

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Vanderlei José dos Santos

**O ENSINO DAS DANÇAS POPULARES BRASILEIRAS DE
MATRIZES AFRICANAS NA DISCIPLINA DE ARTE DAS ESCOLAS
PÚBLICAS ESTADUAIS DE MATO GROSSO DO SUL:
Contribuições para a educação das relações étnico-raciais**

Campo Grande, MS
2025

VANDERLEI JOSÉ DOS SANTOS

**O ENSINO DAS DANÇAS POPULARES BRASILEIRAS DE
MATRIZES AFRICANAS NA DISCIPLINA DE ARTE DAS ESCOLAS
PÚBLICAS ESTADUAIS DE MATO GROSSO DO SUL:
Contribuições para a educação das relações étnico-raciais**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-Raciais e Formação de Professores - Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (GEPRAFE/FGS UFMS)

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eugenia Portela de Siqueira Marques

Campo Grande, MS
2025

Sxxp

Santos, Vanderlei José dos. 2025

O ensino das danças populares brasileiras de matrizes africanas na disciplina de arte das escolas públicas estaduais de Mato Grosso do Sul: contribuições para a educação das relações étnico-raciais. – Vanderlei José dos Santos. – 2025 233 f; il.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Campus de Campo Grande, 2025.

Orientadora: Eugenia Portela de Siqueira Marques.

1. Danças de matrizes africanas; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Ensino de arte; 4. Mato Grosso do Sul. I. Vanderlei José. II. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus Campo Grande. III. Título

CDD (XX) XXX XXX

Vanderlei José dos Santos

**O ENSINO DAS DANÇAS POPULARES BRASILEIRAS DE
MATRIZES AFRICANAS NA DISCIPLINA DE ARTE DAS ESCOLAS
PÚBLICAS ESTADUAIS DE MATO GROSSO DO SUL:
Contribuições para a educação das relações étnico-raciais**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Campo Grande, MS, 17 de junho de 2025.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Eugenia Portela de Siqueira Marques (Presidente)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof.^a Gabriela Di Donato Salvador Santinho (Membro Titular)
Curso de Licenciatura em Teatro e Dança / Pós-graduação em Educação
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Prof.^a Dr.^a Sandra Novais Sousa (Membro Titular)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Marcelo Victor da Rosa (Membro Titular)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Marcos Antônio Bessa-Oliveira (Membro Titular)
Curso de Licenciatura em Teatro e Dança / Pós-graduação em Educação
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Prof.^a Dr.^a Alexandra Ayach Anache (Suplente)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

DEDICO ESSA TESE

À minha mãe Maria de Lourdes Conceição Ramos, com infinito amor de todo o sempre.

Aos meus sete irmãos, com amor.

A todos os meus mais de quatrocentos familiares, com carinho.

A Cristina Mato Grosso, Daniel Abrão, Enila Fernandes e Eugenia Portela com gratidão.

A todos os meus quatorze professores do Ensino Fundamental, com gratidão.

Aos meus dezesseis professores do Ensino Médio.

Aos meus dezessete professores do curso de graduação, com carinho e gratidão.

A todos os meus doze professores do curso de especialização.

Aos meus seis professores do curso de mestrado.

Aos meus quatro professores do curso de doutorado.

Ao meu professor analfabeto, com imensa gratidão.

Aos já três mil alunos, com os quais dividi experiências que me movem, em especial aos meus queridos alunos da Comunidade Quilombola Furnas do Dionísio em Jaraguari, MS.

Ao meu querido amado avô e padrinho José Augusto Ramos Neto e demais avós (*in memoriam*).

Aos meus três irmãos (*in memoriam*).

Ao meu pai (*in memoriam*).

Ao meu pai, minha mãe, meus irmãos e irmãs da Casa de Umbanda Pai João da Mata Virgem do Reino dos Encantados com gratidão.

AGRADECIMENTOS

Aos meus professores letrados!

Aos meus professores analfabetos Mestre Jonas e Pai Sebastião de Aruanda!

A meu avô José Augusto Ramos Neto (in memoriam), pela frase que mudou a minha vida lá no Sítio Santa Rosa em Juína – MT: “Esse menino, né! Não vai se sustentar pelo cabo da enxada, vai ser pela caneta, né! Ainda vai ser dotô! Ôceis vão vê, né!”

Aos familiares, amigos e colegas pela presteza e amor de sempre.

A Zabelê (Zifífia), Pipoca (Zipipoca), Ton, Mustafá, Naninho, Pitica, Pititica, Nano e Zifeio, que com amor de não humano e singeleza me proporcionam paz em dias de frenesim

“É todú mundu dotô, só falta istudá”.
(PRETOS VELHOS DE ARUANDA)

RESUMO

A presente tese investigou as Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas (DPBMAs) como construtoras de conhecimentos e saberes que historicamente estiveram à margem do processo de escolarização na Educação Básica de Mato Grosso do Sul. A partir do componente curricular Arte, que abarca a Música, o Teatro, a Arte Visual e a Dança como linguagens a serem desenvolvidas na escola, procuramos, na linguagem da Dança, verificar como as escolas da Rede Estadual de Ensino têm trabalhado ou não as possibilidades de uma educação para as relações étnico-raciais que tenha como premissa os saberes corporais advindos da Cultura Popular Brasileira. Neste sentido, a fundamentação teórico-metodológica tem amparo no arcabouço jurídico da educação brasileira, especialmente no que tange a Lei 10.639/2003 e sua regulamentação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), bem como nos estudos relacionados ao racismo estrutural e institucional, à luta do movimento Negro Unificado (MNU) e à Educação para as Relações Étnico-raciais, em conexão com os estudiosos da relação Cultura Popular, Arte, Educação e Dança, além do currículos de referência da educação básica sul-mato-grossense, em diálogo com os estudos contra-hegemônicos. Desse modo, o percurso metodológico privilegiou estudos bibliográficos, documentais e questionário aberto junto aos professores de Arte da rede estadual de ensino, a partir do questionamento se as Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas estão inseridas no currículo das escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, se os professores de Arte da rede estadual as conhecem e as desenvolvem em sala de aula e, ainda, quais as contribuições dessas danças no que tange à descolonização do ensino de Arte em Mato Grosso do Sul. Sendo assim, desenvolvemos a hipótese de que, com a implementação da Lei nº 10.639/2003 e suas diretrizes, a disciplina de Arte tenha o potencial de desenvolver processos educativos a partir das Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas como conteúdo para a educação das Relações Étnico-raciais na escola. Como resultados, percebemos que, a partir da referida lei, houve um deslocamento epistêmico no currículo, ao possibilitar que as DPBMAs permeiem as aulas de Arte. Observamos também que, embora o componente curricular Arte seja tratado pelo Estado de maneira reduzida e com orientações escamoteadas para a ERER e as DPBMAs, as ações de profissionais da educação que leem as entrelinhas do currículo e, com base nisso, desenvolvem atividades coerentes, consistentes e significativas no processo de escolarização dos estudantes evidenciam o potencial do ensino de Arte para a promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais, a partir das DPBMAs.

Palavras-chave: Danças de Matrizes Africanas; Educação para as Relações Étnico-raciais; Ensino de Arte; Mato Grosso do Sul.

ABSTRACT

This thesis investigated Brazilian Popular Dances of African Origins (DPBMAs) as constructors of knowledge and wisdom that have historically been marginalized in the schooling process in Basic Education in Mato Grosso do Sul. Based on the Art curricular component, which encompasses Music, Theater, Visual Art and Dance as languages to be developed in school, we sought, in the language of Dance, to verify how schools in the State Education Network have worked or not on the possibilities of an education for ethnic-racial relations, which has as a premise the bodily knowledge arising from Brazilian Popular Culture. In this sense, the theoretical-methodological foundation is supported by the legal framework of Brazilian education, especially with regard to Law 10.639/2003 and its regulation with the National Curricular Guidelines for Education on Ethnic-Racial Relations (DCNERER), as well as in studies related to structural and institutional racism, the struggle of the Unified Black Movement (MNU) and Education for Ethnic-Racial Relations, in connection with scholars of the relationship between Popular Culture, Art, Education and Dance, in addition to the reference curricula of basic education in Mato Grosso do Sul, in dialogue with counter-hegemonic studies. Thus, the methodological approach focused on bibliographical and documentary studies and an open questionnaire with art teachers from the state school system, based on the question of whether Brazilian Popular Dances of African Origins are included in the curriculum of state schools in Mato Grosso do Sul, whether art teachers from the state school system know them and develop them in the classroom, and also what contributions these dances make to the decolonization of art education in Mato Grosso do Sul. Thus, we developed the hypothesis that, with the implementation of Law No. 10.639/2003 and its guidelines, the art discipline has the potential to develop educational processes based on Brazilian Popular Dances of African Origins as content for the education of ethnic-racial relations in schools. As a result, we observed that the aforementioned law triggered an epistemic shift in the curriculum by allowing the DPBMAs to permeate Arts education. We also noted that, although the Arts curricular component is treated by the State in a diminished manner, with concealed or vague guidelines regarding ERER and the DPBMAs, the actions of education professionals who read between the lines of the curriculum and, based on that, develop coherent, consistent, and meaningful activities within the students' schooling process demonstrate the potential of Arts education to foster Ethnic-Racial Relations Education through the framework of the DPBMAs.

Key-words: Dances of African Origins; Education for Ethnic-Racial Relations; Art Education; Mato Grosso do Sul.

RESUMEN

Esta tesis investigó las Danzas Populares Brasileñas de Origen Africano (DPBMAs) como constructoras de conocimientos y saberes que históricamente fueron marginados en el proceso de escolarización en la Educación Básica en Mato Grosso do Sul. A partir del componente curricular Arte, que engloba Música, Teatro, Artes Visuales y Danza como lenguajes a ser desarrollados en la escuela, buscamos, en el lenguaje de la Danza, verificar cómo las escuelas de la Red Estatal de Educación han trabajado o no las posibilidades de una educación para las relaciones étnico-raciales, que tenga como premisa los conocimientos corporales surgidos de la Cultura Popular Brasileña. En este sentido, la fundamentación teórico-metodológica se apoya en el marco legal de la educación brasileña, especialmente en lo que se refiere a la Ley 10.639/2003 y su reglamentación con las Directrices Curriculares Nacionales de Educación en Relaciones Étnico-Raciales (DCNERER), así como en estudios relacionados al racismo estructural e institucional, la lucha del Movimiento Negro Unificado (MNU) y la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales, en conexión con estudiosos de la relación entre Cultura Popular, Arte, Educación y Danza, además de los currículos de referencia de la educación básica en Mato Grosso do Sul, en diálogo con estudios contrahegemónicos. Así, el abordaje metodológico se centró en estudios bibliográficos y documentales y en un cuestionario abierto con profesores de arte de la red estatal de enseñanza, a partir de la pregunta de si las danzas populares brasileñas de origen africano están incluidas en el currículo de las escuelas estatales de Mato Grosso do Sul, si los profesores de arte de la red estatal de enseñanza las conocen y las desarrollan en el aula, y también cuáles son las contribuciones de esas danzas a la descolonización de la educación artística en Mato Grosso do Sul. De esta forma, desarrollamos la hipótesis de que, con la implementación de la Ley nº 10.639/2003 y sus directrices, la disciplina artística tiene potencial para desarrollar procesos educativos pautados en las Danzas Populares Brasileñas de Origen Africano como contenido para la educación de las relaciones étnico-raciales en las escuelas. Como resultado, observamos que la ley mencionada provocó un desplazamiento epistémico en el currículo al permitir que las DPBMAs permeen la educación artística. También notamos que, aunque el componente curricular de Arte es tratado por el Estado de manera reducida, con directrices ocultas o poco claras respecto a la ERER y las DPBMAs, las acciones de los profesionales de la educación que leen entre líneas el currículo y, a partir de ello, desarrollan actividades coherentes, consistentes y significativas en el proceso de escolarización de los estudiantes demuestran el potencial de la enseñanza del Arte para fomentar la Educación en Relaciones Étnico-Raciales a través del marco de las DPBMAs.

Palabras-clave: Danzas de orígenes africanos; Educación para las Relaciones Étnico-Raciales; Enseñanza del arte; Mato Grosso do Sul.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - “Negertanz - Dança de Pretos”	59
Figura 2 - Rei e rainha negros da festa	77
Figura 3 - Adro do Santuário Bom Jesus de Matosinhos, Congonhas, Minas Gerais	107
Figura 4 - “Os 12 profetas” de Aleijadinho.....	107
Figura 5 - Aquarela de Jean Baptiste Debret – A loja de sapateiros, 1823	111
Figura 6 - Cena de Carnaval – Jean Baptiste Debret, 1823	113
Figura 7 - <i>Morro da Favela</i> , 1924, Tarsila do Amaral.....	116
Figura 8 - <i>Sambistas</i> , Heitor dos Prazeres.....	117
Figura 9 - Espetáculo <i>Terreira</i> , Grupo Renda que Roda, 2019.....	128
Figura 10 - Mapa com porcentagem de secretarias que afirmam ter conhecimento da regulamentação estadual	147
Figura 11 - Grupo de danças brasileiras da E.M. Dionízio A. Vieira (2019).....	163
Figura 12 - Fotografia da Dança do Engenho Novo praticada em Furnas do Dionísio	170

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Exemplo da organização curricular – Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano)	139
Quadro 2-	Danças Populares de/em Mato Grosso do Sul	168
Quadro 3-	Estrutura do Referencial Curricular da Educação – Ensino Fundamental e Médio de Mato Grosso do Sul.....	177
Quadro 4-	Apresentação dos itens e conteúdos tratados no CRMSEF.....	180
Quadro 5-	Exemplificação da Territorialidade de Mato Grosso do Sul presente no CRMSEF	181
Quadro 6-	Entrelinhas para as DPBMAs no Referencial Curricular sul-mato-grossense – Educação Infantil – Corpo, Gestos e Movimentos	184
Quadro 7-	Entrelinhas para as DPBMAs no Referencial Curricular sul-mato-grossense – Educação Infantil – “Traços, Sons, Cores e Formas”.....	186
Quadro 8-	Entrelinhas para as DPBMAs no Referencial Curricular sul-mato-grossense – Arte (Dança e Artes integradas) - 1º ao 5º ano	192
Quadro 9-	Entrelinhas para as DPBMAs no Referencial Curricular Sul-Mato-Grossense – Arte (Dança e Artes integradas) – 6º ao 9º ano.....	194

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Localidades, quantitativo e percentual de respostas da pesquisa.....	202
Tabela 2 - DPBMAs que os professores de Arte conhecem.....	207
Tabela 3 - Ações Educativas com ERER e DPBMAs nas aulas de Arte	213

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Adaptação do referencial curricular considerando a Lei 10.639/03 e BNCC.....	147
Gráfico 2 - Realização de atividades pelas escolas apenas durante o mês ou semana da Consciência Negra.....	148
Gráfico 3 - Principais desafios para a implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.....	148
Gráfico 4 - Professores que conhecem DPBMAs.....	205

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNP	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AESP	Associação de Arte-Educadores de São Paulo
AGA	Associação de Arte-Educadores do Rio Grande do Sul
ANARTE	Associação de Arte-Educadores do Nordeste
APAEP	Associação dos Profissionais em Arte-Educação do Paraná
ASMAE	Associação Sul-mato-grossense de Arte Educadores
BDT	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE/MS	Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPENE	Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros
CRMSEF	Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul – Ensino Fundamental
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
DPBMS	Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas
EAUFPA	Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará
FAEB	Federação dos Arte-Educadores do Brasil
FBN	Frente Negra Brasileira
GEPRAFE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações étnico-raciais e Formação de professores Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
IFMS	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
INCTI	Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
MUCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial

NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
ONU	Organização das Nações Unidas
PNEERQ	Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGEDU-FAED/UFMS	Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
PT	Partido dos Trabalhadores
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SED-MS	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TEM	Teatro Experimental do Negro
TEZ	Trabalho e Estudos Zumbi
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UHC	União dos Homens de Cor
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: Movimentos e caminhos da tessitura da tese	16
SEÇÃO 1 - DANÇAS POPULARES, RACISMO ESTRUTURAL E PENSAMENTO CONTRA HEGEMÔNICO.....	24
1.1 A história que eu conheci do Mestre Manezinho Baiano.....	25
1.2 Racismo Estrutural no Brasil.....	30
1.3 Danças Populares e pensamentos contra-hegemônicos.....	36
SEÇÃO 2 - DANÇAS POPULARES BRASILEIRAS DE MATRIZES AFRICANAS: CONSTITUIÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO.....	47
2.1 A conceituação das Danças Populares no contexto das manifestações culturais brasileiras.....	47
2.2 “Dança [desafiante] de pretos”: Calundus e Batuques ante o colonialismo brasileiro	55
2.3 Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas no Brasil: imbricações estratégicas	68
2.4 MNU e Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas na educação formal brasileira	83
SEÇÃO 3 - ENSINO DE ARTE NO BRASIL E DESLOCAMENTO EPISTÊMICO.....	104
3.1 (Des)caminhos da Arte-educação no Brasil	105
3.2 A importância da Lei nº 10.639/2003 e os desafios para sua efetivação na escola	142
3.3 As contribuições das DCN EREER para o ensino das Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas na escola.....	150
SEÇÃO 4 - DPBMAS E EDUCAÇÃO BÁSICA DE MATO GROSSO DO SUL	162
4.1 Mato Grosso do Sul: aspectos histórico-culturais e Danças Populares	165
4.2 As DPBMAs nas entrelinhas do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul	177
4.3 DPBMAs e prática docente para EREER nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul.....	201
CONSIDERAÇÕES FINAIS: Os ensinamentos que este trabalho nos revela	217
REFERÊNCIAS	222

INTRODUÇÃO:

Movimentos e caminhos da tessitura da tese

Eu vou abri meu congo êêê
Eu vou abri meu congo aaa...
Primeiro eu peço licença
Pra rainha lá do mar...
Pra saudar a povaria
Eu vou abrir meu congo á [...]
(Ponto de Jongô)

A epígrafe acima, que é um ponto de cantado de jongô, ilustra quais danças me propus a investigar neste trabalho. Ao exemplo do jongô, tantas outras dessa mesma modalidade passarão pelas portas que ora se encontram abertas.

Convém que eu acrescente ainda que o jongô é uma dança de origem africana e tem atravessado séculos, o que demonstra sua força e vitalidade. Carrega um forte significado da religiosidade de raiz africana imbricada à ocidental, trazido para o Brasil pelos escravizados da etnia *bantu*, oriundos principalmente do Reino do Congo (onde fica atualmente o território de Angola e da República Democrática do Congo).

Jongô significa “ponto de flecha”, ou “ponta de lança”, em uma das línguas *bantu*, o *kimbundu*, justamente porque era nos pontos do jongô que os escravizados podiam fazer suas crônicas e críticas, como forma de defesa e resistência à opressão a que eram submetidos, sem que os senhores de engenho e seus capatazes o compreendessem. Assim, cantavam e dançavam jongô à noite, e as letras comunicavam coisas importantes, mostravam o que tinha acontecido durante o dia, ou o que poderia acontecer no dia seguinte.

Atualmente o jongô é referência cultural de várias regiões brasileiras, principalmente nos Estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais e São Paulo, sendo também chamado de caxambu em alguns locais, devido à utilização do tambor de mesmo nome em sua execução. Desse modo, os brincantes – como podemos também nominar seus praticantes – se organizam geralmente em roda, e no centro dela um solista improvisa canções baseadas em situações do cotidiano ou canta “pontos” tradicionais – como o da epígrafe –, que são respondidos em coro pelos demais brincantes, numa combinação de batuque, canto e dança. Desde 2005, o Jongô é registrado no Livro das Formas de Expressão como Patrimônio Cultural Brasileiro pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Ou seja, estamos a tratar das Danças Populares Brasileiras, termo utilizado em oposição ao termo Danças Folclóricas, ambos criados a partir dos conceitos Folclore e Cultura Popular. Em relação ao tratamento dessas danças como folclóricas, é preciso dizer –de acordo com Silva e Falcão (2016)– que no século XIX a palavra *folk-lore*, formada a partir de raízes saxônicas, foram constituídos os termos *folk* (povo) e *lore* (saber), tratando-se de um neologismo artificial criado pelo arqueólogo britânico Ambrose Merton, pseudônimo de William John Thoms, em 1846, que tende a apequenar os saberes populares construídos fora do ambiente acadêmico.

Nesse contexto, rejeito o conceito de folclore, devido às suas associações com uma visão classista e hierarquizante dos saberes, e concordo com o de cultura popular, que considera também os saberes do povo (não acadêmicos) como válidos para se ler a dinâmica social e cultura brasileira.

Dentre todas as danças populares brasileiras forjadas a partir de influências europeias, indígenas e africanas que permeiam a dinâmica social e cultural do nosso País, encontrei nas Danças Populares Brasileiras de Matizes Africanas (DPBMAs) o meu objeto de investigação durante o meu processo de formativo fora e dentro da academia. Foi a partir do contato com essas danças – que eu já conhecia do terreiro de Umbanda e das memórias que os meus familiares mais velhos (pais e avós) me contaram –em minha formação inicial no curso de licenciatura em Artes Cênicas e Dança¹, que percebi que o ensino de dança pensado para a escola em nossos dias já contempla os corpos brasileiros que dançam, ou seja, a dança que considero nossa (brasileiros). Isso nem sempre foi assim, e é óbvio que a presença dessas danças em sala de aula é um desafio do nosso tempo, o que será demonstrado ao longo deste trabalho.

Desse modo, senti a necessidade de propor este trabalho investigativo ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu-Faed/UFMS) – processo seletivo que ocorreu em pleno momento de sofrimentos em decorrência da pandemia da covid-19–, como contribuição no processo de reflexão crítica em relação à abordagem da Dança na educação básica, mais especificamente em relação à necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade dos corpos brasileiro e suas memórias sociais.

¹ Hoje são cursos distintos de licenciatura em Teatro e de Dança, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Tal proposição é atravessada também pelas minhas vivências em sala de aula como professor de Arte², nas quais são constantes os diversos desafios e enfrentamentos ao racismo estrutural e institucional no que tange à luta pelo direito de cumprir com um programa de ensino de Arte que abarque as relações étnico-raciais.

Sinto que é pertinente registrar que possuo uma relação direta com a religiosidade de matriz africana – SOU UMBANDISTA –, religião na qual a dança de raiz africana é um elemento essencial e indispensável para se alcançar e compreender, por vias corpóreas, as mais íntimas relações entre as gerações presentes e seus antepassados, de modo a se estabelecer uma conexão entre o profano e o sagrado que habita naqueles que se dedicam a essa profissão de fé, grafando nesses indivíduos os modos de ser e estar no mundo e na vida.

Ainda não poderia deixar de mencionar que minha experiência investigativa na área da dança tem se estabelecido como artista-docente e pesquisador junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-raciais e Formação de Professores (GEPRAFE) Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva³ e ao Renda que Roda – Grupo de Pesquisa em Danças Populares Brasileira⁴, a partir de inspirações que emergem do

² Professor de Arte, efetivo nas redes municipais de Jaraguari e Campo Grande - MS. Tendo atuado também como professor substituto nos cursos de licenciatura em Dança e Teatro da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) entre os anos de 2021 e 2023.

³ O GEPRAFE foi criado no ano de 2013 pela Prof.^a Dr.^a Eugênia Portela da Silva Marques (na época professora da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)). Posteriormente, no dia 11 fevereiro de 2021, atuando na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), acrescentou à nomeação do grupo o nome da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, professora emérita da Universidade Federal de São Carlos, como forma de homenageá-la e assegurar no curso da história a sua importante contribuição para as questões do negro no Brasil, face aos desmontes promovidos pelo Estado brasileiro naquele momento. “Os temas investigados pelo grupo estão relacionados às políticas públicas afirmativas na educação superior e a Educação para as relações étnico-raciais. Alguns temas são investigados nessas pesquisas, entre os quais: a formação inicial e continuada de professores, a história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar; identidade negra e racismo epistêmico”. Outras informações disponíveis em: <https://ppgedu.ufms.br/geprafe/>.

⁴ O Renda que Roda foi criado em 2014 pela Professora Dr.^a Gabriela Salvador nos cursos de Artes Cênicas, Dança e Teatro da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Os trabalhos do grupo tiveram início sob o nome de “Grupo de Pesquisa em Danças Brasileiras” que na condição de projeto de extensão universitária pesquisava as manifestações da cultura popular brasileira “Dançando nas Praças”, onde as danças populares (coco, samba de roda, baião e caciuriá) eram investigadas, praticadas e divulgadas a partir de rodas de danças em localidades diversas da cidade de Campo Grande - MS, incentivando a prática, a difusão e a valorização dessas danças na mencionada cidade. A partir de 2018 se tornou um grupo de pesquisa que “investiga as danças populares brasileiras em suas raízes e tradições até os possíveis desdobramentos cênicos e poéticos das mesmas. O grupo tem, portanto, duas frentes de trabalho. A educacional, onde leva a investigação e a pesquisa dessas danças na forma de oficinas e experiências de roda de danças populares para professores e alunos do ensino básico; e a frente cênica, onde, a partir de pesquisas de campo e de imersão sensível-corporal, investiga essas manifestações como fontes de inspiração poética para a cena”. Outras informações disponíveis em: <https://ppgartes.ufms.br/grupo-de-pesquisa-renda-que-roda/> e <https://www.uems.br/cursos/subpagina/graduacao?0=teatro-licenciatura-campo-grande&l=Grupo-de-Pesquisa-Renda-que-Roda#>.

universo das danças populares brasileiras, especialmente aquelas praticadas em Terreiros de Umbanda e Comunidades Quilombolas.

Nessa senda, tenho percebido que por um lado há poucos estudos que se dediquem ao objeto das Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas e suas conexões com a educação básica do País, apesar de serem essas danças aquelas que expressam a nossa corporeidade própria.

Nesse sentido, empreendi uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a fim de compor uma visada – ainda que parcial – sobre produção científica relacionada ao objeto dessa investigação.

A partir do descritor “Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas”, encontrei trinta e quatro trabalhos considerando ambas as bases de dados, sendo vinte e nove em nível de mestrado e quatro de doutorado.

Inicialmente, fiz uma triagem dos trabalhos encontrados por meio da leitura dos títulos, seguida da análise dos respectivos resumos, priorizando aqueles que relacionam as DPBMAs com a educação formal. Cheguei, assim, a dois trabalhos que considero relevantes mencionar no contexto desta pesquisa.

Cícera Nunes, em sua dissertação de mestrado pelo Curso de Pós-graduação em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC) – “O Reisado em Juazeiro do Norte-CE e os conteúdos da história e cultura Africana e afrodescendente: uma proposta para implementação da Lei nº. 10.639/03” (2007) –, ao analisar os Reisados Juazeirenses tomando por base uma pesquisa participante fundamentada na história oral, apontou para a região do Cariri cearense “[...] um caminho para a implementação da Lei nº. 10.639/03 a partir da utilização desta dança de matriz africana enquanto uma possibilidade de significar a identidade étnica dos afrodescendentes e promover o aprendizado da cultura” (NUNES, 2007, p. 7).

Em 2012, pelo Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Lygia de Oliveira Fernandes, em “O Jongo, a ancestralidade africana e a educação escolar: um estudo sobre tensões, negociações e possibilidades”, defendeu que “O jongo fundamentado nas referências civilizatórias negro-africanas, entre elas a corporeidade, se encontra na contramão da paralisia corporal que a escola propõe” (FERNANDES, 2012, p. 105). Para a pesquisadora, o jongo configura-se como uma via

da qual a escola pode se apropriar para se reconectar aos contínuos africano-brasileiros, que compreendem o corpo em sua amplitude e integralidade.

Desse modo, elegi como cerne desta investigação verificar/identificar/mapear a vinculação ou não dessas danças com o ensino de Arte, ancorado na linguagem da Dança, nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, como possibilidades de mediação no processo de construção do conhecimento para as relações étnico-raciais, institucionalizada no início deste século e milênio por meio da Lei nº 10.639/2003.

Pensar o ensino de Arte na escola brasileira e sul-mato-grossense tem sido uma tarefa necessária, desenvolvida por vários pesquisadores que encontram nessa temática um vasto campo de investigação ainda a ser explorado, sobretudo em relação às questões de um ensino pensado a partir de uma base intelectual que considere não somente o conhecimento produzido pela base intelectual daqueles que nos colonizaram, mas também os conhecimentos/saberes ancorados à base intelectual do povo negro, que historicamente foi posto às margens dos processos de escolarização em nosso País.

Dessa forma, este trabalho se estabelece a partir de uma intensa reflexão crítica da tensa relação entre colonizadores e colonizados no Brasil, que resultou, por um lado, na constituição das Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas e, por outro, sua marginalização nos processos educacionais brasileiros em relação ao Ensino de Arte ancorado na linguagem da Dança.

Além disso, esta pesquisa se concretiza também a partir de um estudo aprofundado da tomada de consciência do povo negro, de seus valores e direitos, percorrendo o tenso processo de luta desse povo para que os seus conhecimentos pudessem ser reconhecidos e institucionalizados pelo Estado no campo da educação brasileira e, conseqüentemente, sul-mato-grossense. Em outras palavras, dedicamo-nos a pensar o processo que estamos a vivenciar, em relação aos deslocamentos epistêmicos já provocados por essa luta e que favorecem a descolonização do saber em curso.

Para tanto, a fundamentação teórico-metodológica tem amparo no arcabouço jurídico da educação brasileira, especialmente no que tange à Lei nº 10.639/2003 e sua regulamentação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN ERER), bem como nos estudos relacionados ao racismo estrutural e institucional, à luta do movimento negro (MNU) e à Educação para as Relações Étnico-Raciais, em conexão com os estudiosos da relação Cultura Popular, Arte, Educação e Dança, além do

currículos de referência da educação básica sul-mato-grossense e o diálogo inspirador com os estudos contra-hegemônicos.

Este trabalho aventa que, com a implementação da Lei n.º 10.639/2003 e suas diretrizes, a disciplina de Arte tem o potencial de desenvolver processos educativos a partir das Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas como conteúdo para a educação das Relações Étnico-Raciais na escola. Diante dessa hipótese, alguns questionamentos emergiram para a reflexão sobre o objeto de pesquisa: 1. As Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas estão inseridas no currículo das escolas estaduais de Mato Grosso do Sul? 2. Os professores de Arte da Rede Estadual de Ensino conhecem e desenvolvem as Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas? 3. Quais as contribuições do ensino de DPBMAs no que tange à descolonização do ensino de Arte em Mato Grosso do Sul?

Desse modo, o objetivo principal deste trabalho foi o de identificar e analisar a inserção ou não do ensino das Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas no currículo e no ensino de Arte das escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, desdobrando-se em: contextualizar a relação entre Danças Populares de Matrizes Africanas, racismo estrutural e pensamento contra-hegemônico; tratar do processo constitutivo das DPBMAs e de sua institucionalização na escola a partir da luta do povo negro; identificar e refletir sobre o deslocamento epistêmico trazido pela Lei nº 10.639/2003 em relação ao ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no ensino de Arte, a partir da linguagem da Dança, de modo a contextualizar a relação dessas danças com os referenciais curriculares em nível nacional e estadual; mapear, identificar e analisar o trabalho feito pelas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul com as Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas (DPBMAs), no que se refere à Educação para as Relações Étnico-Raciais em Mato Grosso do Sul, no sentido de contribuir para o ensino das DPBMAs no que tange à descolonização do ensino de Arte em Mato Grosso do Sul.

Como metodologia, como já dissemos⁵, privilegiamos os estudos bibliográficos da intelectualidade brasileira advindas do movimento negro, da Arte-educação em diálogo com os estudos contra-hegemônicos, entrançados/entrelaçados à vivência do

⁵ Adoto a partir desse ponto a escrita em terceira pessoa, por entender que esse trabalho resulta do meu empenho em realizá-lo com o pronto auxílio da orientadora professora doutora Eugênia Portela de Siqueira Marques, sob o amparo e respaldo do meu professor analfabeto, Mestre Jonas da Silva Souza da Casa Pai de Umbanda Pai João da Mata Virgem do Reino dos Encantados e todos seus mensageiros do plano supranatural e ainda do sempre latente, via memória corporal dos meus antepassados. Logo, não se trata do EU e sim do NÓS.

autor a partir de sua prática como artista-docente pesquisador, para fazer: levantamento e balanço da bibliografia relativa aos Estudos contra-hegemônicos, à intelectualidade brasileira e às danças populares brasileiras de matrizes africanas e educação; questionários (via *Google Forms*) com professores de Arte da Rede Estadual de Ensino; sistematização e análise de dados e informações à luz do referencial teórico; escrita e revisão do relatório da pesquisa.

Neste sentido, o relatório foi organizado em quatro seções, sendo que na primeira tratamos da relação entre as Danças Populares e as inspirações contra-hegemônicas, bem como do racismo estrutural no Brasil em decorrência do colonialismo e da colonialidade, a partir de Mestre Manezinho Baiano (sd), Quijano (2000), Maldonado-Torres (2007), Lara (2008), Walsh (2009), Sanches (2010), Bispo dos Santos (2015), Calderoni e Marques (2016), Marques (2017), Nascimento (2016), Almeida (2018) e Martins (2021).

A segunda seção trata de como as Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas se constituíram e se institucionalizaram como conhecimento indispensável ao processo de escolarização.

Assim, trouxemos uma conceituação da Dança Popular no contexto das manifestações culturais brasileiras, o percurso histórico da constituição das Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas a partir da “Dança desafiante de pretos”, que se estabelecia entre Calundus e Batuques, em desafio ao processo de apagamento do negro num primeiro momento do colonialismo brasileiro e suas imbricações com a cultura dominante. Num segundo momento, tratamos do assunto como estratégia de (re)existência, (re)significação e, ainda, a luta do Movimento Negro Brasileiro Unificado (MNU) e do Movimento Negro educador ante a colonialidade do saber, para que as Danças de Matrizes Africanas pudessem, finalmente, chegar à escola.

Tal tratamento só foi possível com o respaldo de Pereira (1728), Antonil (1950), Ramos (1954), Berlaus (1980), Nascimento (1980), Nêgo (1983), Piper (1983), MNU (1991), Moura (1992), Lara (1996), Munanga (1996), Martins (1997 e 2003), Quintão (1997 e 2002), Carvalho (2000), Gomes (2002, 2011, 2017 e 2019), Lopes (2004), Nascimento (2004), Conrado (2006), Domingues (2007), Sweet (2007), Mott (2008), Tinhorão (2008), Silveira (2010), Monteiro (2011), Zambrano (2013), Souza (2014), Marcussi (2015), Falcão e Silva (2016), Reis e Silva (2016), Salvador (2016), Daibert Júnior (2020), Pires Neto (2020) e Santinho e Santos (2021), com suas respectivas contribuições acerca do tema.

A terceira seção percorre os (des)caminhos da Arte-educação no Brasil desde sua colonização até o momento presente, discorre sobre a importância da Lei nº 10.639/2003 e os desafios para sua efetivação na escola, discutindo as contribuições das DCN ERER para o ensino das Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas na escola.

Para tanto, tratamos do ensino de Arte no Brasil e os deslocamentos epistêmicos tomando por base a legislação brasileira concernente ao tema, discutida à luz de Gonzáles (1982), Barbosa (1985, 2008), Skidmore (1994), Maxwell (1996), Martins (1998), Silveira (1998), (Campos, 2002), Nessimian (2001), Osinki (2001), Alberti e Pereira (2007), Bessa-Oliveira (2010), Monteiro (2010), Santana (2010), Pereira (2016) e Diallo (2017).

A quarta seção apresenta os aspectos histórico-culturais de Mato Grosso do Sul e sua relação com as Danças Populares, para em seguida tratar das DPBMAs nas entrelinhas do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul e da prática docente para ERER/DPBMAs nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul. Para tanto, ancoramos nossas discussões em Katz (1989), Sigrist (2000), Candu e Moreira (2007), Bessa-Oliveira (2010), Oliveira (2016), Guarato (2020), Ferreira Cunha (2021), Nascimento e Medeiros (2021), Martins (2022), Santos e Santos (2023), além do que está posto nos documentos do Estado sobre a questão.

Por fim, são apresentadas as conclusões, assim como também a lista das referências que foram utilizadas neste trabalho, o qual esperamos que possa contribuir para com a pesquisa e o ensino de Arte, em relação ao ensino das Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas e educação para as relações étnico-raciais.

SEÇÃO 1

DANÇAS POPULARES, RACISMO ESTRUTURAL E PENSAMENTO CONTRA HEGEMÔNICO

Extraímos os frutos das árvores
Expropriam as árvores dos frutos
Extraímos os animais da mata
Expropriam a mata dos animais
Extraímos os peixes dos rios
Expropriam os rios dos peixes
Extraímos a brisa do vento
Expropriam o vento da brisa
Extraímos o fogo do calor
Expropriam o calor do fogo
Extraímos a vida da terra
Expropriam a terra da vida
Politeístas!
Pluristas!
Circulares!
Monoteístas!
Monistas!
Lineares!
(Nego Bispo)

Tendo as portas já abertas deste nosso Cazuá acadêmico, iniciamos esta seção com a poesia de Nego Bispo⁶ grafada na epígrafe acima, pois ela nos dá uma noção de dois pensamentos diferentes: um ancorado na base de raízes africanas, que se estabelece principalmente a partir do politeísmo, do pluralismo e da circularidade, enquanto o outro é sobretudo monoteísta, monista e linear e se estabelece a partir da base eurocêntrica.

Nesse sentido, tratar das Danças Populares a partir de inspirações contra-hegemônicas significa, dentre outras coisas, perceber que estamos a falar de uma corporeidade forjada nas tensas relações estabelecidas no processo de colonização do nosso País, entre o colonizador de pensamento eurocêntrico e o colonizado de pensamento africano e também indígena. Além disso, ainda se faz necessário registrar que a grande mazela social resultante dessas relações no Brasil é a do Racismo Estrutural, da qual os

⁶ Nego Bispo - Antônio Bispo dos Santos (1959-2023) – foi, como ele mesmo se definia em contraponto ao termo “intelectual”, um relator de pensamentos e saberes, um pensador contra colonial. Nascido no povoado Papagaio, vale do Rio Berlengas, atual município de Francinópolis – PI foi lavrador, poeta, escritor, professor, ativista político e militante do movimento social quilombola e de direitos pelo uso da terra e será lembrado como uma das vozes mais potentes do pensamento das comunidades tradicionais do Brasil. Seu encontro e relação com o ambiente acadêmico se deu a partir do projeto *Encontro de saberes* - projeto do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI) da Universidade de Brasília (UnB) -, em que atuou como professor e mestre na disciplina *Confluências Quilombolas Contracolônização* no primeiro semestre de 2017.

praticantes das Danças Populares também sofrem os perniciosos desdobramentos, dentre eles o da discriminação racial e o preconceito.

Entretanto, a corporeidade expressa nessas danças representa uma fonte poderosa de resistência e luta, pois, no corpo, a ancestralidade – como veremos mais adiante – do povo negro é atualizada. A história e os contextos culturais afro-brasileiros estão inscritos nele, e a dança revela os indivíduos e suas culturas. Portanto, ela possui o potencial de contribuir para abordar, por meio das subjetividades corpóreas, os enfrentamentos ao racismo no âmbito da escola.

1.1 A história que eu conheci do Mestre Manezinho Baiano

Mestre Manezinho Baiano era *praticador e ensinador* da Dança da Capoeira em São Salvador da Bahia de todos os Santos, num tempo em que *os capoeiras* eram considerados vadios/vagabundos e, por isso, perseguidos e presos pelos soldados. Além de capoeira, Mestre Manezinho Baiano era um exímio *tarrafeiro*, tecia tarrafas de pesca como nenhum outro e não tinha medo de nada nem ninguém, exceto de sua esposa, para quem tinha a obrigação de apanhar cocos todos os dias, usados para a venda de água e cocadas deliciosas.

Percebendo que muitas crianças passavam os dias vagando pelas ruas sem ter o que fazer e aprendendo o que não lhes tinha serventia, resolveu então ensinar para elas segredos e a magia de um bom *capoeira*. Mas, para isso, a criançada precisava ajudá-lo com a apanha diária de cocos praia a fora, era menino trepado em coqueiro de todos os tamanhos, não tinha tempo ruim, o pé podia ter trinta metros de altura que a molecada subia e descia brincando.

Ao término da coleta de cocos, Mestre Manezinho colocava seu plano em ação e ensinava aos pequenos, com palavras e práticas corporais, todas as técnicas da Capoeira Angola que há muito havia aprendido com seus antepassados. A praia, com seu coqueiral, era o lugar perfeito para despistar os soldados e driblar as penas da Lei da Vadiagem⁷, que os soldados faziam questão de cumprir à risca, fosse quem fosse. Uma vez pego dançando/jogando capoeira, era cadeia na certa; se pego ensinando, então, era bem pior!

⁷ A vadiagem é considerada (ainda) uma contravenção, estando prevista no artigo nº 59 do Decreto-Lei nº 3.688 de 1941. Trata-se de um primeiro sinal do racismo estrutural em que a vadiagem é definida como "entregar-se habitualmente à ociosidade, sendo capaz de trabalhar, sem possuir renda suficiente para garantir sua subsistência, ou assegurar a própria sobrevivência por meio de ocupação ilícita". A pena para referida contravenção pode ser de quinze a 90 dias de prisão simples.

O plano de ensinar capoeira às crianças funcionou muito bem, e logo começaram os burburinhos de que o Mestre estava ensinando a molecada da rua a vadiar— e a conversa não demorou a chegar aos ouvidos dos soldados, que começaram uma busca incessante pelo tal Mestre mandrião e descumpridor da Lei. Avisados pelos “boca de caçarola” de que o Mestre se chamava “Manezin” e que se reunia com seus tenros discípulos na praia, os soldados logo armaram um plano para pegar Manezinho Baiano no pulo. No entanto, como não era nem bobo nem nada, o Mestre soube da armadilha ao ouvir os próprios soldados comentando, entre um e outro gole de cachaça, o tal plano com data marcada para acontecer.

Naquele dia o Mestre não chamou a molecada para apanhar cocos; foi sozinho e, quando acabou de encher a primeira bolsa, sentiu o cheiro de carnicheiro no ar. Levantou os olhos e percebeu que estava cercado de soldados bravos e armados até os dentes.

— Quem está aí? É Manezin? — Perguntou-lhe um dos carnicheiros.

— Não sinhori! Aqui é Joaquim! — Respondeu-lhes o Mestre.

— O senhor conhece Mestre Manezin? Manezin Baiano, o *capoeira* que vive por aqui e anda ensinando as crianças a vadiar? — Insistiu o soldado.

— Acuma ele é? Magro, arto, sarará, brancu ou negu açu? — Indagou o Mestre com ares de paisagem.

— Você não se faça de besta, seu negro! Conhece? — Disse o soldado segurando o cassetete.

— Cunheço não sinhori. Ando por esta praia desde pequenininho todos os dias e nunca, por esta luz que me alumeia, vi esse tal Manezin.

Indignado e desconfiado de que o sujeito inquirido mentia, o soldado jogou um verde para ver se colhia maduro.

— Manezinho Baiano, esses cocos são para Dona Zefa Maria fazer cocada e vender no Bomfim?

— U sinhori é moco? Pur caus di quê eu já lhe disse que minha graça é Joaquim, mas vossa sinhuria insiste nesse tar de Zin Baiano. Será possive qui estão aceitando sordado surdo na puliça? É É por isso que as coisas em São Sarvadori da Bahia de Todos os Santos andam de mali a piori. Agora veja só, não conseguem nem mais prender um *capoeira*, vadio, safado, descarado e ainda vem perseguir um pobri catadô de coco mandado pela muié braba que tem em casa! — Disparou o mestre sem rodeios e com engenhosa sabedoria.

— Respeite a autoridade, seu preto de língua solta. Se eu quiser, mando prender o senhor, seu Manezinho Baiano! — Asseverou o soldado veementemente.

— Num falei?! Agora pronto! Ai, meu sinhô do Bonfim, vou ter que virar Manezin e ainda por cima *capoeira*!

— Deixe de lorotas, seu carvão de fundo de tacho, acaso não tem medo das autoridades não?

— Não sinhori, por caus di quê num fiz nada que merecesse ter medo, não sinhori. Mas agora, da minha véia, hummmm, dela eu me pelo todinho! E digo mais ao sinhori: ela já deve de tá se embradando toda lá em casa, então eu preciso voltar logo cum esses cocos, se não, é hoje que o coqueiro cai as foias todinha. — Respondeu serenamente o mestre, como quem conta um causo sem se contradizer.

— Já vi que nos enganaram! Suma daqui, seu negro velho imprestável! — Ordenou o soldado.

— Imprestavi? Fala isso pra minha véia pru sinhori vê só uma coisa! — Pegou a bolsa de coco e saiu a passos seguros e cabeça erguida.

O soldado ainda insistiu.

—Tchau, seu Manezinho Baiano!

— Joaquim! O sinhori não servi pra sordado, é surdo. Minha graça é Joaquim!

Quando o Mestre virou a primeira curva da praia, seus discípulos vinham correndo; perguntado sobre qual o motivo de não terem sido chamados para apanhar cocos naquele dia, o velho mestre olhou rapidamente para trás e respondeu:

— Se arritirem daqui; tá cheio de sordado caçando o tar do *capoeira* mestre de vocês! Minha graça é Joaquim! Não sei quem é vosso mestre e nem quero saber! Se arritirem, bando de vadios!

E lá se foram os pequenos, voando mais que o vento para suas casas, sob um último resmungo do sábio Mestre:

— Se vocês quiserem aprender o que presta, tem que parar de andar atrás de capoeira e me encontrar no beco perto da igreja do Bonfim toda tardinha!

A história fascinante sobre Mestre Manezinho Baiano tem relação intrínseca e central com esta tese, pois trata-se de uma história contada em diversas rodas de conversas e terreiros pelo Brasil afora e que diz de um tempo em que não se podia praticar a dança/luta da capoeira como nos dias de hoje. Esta tese emerge nesse contexto, ou seja, propõe-se a pensar as danças do povo negro desde sua regulação e proibição, passando pelos processos de luta e (re)existência, chegando até os nossos dias, em que elas

possuem, do ponto de vista legal, o direito de estar presente no chão das escolas brasileiras.

É interessante pensar o papel de Manezinho Baiano na condição de mestre de capoeira em São Salvador da Bahia de Todos os Santos, destacando a sua habilidade de mestre não apenas na capoeira, mas também como tarrafeiro, tecendo tarrafas de pesca de maneira excepcional. Trata-se de uma prática afro-brasileira que no século XIX — e ainda continua — se destacou como uma forma de resistência e expressão cultural para aqueles que estavam marginalizados na sociedade da época.

A capoeira era frequentemente praticada por escravizados, e depois por negros “livres” e outros grupos marginalizados. Essa prática não era apenas uma manifestação física, mas também uma resposta à opressão e aos maus-tratos infligidos por senhores de escravos, soldados e policiais. A destreza corporal dos capoeiristas era uma demonstração de resistência, uma maneira de reivindicar autonomia e dignidade em um contexto de profunda desigualdade e discriminação.

O ambiente hostil em que a capoeira era praticada muitas vezes exigia o uso de técnicas rápidas e habilidades de esquiva para evitar retaliações. Além disso, a presença da navalha durante as rodas de capoeira servia como uma extensão dessa resistência, uma resposta simbólica às ameaças e ao controle imposto.

Essa abordagem, por parte do Poder, pode estar relacionada a tentativa de reconfigurar antigas estruturas de servidão, bem como aos processos complexos de troca de favores e formas de submissão presentes na sociedade. São as estratégias de poder e do Poder do colonialismo em nova roupagem, com vistas a garantir a dominação por parte de uns poucos privilegiados sobre um povo inteiro – no caso, o povo negro.

Na história do Mestre Manezinho Baiano, relata-se que ele, ciente da ociosidade das crianças nas ruas, decide ensinar-lhes os segredos da Capoeira Angola. Ele, no entanto, precisava despistar os soldados que perseguiram os capoeiristas, e então utilizava a coleta diária de cocos na praia como fachada. Essa perseguição aos capoeiristas, na época considerados vadios e sujeitos à prisão, pode ser entendida como ações para que os saberes advindos dessa ARTE/ESPORTE/DANÇA/LUTA não fossem transmitidos/ensinados. Ou seja, havia uma estratégia de relegar os saberes do povo negro, em detrimento do saber eurocêntrico. Trata-se da colonialidade do saber.

Ao estabelecer a Europa como o centro de produção do conhecimento, inviabilizam-se e desconsideram-se outras formas de saberes e compreensões desenvolvidos historicamente por diversos povos e nações ao redor do mundo. Essa

atitude resulta na subjugação e subalternização desses conhecimentos, relegando-os a uma posição inferior ou ignorando suas contribuições valiosas para a compreensão da realidade – no nosso caso, a realidade brasileira.

Além disso, essa perspectiva eurocêntrica reforça desigualdades epistêmicas, contribuindo para a exclusão e marginalização de vozes e saberes não europeus. A crítica a essa proposição, portanto, muitas vezes está associada à busca por uma abordagem mais inclusiva e diversificada na produção do conhecimento, reconhecendo a validade e a importância de diversas tradições do povo negro.

Nesse sentido, é preciso coragem para romper com o sistema, tal qual fez o Mestre Manezinho Baiano, que na história é representado como uma figura corajosa que desafiou as leis e arriscou-se para transmitir sua arte às crianças. A astúcia do Mestre ficou evidente quando ele descobriu o plano dos soldados e evitou ser capturado. A história também revela a sagacidade do Mestre ao responder aos soldados, negando conhecer Manezinho Baiano e insistindo que seu nome é Joaquim.

Se quisermos de fato avançar, no campo da educação, especialmente aquela que se dedica ao estético-corporal do povo negro, precisaremos fazer igual ao Mestre Manezinho Baiano, quando ele disse (passando-se por Joaquim): “Se vocês quiserem aprender o que presta, têm que parar de andar atrás de capoeira e me encontrar no beco perto da igreja do Bonfim toda tardinha!”

Isso significa que, apesar das normais legais, como a Lei nº 10.639/2003, que inseriu o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, e a Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório nas escolas o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, garantindo a presença dessas temáticas na escola, ainda precisamos nos reinventar estrategicamente para combater a ainda presente colonialidade do ser, que opera, numa lógica binária e hierárquica persistente, de várias formas no mundo contemporâneo, inclusive no Brasil, influenciando estruturas sociais, políticas e econômicas.

A história do Mestre Manezinho Baiano nos revela também que é preciso ter sagacidade, humor e até mesmo ironia para que possamos ser personalidades fortes e perspicazes no protagonismo do trato dessas questões na educação. Tal sagacidade passa por entendermos a questão da colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza, que tem como perspectiva europeia a divisão rígida entre ser humano e natureza, enquanto para as comunidades afro-brasileiras tal divisão não faz o menor sentido.

Para o povo negro, a “força vital-mágico-espiritual” da natureza e do ser humano são componentes fundamentais de sua existência, envolvendo muitas vezes uma conexão profunda com a terra, com os ancestrais e com as dimensões espirituais, sendo consideradas formas legítimas de compreensão do mundo.

A nossa tarefa deve centrar-se na luta contra a tentativa de anular as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida dessas comunidades. Essa anulação é promovida pela imposição de uma visão de mundo ocidental e eurocêntrica, que desvaloriza e marginaliza essas práticas, considerando-as como inferiores ou menos desenvolvidas. Mas como fazer isso?

Uma possibilidade é a inclusão da Capoeira e demais manifestações corpóreas do povo negro no Ensino de Arte na escola, a partir da linguagem da Dança. Essa inclusão pode proporcionar diversos benefícios educacionais, culturais e sociais. Ao incorporar essas práticas corporais no currículo escolar de maneira integrada e respeitosa, é possível enriquecer o ambiente educacional, proporcionando aos alunos uma experiência cultural valiosa e contribuindo para uma educação mais inclusiva e diversificada.

Há ainda, entretanto, um grande trabalho a ser feito para que essa corporeidade esteja presente nas salas de aulas brasileiras, haja vista que a principal mazela social de nosso País é o racismo, uma perniciosidade que se estabelece de forma estrutural no Brasil.

1.2 Racismo Estrutural no Brasil

Faz-se necessário inicialmente assinalar a perspectiva das Ciências Sociais, enfatizando sua relevância como ferramenta analítica para compreender e combater as desigualdades sociais e as práticas discriminatórias. Neste sentido, torna-se imprescindível discorrermos sobre raça, discriminação e preconceito racial e conceito de racismo, a partir das concepções de racismo individualista, institucional e estrutural.

No que tange ao conceito de raça, entendemos que ele é uma construção social e política, uma vez que a visão de raças distintas biologicamente, empregada entre os séculos XVI e XIX, não se sustenta, pois ela não existe do ponto de vista biológico molecular ou genético. Como aponta Munanga (2006, p. 52), “[...] ela existe na cabeça dos racistas e de suas vítimas”. Ou seja, o conceito em questão possui um significado sociológico importante no contexto da discriminação racial e nos serve como ferramenta analítica, pois, “[...] as práticas discursivas mantêm arraigado o conceito de raça, que

exerce influência significativa sobre as práticas e organizações sociais” (MUNANGA, 2006, p. 52).

Nessa perspectiva, o uso crítico de ideologias racistas é fundamental para identificar e combater a discriminação racial, demonstrando “[...] o caráter específico de um subconjunto de práticas e crenças discriminatórias [...]”, especialmente porque, “[...] para aqueles que sofrem ou sofreram os efeitos do racismo, não há outra alternativa senão reconstruir, de modo crítico, as noções dessa mesma ideologia” (GUIMARÃES, 1999, p. 20).

Em outras palavras, o termo raça “[...] ainda é o que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras na nossa sociedade” (GOMES, 2005, p. 45), sendo capaz de “[...] evitar o paradoxo de empregar-se de modo crítico (ou científico) uma noção cuja principal razão de ser é justificar uma ordem acrítica (ideológica)” (GUIMARÃES, 1999, p. 20).

As noções de raça e as relações em que estas são o principal elo mediador no jogo do poder em nosso País estão conectadas aos processos sociais de construção de identidades racializadas e às formas de apropriação da memória da escravidão. Esses elementos mostram sistemas distintos de classificação e processos diferenciados de construção de identidades coletivas negras. Por meio do corpo e da dança, a população negra utiliza saberes para performar, evidenciar e afirmar estéticas negras como forma de combater o racismo.

Nesse contexto, é importante destacar que o racismo é diferente do preconceito racial e da discriminação racial. O preconceito racial consiste em um julgamento baseado em estereótipos sobre indivíduos de um determinado grupo racializado, podendo ou não levar a práticas discriminatórias. Já a discriminação racial refere-se ao tratamento diferenciado dado a membros de grupos racialmente identificados (ALMEIDA, 2018).

Do mesmo modo, não podemos deixar de falar que a discriminação racial pode ocorrer de forma direta, quando a ação discriminatória acontece de maneira explícita, como, por exemplo, a recusa de uma loja em atender clientes de determinada raça, ou de forma indireta, cuja intenção discriminatória não é explícita e a consequência não pode ser prevista.

Em relação ao conceito de racismo, o termo possui diversas definições que são correlatas, dentre as quais há aquela definida e defendida como uma crença, científica ou

não, na existência de raças superiores e raças inferiores, que historicamente serviu para justificar desigualdades sociais, econômicas e políticas.

Uma outra perspectiva – com a qual concordamos – enxerga o racismo “[...] como sendo um corpo de atitudes, preferências e gostos instruídos pela ideia de raça e de superioridade racial, seja no plano moral, estético, físico ou intelectual”, sendo que essa forma não depende de uma construção intelectual complexa, podendo ser elaborada a partir de “[...] um simples sistema difuso de predisposições, de crenças e de expectativas de ação que não estão formalizadas ou expressas logicamente” (GUIMARÃES, 2004, p. 17).

Ou seja, o conceito de racismo converge com a ideia de que os discursos e os silêncios podem atuar para estabelecer e sustentar as relações de dominação e de poder e, mesmo não sendo explícitos, têm consequências negativas para determinados grupos e indivíduos (no nosso caso, para o povo negro) e positivas para outros (brancos de pensamento arraigado no eurocentrismo), perpetuando desigualdades e reforçando estruturas de dominação. Assim, entendemos que

[...] o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconsistentes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2018, p. 25).

Adentrando a questão do racismo, faz-se importante pautar suas respectivas concepções/classificações a partir da relação entre este e a subjetividade, o Estado e a economia, a saber: racismo individualista, racismo institucional e racismo estrutural. O racismo individualista parte do pensamento de que não “[...] haveria sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas que agem isoladamente ou em grupo” (ALMEIDA, 2018, p. 28).

Para essa concepção, o racismo seria uma patologia, um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, mas de ocorrência isolada e que, portanto, deve ser combatido do ponto de vista jurídico com sanções civis ou penais e enfrentado com ações educativas e conscientização sobre os males por ele causados, estimulando-se mudanças culturais. Trata-se de uma concepção que tem servido de base para análises limitadas e frágeis, ancoradas em absoluta carência de conhecimento histórico e de pensamento reflexivo sobre os perniciosos efeitos concretos do racismo na sociedade brasileira.

É uma concepção que insiste em flutuar sobre uma fraseologia moralista inconsequente – ‘racismo é errado’, ‘somos todos humanos’, ‘como pode ser racista em pleno século XXI?’, ‘tenho amigos negros’, etc. – e uma obsessão pela legalidade (ALMEIDA, 2018, p. 28).

Logo, estamos falando de uma concepção que não serve para pensar o racismo e seus efeitos no Brasil. Limitar o nosso olhar para o racismo, aceitando que ele é um fato comportamental de um indivíduo ou um grupo de indivíduos isoladamente, significa desconsiderar o fato de que as maiores mazelas sociais produzidas pelo racismo em nosso País tiveram o abrigo da legalidade estatal e o apoio moral de lideranças políticas e religiosas, consideradas “cidadãos de bem”.

Desse modo, é necessário que consideremos uma segunda concepção. Trata-se daquela que entende o racismo como algo institucional, ou seja, materializa-se a partir dos resultados do funcionamento das instituições (públicas ou não), as quais conferem, em suas respectivas dinâmicas funcionais homogeneizantes, privilégios e desvantagens baseadas na raça. Assim, a principal tese de quem afirma a existência de racismo institucional é que os conflitos raciais também são parte das instituições

[...] porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. O que se verifica até então é que a concepção institucional do racismo trata o poder como elemento central da relação racial. Com efeito, o racismo é dominação. [...] Assim, detêm o poder os grupos que exercem o domínio sobre a organização política e econômica da sociedade (ALMEIDA, 2018, p. 30-1).

Sendo assim, torna-se inerente, a toda e qualquer instituição, que se preocupe realmente com a questão racial, investir de forma objetiva, consistente e continuada em políticas internas que tenham como objetivo: a) promover a igualdade e a diversidade em suas relações internas e com o público externo – por exemplo, na publicidade; b) remover obstáculos para a ascensão de minorias em posições de direção e de prestígio na instituição; c) manter espaços permanentes para debates e eventual revisão de práticas institucionais; d) promover o acolhimento e possível composição de conflitos raciais e de gênero (ALMEIDA, 2018, p. 37).

Percebemos, no entanto, que a questão do racismo no Brasil, analisada a partir do ponto de vista da institucionalidade, traz consigo uma problemática, pois as instituições funcionam sob regras e orientações do Estado, que por sua vez,

historicamente, está sob o mando de determinados grupos dominantes que privilegiaram os seus e normalizaram práticas racistas como parte da estrutura social brasileira.

Dessa forma, as instituições – escolas, empresas, governos – que não possuem instâncias que tratam de conflitos raciais acabam por reproduzir essas mesmas práticas racistas em seu cotidiano, como, por exemplo, a violência explícita ou microagressões na forma de isolamentos, piadas e diversos tipos de silenciamentos.

Isso nos leva a pensar o racismo no Brasil como sendo de ordem estrutural, pois expõe a sua profundidade e abrangência em nossa sociedade, revelando que ele não se limita a atos individuais, mas está embutido nas estruturas políticas, econômicas e jurídicas que sustentam a ordem social na Nação. Esse entendimento amplia o foco das análises tradicionais, considerando o racismo como

[...] uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre ‘pelas costas’ dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição (ALMEIDA, 2018, p. 38).

O racismo estrutural não corrobora com a ideia de que ele seja uma condição incontornável, em que políticas antirracistas não surtam efeitos, tampouco que indivíduos não devam ser responsabilizados pelas práticas racistas que venham exercer, pois isso seria uma negação seus aspectos, históricos, políticos e sociais.

O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo como processo histórico e político cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. A ênfase da análise estrutural do racismo não exclui os sujeitos racializados, mas os concebe como parte integrante e ativa de um sistema que, ao mesmo tempo que torna possíveis suas ações, é por eles criado e recriado a todo momento (ALMEIDA, 2018, p. 39, grifo do autor).

Desse modo, entendemos que o racismo estrutural se desdobra em um projeto de poder ancorado no processo político. “Político porque, como processo sistêmico de discriminação que influencia a organização da sociedade, depende de poder político; caso contrário seria inviável a discriminação sistemática de grupos sociais inteiros” (ALMEIDA, 2018, p. 40).

Em outras palavras, o racismo depende de poder político para se sustentar como sistema de discriminação sistemática. Sem esse mecanismo de poder, o Estado e outras instituições não manteriam desigualdades estruturais que afetam os grupos sociais marginalizados. Isso demonstra uma incoerência na ideia de “racismo reverso”, uma vez que grupos marginalizados não possuem o poder estrutural para impor desvantagens sistemáticas a grupos majoritários.

O poder político presente no mando do Estado regula o racismo por meio de leis e práticas institucionais, que podem incorporar ou combater a discriminação racial, sendo detentor dos meios necessários – repressivos, persuasivos ou dissuasivos – para institucionalizar a violência sistêmica ou para combatê-la. Esse poder não se resume ao uso da força; ele também depende da criação de narrativas que promovam coesão social, mesmo em uma sociedade marcada por fraturas como racismo, classismo e sexismo.

Nesse sentido, o Estado, as instituições educacionais, os meios de comunicação, como por exemplo, as redes sociais, desempenham papéis cruciais na criação e disseminação de um imaginário social que sustenta ou desafia essas desigualdades.

Além do processo político, cabe registrar que “a especificidade da dinâmica estrutural do racismo está ligada às peculiaridades de cada formação social”, de tal modo que, em relação ao processo histórico, podemos afirmar que o racismo se manifesta “[...] de forma circunstancial específica; [...] [e] em conexão com as transformações sociais” (ALMEIDA, 2018, p. 42).

O racismo como processo histórico está intrinsecamente ligado às dinâmicas sociais e políticas de cada formação social, refletindo a singularidade de contextos históricos e estruturais. Reconhecer o racismo como parte de um processo histórico é essencial para entender como ele molda as relações de poder, as hierarquias sociais e as estratégias políticas e econômicas em diferentes sociedades, pois

[...] cada sociedade possui uma trajetória singular que dará ao econômico, ao político e ao jurídico particularidades que só podem ser apreendidas quando observadas as respectivas experiências históricas (formações sociais) (ALMEIDA, 2018, p. 43).

Dessa forma, posicionar o racismo como um processo histórico e político significa reconhecer que ele não é apenas um fenômeno presente, mas também um legado de decisões políticas e econômicas que foram moldadas ao longo do tempo.

Assim, a ideia de considerar a “Dança que é nossa” ressoa com a importância de reconhecer e celebrar as manifestações culturais e corporais que têm origem na

pluralidade étnica do Brasil. Os corpos brasileiros, com suas características específicas e a influência de diversas culturas, trazem consigo uma riqueza de expressões artísticas que vão além das tradicionais formas europeias que historicamente foram privilegiadas.

1.3 Danças Populares e pensamentos contra-hegemônicos

A corporeidade brasileira constituiu-se a partir das relações tensivas entre o pensamento eurocêntrico, que se coloca como hegemônico e que traz consigo uma visão de mundo sobretudo monoteísta, monista e linear, e o pensamento de bases africanas e indígenas, cuja mundivisão se estabelece, principalmente, a partir do politeísmo, do pluralismo e da circularidade, como defende Bispo dos Santos (2015) a partir do pensamento contra-colonial, que é um conjunto de práticas que questionam e desafiam a colonização, suas consequências na produção de conhecimento, na organização social e na cultura, buscando desconstruir a colonialidade e criar novas formas de pensar, agir e existir, livres da lógica eurocêntrica. Trata-se da contra-colonização que envolve “[...] todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios” (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 12).

Nesse sentido, entendemos que essas distintas visões se encontraram e se tensionaram em relação ao processo de colonização do Brasil, empreendida pelos portugueses a partir de um projeto de poder ancorado na dominação e escravização, inicialmente dos povos indígenas e depois – com maior vulto- dos povos negros.

Esse processo

[...] tentou destituir os povos afro-pindorâmicos de suas principais bases de valores socioculturais, atacando suas identidades individuais e coletivas, a começar pela tentativa de substituir o paganismo politeísta pelo cristianismo puro monoteísta (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 37).

Assim, as pessoas que formam esses povos foram e ainda continuam sendo vistas, no plano individual,

[...] como inferiores, religiosamente tidas como sem almas, intelectualmente tidas como menos capazes, esteticamente tida como feias, sexualmente tidas como objeto de prazer, socialmente tidas como sem costumes e culturalmente tidas como selvagens (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 38).

Percebendo que a identidade coletiva se estabelece em diálogo com as “[...] identidades individuais e respectivamente pelos seus valores, não é preciso muita genialidade para compreender como as identidades coletivas desses povos foram historicamente atacadas” (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 38).

Desse modo, as maneiras de viver, ver e sentir a vida dessas distintas bases de pensamento – eurocristão e afro-brasileiro – precisam ser tratadas neste trabalho, para que possamos perceber como cada uma delas opera, para vislumbrarmos compreensões mais abrangentes das relações estabelecidas entre o projeto de poder eurocêntrico, centrado no cristianismo, e as estratégias de sobrevivência, enfrentamento e combates empreendidas pelos povos africanos, de cosmovisão pagã e politeísta.

O povo eurocristão monoteísta, por ter um Deus onipotente, onisciente e onipresente e, portanto, único, inatingível, desterritorializado e acima de tudo e de todos, tende a se organizar de maneira exclusivista, vertical e/ou linear. Isso pelo fato de, ao tentarem ver o seu Deus, olharem apenas em uma única direção. Pelo fato de esse Deus ser masculino, também tendem a desenvolver sociedades mais homogêneas e patriarcais. “Como acreditam em um Deus que não pode ser visto materialmente, se apegam muito em monismos objetivos e abstratos” (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 38-9).

Percebe-se que essa base de pensamento, no contexto da colonização brasileira, não admite a possibilidade de existência das diferenças; elas significam uma ameaça ao exclusivismo dos seus e à sua forma de organização, que, por ser vertical e/ou linear, tende a dominar e subalternizar o diferente como forma de manter a hierarquia criada por si própria. Trata-se, portanto, de um pensamento que tende a organizar-se socialmente a partir da homogeneidade – somos todos iguais –, em que o topo da hierarquia – aqueles que mandam mais – será sempre ocupada por indivíduos masculinos, detentores de posses e de cor branca.

Os demais indivíduos, homens brancos com menores posses e mulheres, principalmente, ocupam as bases inferiores da hierarquia – aqueles que mandam menos – e, conseqüentemente, os indivíduos (tanto homens quanto mulheres) que sejam diferentes, ocupam (de forma forçada) as margens dessa hierarquia, sendo vistos como coisas – aqueles que nada mandam –, servindo somente como força de trabalho.

Quanto aos povos pagãos politeístas que cultuam várias deusas e deuses pluripotentes, pluricientes e pluripresentes, materializados através dos elementos da natureza que formam o universo, [e] por terem deusas e

deuses territorializados, tendem a se organizar de forma circular e/ou horizontal, porque conseguem olhar para as suas deusas e deuses em todas as direções. Por terem deusas e deuses, tendem a construir comunidades heterogêneas, onde o matriarcado e/ou patriarcado se desenvolvem de acordo com os contextos históricos (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 39).

A perspectiva dessa base de pensamento, no caso da formação social brasileira, ao contrário da primeira, admite as diferenças, pois elas representam possibilidades potentes para uma forma organizativa em que a circularidade e a horizontalidade tendem a prevalecer, no intento de se pensar as materializações resultantes de seus processos internos para o bem comum, ou seja, trata-se de coletividade.

Para tanto, trata-se de um pensamento que tende a organizar-se socialmente a partir da heterogeneidade – somos todos diferentes –, em que qualquer um dos espaços do círculo pode ser ocupado por crianças, mulheres e homens – aqueles que decidem juntos, sentados ou em pé – ocupando o mesmo nível e construindo, a partir de diversos movimentos, inclusive aqueles dançados para seus deuses/deusas plurais, uma sociedade que se pretende mais justa, solidária e democrática.

Além de serem pensamentos opostos, visão eurocêntrica e visão de raízes africanas e indígenas se distinguem também no plano cultural, razão pela qual consideramos pertinente destacá-lo, uma vez que nosso trabalho se insere no universo cultural. Desse modo,

[...] as manifestações culturais dos povos eurocristãos 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 competições são praticadas em espaços delimitados e arbitradas por um juiz, aos olhos de torcedores e simpatizantes que devem participar com vaias e/ou aplausos (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 41).

Assim, percebe-se que, quando a base eurocêntrica pensa no coletivo, ela o faz de forma segmentada, ou seja, a partir de modalidades e regras previamente definidas. Isso se verifica, por exemplo, no jogo de futebol, criado pelo povo inglês, de base eurocêntrica, em que “[...] vinte e duas pessoas jogam, uma pessoa julga e milhares de pessoas assistem” (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 42). 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 filosófico-comunitários que são verdadeiros ensinamentos de vida. É por isso que no lugar dos juízes, temos as mestras e os mestres na condução dessas atividades. As pessoas que assistem, ao invés de torcerem, podem participar das mais diversas maneiras, e no final a manifestação é a grande vencedora, porque se desenvolveu de forma integrada, do individual para o coletivo, onde as ações e atividades desenvolvidas por cada pessoa são uma expressão das tradições de vida e de sabedoria da comunidade (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 41-2).

Desse modo, percebemos que as manifestações culturais do pensamento de raiz negra e indígena se desenvolvem a partir da coletividade e da integração do indivíduo às práticas existentes.

Ainda em relação aos dois pensamentos aqui tratados, faz-se pertinente registrar que o pensamento de base eurocêntrica se estabelece em grande medida – como posto lá atrás em nossa epígrafe – a partir da expropriação dos recursos da natureza, cujos resultados se materializam a partir do acúmulo bens e riquezas por uns poucos. Por outro lado, o pensamento de raiz africana e indígena se estabelece a partir da biointeração, ou seja, de uma relação com a natureza em que dela se extrai somente o necessário para se viver, pois “[...] o melhor lugar de guardar a mandioca é na terra” (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 84). Neste contexto, a extração dos recursos oferecidos pela natureza é tarefa em que todos participam e contribuem da melhor forma que puderem, e os resultados são distribuídos de forma coletiva, ou seja:

[...] como dissemos, a melhor maneira de guardar o peixe é nas águas. E a melhor maneira de guardar os produtos de todas as nossas expressões produtivas é distribuindo entre a vizinhança, ou seja, como tudo que fazemos é produto da energia orgânica esse produto deve ser reintegrado a essa mesma energia (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 85).

Por fim, cabe destacar que o pensamento de raiz africana e indígena opera a partir da ideia de confluência, enquanto, no sentido oposto, a base eurocêntrica opera a partir da ideia de transfluência. Confluência é a lei que rege a relação de convivência entre os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se junta se mistura, ou seja, nada é igual.

Por assim ser, a confluência rege também os processos de mobilização provenientes do pensamento plurista dos povos politeístas, no caso daqueles que colonizaram o nosso País.

Já “transfluência é a lei que rege as relações de transformação dos elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se mistura se ajunta. Por assim ser, a transfluência rege também os processos de mobilização provenientes do pensamento monista do povo monoteísta” (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 89). Assim, é possível inferir que

[...] é a partir dessas leis que se geram os grandes debates entre a realidade e a aparência, ou seja, entre o que é orgânico [e advém do pensamento de raiz africana e indígena] e o que é sintético, [proveniente do pensamento eurocêntrico] (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 89).

Entendemos que também os estudos pós-coloniais –como parte do pensamento contra-hegemônico– podem oferecer uma boa perspectiva para se pensar a questão, uma vez que eles sugerem a tomada de consciência de nossa condição como sujeitos inseridos num processo de colonização e colonialidade, e que é necessário buscar-se um outro caminho para engendramos estratégias de decolonização/descolonização.

Os estudos pós-coloniais se estabelecem a partir de um discurso intelectual que abarca um conjunto de teorias aportadas na filosofia, na ciência política e na literatura, cujo intuito é o da construção de uma ação combativa à herança colonial nos países latino-americanos.

A teoria pós-colonialista tem como objetivo analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia tal como se configura no presente momento- chamado, é claro, de pós-colonial (SILVA, 2007, p. 125 *apud* MARQUES, 2017, p. 54).

A teoria pós-colonialista se estabelece primeiramente no entendimento do que foi o colonialismo europeu na América Latina e, a partir disso, proporciona uma reflexão sobre a colonialidade resultante desse colonialismo. Assim, o colonialismo

[...] denota uma relação política e econômica, em que a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a Colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas, em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça.

Assim, ainda que o colonialismo preceda a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente⁸ (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131, tradução nossa).

Desse modo, o fruto pernicioso do colonialismo seria a homogeneização dos diversos povos originários, considerando todos somente como “índios”, como se todas as grandes civilizações dos Maias, Astecas, Incas e demais comunidades fossem postos em uma só caixa: a do indianismo/primitivismo/paganismo e, portanto, subalterno e inferior. Na caixa dos negros/inumanos foram colocados todos os povos que de África foram trazidos para serem escravizados e gerar riqueza aos seus senhores brancos.

Assim, inseridos nas caixas de “negros” e “índios”, constituíram uma caixa maior: a dos não-europeus ou dos não-brancos. Ou seja: os “brancos” – que a essa altura já congraçavam espanhóis, portugueses, ingleses etc. – tornaram-se os únicos capazes de produzir a civilidade, o conhecimento e o progresso; logo, somente eles poderiam ser donos do poder colonial.

Como resultado desse processo, tivemos duas implicações decisivas:

A primeira é óbvia: todos esses povos “não-brancos” foram despojados de suas identidades históricas únicas. A segunda é talvez menos óbvia, mas não menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa implicava a desapropriação de seu lugar na história da produção cultural da humanidade⁹ (QUIJANO, 2000, p. 221, tradução nossa).

⁸ “denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

⁹ “La primera es obvia: todos aquellos pueblos fueron despojados de sus propias y singulares identidades históricas. La segunda es, quizás, menos obvia, pero no es menos decisiva: su nueva identidad racial, colonial y negativa, implicaba el despojo de su lugar en la historia de la producción cultural de la humanidad” (QUIJANO, 2000, p. 221).

Despojados de seus respectivos lugares na história da produção cultural da humanidade, esses povos permaneceram às margens dos Estados-nação que emergiram quando da “independência” das colônias espanhola e portuguesa na América Latina.

O problema, entretanto, é que na América Latina a perspectiva eurocêntrica foi adotada pelos grupos dominantes como própria, levando-os a imporem o modelo europeu na formação do Estado-nação para estruturas de poder organizadas ao redor de relações coloniais.¹⁰(QUIJANO, 2000, p.238, tradução nossa).

Em outras palavras, as oligarquias coloniais se estabeleceram como as poderosas dos novos países – e ainda continuam lá –, estruturando-os nos moldes europeus, de modo a engendrar estratégias de dominação das relações de trabalho e do mercado como formas de manutenção do poder. No que tange à educação e à produção de conhecimento (grande área desta proposta investigativa), cabe-nos inferir que é nas diversas formas da colonialidade que se insere o que nos propomos a discutir neste trabalho, pois ela está presente nos livros e manuais didáticos de todas as áreas do conhecimento– e, conseqüentemente, isso inclui os da Arte e da Dança.

A referência histórica oficial do que se entende por Dança em nosso país foi marcada pela influência das Danças das cortes europeias e sua disseminação como modelo, pois essas “[...] danças se institucionalizam e se internacionalizam de corte em corte [...]. Configura[ndo]-se, assim, um processo de adaptação da dança aos moldes europeus” (SANCHES, 2010, p. 30).

Ao longo de mais de 500 anos de história, a dança no Brasil foi moldada por influências europeias que impuseram uma visão homogeneizante e eurocêntrica. Isso significa perceber que as práticas corporais europeias daquele continente foram historicamente privilegiadas, em detrimento daquelas ancoradas no corpo negro e indígena. Ao impor as técnicas das danças clássicas europeias como norma a ser copiada ou adaptada pela nossa sociedade, desconsideraram-se muitas expressões corporais brasileiras, que não tiveram outra opção senão (re)existir a partir das margens dessa sociedade.

¹⁰ “*El problema, sin embargo, es que en América Latina la perspectiva eurocéntrica fue adoptada por los grupos dominantes como propia, llevándolos a imponer el modelo europeo en la formación del Estado-nación a las estructuras de poder organizadas en torno a las relaciones coloniales*” (QUIJANO, 2000, p. 238).

Dessa forma, estabeleceu-se em nossa sociedade uma visão de que toda manifestação corporal fora das técnicas clássicas tende a ser vista como inferior, marginal e sem importância, ressaltando estereótipos e preconceitos que historicamente têm permeado a abordagem da dança no Brasil. Em sentido mais amplo, essa perspectiva limitada subestimou e contribuiu para a perpetuação de padrões excludentes das diversas tradições e expressões ancoradas no universo da Cultura Popular do nosso País, que se caracteriza, dentre tantas outras expressões, por uma infinidade não estática de danças.

Apesar da subestimação – e consequente exclusão oficial –, essa multiplicidade de expressões populares, dentre elas a Dança, reflete as distintas tradições, ritmos e expressões corporais presentes nas diferentes regiões e comunidades do País, incorporando elementos de tradições indígenas, africanas e europeias como estratégias de sobrevivência, formando uma tapeçaria cultural única em nosso País.

Por esse motivo, entendemos que é preciso valorizar e reconhecer a autenticidade cultural nacional das Danças da Cultura Popular Brasileira, o que implica uma reavaliação dos padrões estéticos e técnicos impostos, bem como a consideração das diversas formas de expressão corporal que são verdadeiramente enraizadas na identidade do País. Isso significa contribuir para a construção de um pensamento que considere

[...] outras racionalidades além da ocidental, branca e hegemônica [...]. Isso porque traduz a pluralidade de um povo e a necessidade reconhecê-la em sua alteridade, em suas formas diferenciadas de expressar a vida e de se comunicar (LARA, 2008, p. 115).

Faz-se necessário, assim, pensar em formas de enfrentamento da colonialidade do saber, ou seja, em estratégias para descolonizar o ensino. Isso significa assumir uma postura decolonial, ou seja,

[...] desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (WALSH, 2009, p. 24).

Essa inferiorização do ser como menos humano, em decorrência da colonialidade, articula-se a partir de quatro eixos entrelaçados entre si. Os dois primeiros consistem na colonialidade do poder e do saber.

[...] **a colonialidade do poder** – refere-se ao estabelecimento de um sistema de classificação social baseado na categoria de “raça” como critério fundamental para a distribuição, dominação e exploração da

população mundial no contexto capitalista-global do trabalho. [...] **a colonialidade do saber** parte da proposição de que a Europa se constitua como centro de produção do conhecimento, [...] inviabilizando outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos que não sejam os europeus, subjugando e subalternizando os saberes desenvolvidos historicamente por outros povos e nações (MARQUES; CALDERONI, 2016, p. 307, grifo nosso).

O terceiro eixo é a **colonialidade do ser**, que é exercida na subalternização e desumanização dos sujeitos colonizados, operando por meio de binarismos, tais como: “[...] oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional-racional, mágico/mítico-científico e tradicional-moderno, justifica a superioridade e a inferioridade – razão-não razão, humanização-desumanização” (WALSH, 2009, p. 15).

O último eixo é o da **colonialidade cosmogônica** ou da mãe natureza,

[...] que se relaciona à força vital-mágico-espiritual da existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas. É a que se fixa na diferença binária cartesiana entre homem [mulher]/natureza, categorizando como não-modernas, “primitivas” e “pagãs” as relações espirituais e sagradas que conectam os mundos de cima e de baixo, com a terra e com os ancestrais como seres vivos. Assim, pretende anular as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizatória das comunidades indígenas e as da diáspora africana (WALSH, 2009, p. 15).

É nesse sentido que aventamos a possibilidade de contribuir no desafio de se “derrubar/desafiar”, como aponta Walsh (2009), a colonialidade” cosmogônica ou da mãe natureza”, pois as Danças Populares são em boa medida constituídas a partir da força” vital-mágico-espiritual” dos povos afro-brasileiros, que se relacionam com as forças da natureza e transitam entre o profano e o sagrado, num ritual que considera a ancestralidade do sujeito que dança.

Isso significa dizer que é preciso se pensar em

[...] novos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual que poderiam incluir, entre outras, a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais, não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re)aprender e atuar no presente (WALSH, 2009, p. 25).

Ao possibilitar a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais, desenvolve-se o reconhecimento e a integração de conhecimentos que têm raízes nas

tradições culturais e históricas, mas que também têm relevância para o presente e para o futuro, pois, a ancestralidade é

[...] um conceito fundador, espargido e imbuído em todas as práticas sociais, exprimindo uma apreensão do sujeito e do cosmos, em todos os seus âmbitos, desde as relações familiares mais íntimas até as práticas e expressões sociais e comunais mais amplas e diversificadas (MARTINS, 2021, p. 23).

Na dança, ao invés de encarar os saberes corporais ancestrais como algo relegado ao passado, entendemos que eles são significativos para uma leitura crítica do mundo via atualização da história do corpo em movimento a partir de uma compreensão mais profunda do passado como base para a ação no mundo atual e também no mundo futuro, pois:

Os corpos carregam a história que constituiu nossa família, carrega o tempo da memória, os acordos e alianças que fizeram com que nossa existência se desse. [...] Dessa forma, o corpo é um dos conectores fundamentais entre as duas (ou múltiplas) partes da mesma cabaça, entre as dimensões do mesmo mundo que, ao mesmo tempo em que materializa a ancestralidade (um corpo só existe porque antes há os ancestrais) como potencializa o futuro, que só existe em função do que se faz hoje, com os corpos, que são complexos, cheio de nuances, dimensões e detalhes. O corpo nas cosmovisões africanas é sempre plural e nada simples, por se conectar à ampla comunidade que é composta pelas pessoas, pelos mortos, [...] e por quem ainda nascerá (NASCIMENTO, 2016, p. 160).

Neste contexto, ressaltamos que ainda que a primazia do movimento ancestral como inspiração para a dança “[...] matiza as curvas de uma temporalidade espiralada, na qual os eventos, desvestidos de uma cronologia linear, estão em processo de uma perene transformação” (MARTINS, 2002, p. 85).

As reverberações dessas relações com a ancestralidade, a convivência multicultural e o desejo de libertação resultaram em uma variedade de expressões artísticas e estéticas afro-brasileiras. Incorporadas em rituais e festas populares, estas danças populares ainda preservam seus significados e sentidos originais, adaptados à dinâmica do presente. Muitas dessas danças são influenciadas por matrizes afro, criando diversas manifestações que compõem a pluralidade cultural. Esses elementos conferem ao povo brasileiro modos únicos de agir, pensar, movimentar-se e sentir.

Essas danças, rituais e festas populares não apenas mantêm seus significados originais, mas também se adaptam às mudanças sociais e culturais, demonstrando uma

flexibilidade que garante sua continuidade. Essa dinâmica de preservação e adaptação reflete a força da cultura afro-brasileira em resistir às tentativas de apagamento histórico, ao mesmo tempo em que enriquece o mosaico cultural do Brasil.

Além disso, o fato de essas manifestações estarem presentes em diferentes contextos — desde rituais tradicionais até celebrações populares — mostra como elas permeiam a vida cotidiana, fortalecendo o sentimento de identidade e pertencimento. Essa multiplicidade de expressões culturais também evidencia a criatividade do povo brasileiro ao transformar elementos de suas raízes em formas de expressão artística, social e espiritual.

Essa conexão profunda com a ancestralidade e a multiculturalidade contribui para uma sociedade mais plural e rica, onde diferentes histórias e tradições coexistem e se complementam. Essa herança cultural afro-brasileira é, portanto, um patrimônio que deve ser valorizado, protegido e celebrado, pois é uma das bases que moldam a identidade brasileira contemporânea.

Desse modo, incorporar saberes ancestrais no processo educacional não apenas preserva e valoriza a diversidade cultural, mas também enriquece a compreensão do mundo e promove uma atuação mais consciente e ética na sociedade contemporânea.

Adotar tais estratégias de intervenção intelectual também pode promover um diálogo intercultural mais profundo, incentivando o compartilhamento de conhecimentos entre diferentes comunidades e culturas. Isso contribui para uma construção coletiva de saberes que transcende fronteiras e enriquece a compreensão global.

Portanto, compreender as raízes históricas e políticas é fundamental para percebermos os enfrentamentos e combates já realizados e desenvolvermos estratégias eficazes de combate ao racismo, especialmente em relação à constituição e à institucionalização do ensino das Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas na escola.

SEÇÃO 2

DANÇAS POPULARES BRASILEIRAS DE MATRIZES AFRICANAS: CONSTITUIÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO

Vovó não quer casca de coco no terreiro
Vovó não quer casca de coco no terreiro
Pra não lembrar do tempo do cativoiro
Pra não lembrar do tempo do cativoiro
(Trecho de Casa de Coco – Os originais do Samba)

As lembranças do tempo do cativoiro apontam as dores e os horrores que o povo negro viveu durante o tenso processo constitutivo das Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas (DPBMAs), a partir de sua relação com o colonizador branco e escravocrata.

A epígrafe acima, que também é um ponto cantado para a Preta Velha Vovó Maria Conga de Aruanda, aponta que ela não quer ver casca de coco no terreiro, pois isso a faz lembrar o tempo do cativoiro. Um tempo em que dançar era proibido e que para fazê-lo era necessário desafiar o feitor, o senhor e o Estado, a partir de estratégias; dentre elas a inserção de elementos da cultura do próprio algoz.

Nesse sentido, não queremos aqui jogar ou deixar as cascas de coco no terreiro, mas contribuir para que as lembranças das cascas do sofrimento se tornem cada vez menores, ficando em seu lugar a polpa e a água do coco da alegria de se já poder dançar, inclusive na escola. Assim, tratamos da conceituação da Dança Popular no contexto das manifestações culturais brasileiras, do percurso histórico da constituição das Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas e da luta do Movimento Negro Brasileiro para que essas danças pudessem, enfim, chegar à escola.

2.1 A conceituação das Danças Populares no contexto das manifestações culturais brasileiras

O uso do termo Danças *Populares Brasileiras* é uma opção nossa, em oposição ao termo *Danças Folclóricas*, enfatizando que ambos já estão postos, não se tratando de termos por nós criados a partir dos conceitos Folclore e Cultura Popular.

No século XIX, a palavra *folk-lore*, formada a partir de raízes saxônicas, foi constituída a partir do termo *folk* (povo) e *lore* (saber). Trata-se de

um neologismo cunhado artificialmente pelo arqueólogo Amborse Merton, pseudônimo de William John Thoms, em 1846. Foi aceita como sintetizador de uma nova área de estudo que se interessava pelos produtos e processos culturais de camponeses e povos tradicionais (SILVA; FALCÃO, 2016, p. 15).

No entanto, as origens do conceito de folclore inicialmente não se referiam aos fatos sociais em si, mas sim ao estudo desses fenômenos. Nesse contexto, rejeita-se o conceito de folclore, devido às suas associações com uma visão classista e hierarquizante dos saberes.

Em contrapartida, examina-se o conceito de cultura popular, explorando suas interações com a realidade contemporânea de modo a considerar as transformações e os diálogos das expressões culturais populares em meio às dinâmicas sociais e culturais. Assim, a cultura popular brasileira e, por conseguinte, as Danças Populares Brasileiras podem ser entendidas como

Aquele conjunto de produção e manifestação que, inseridas nos atuais contextos de produção e comunicação de massa, preserva ainda – ao menos no campo simbólico – consistentes dimensões ou aspectos de valores de características das culturas tradicionais”, ou ainda, “que funcionam como um núcleo simbólico para expressar um certo tipo de sentimento, de convívio social e de visão de mundo que, ainda quando totalmente reinterpretado e revestido das modernas técnicas de difusão, continua sendo importante, porque remete a memória longa (CARVALHO, 2000, p. 33).

Desse modo, a abrangência das danças populares, para além das manifestações tradicionais – Coco de Roda, Cacuriá, Engenho Novo, etc.¹¹ –, abraça também aquelas que emergem no contexto contemporâneo – como a música/ritmo/dança conhecida em

¹¹ O Coco “É uma dança de roda, oriunda do Nordeste do Brasil, que tem como característica os sapateados no ritmo dos instrumentos percussivos (influência dos batuques africanos). O coco possui vários “sotaques” de acordo com a região onde é dançado”. O Cacuriá “É uma dança oriunda do estado do Maranhão, no Brasil, surgida como parte das festividades do Divino Espírito Santo. A dança é feita em pares ou em círculo, o chamado “cordão”, acompanhada por instrumentos de percussão chamados caixas do Divino” (SANTINHO; SANTOS, 2021, p. 56). O Engenho Novo por sua vez, é uma dança praticada na Comunidade Quilombola de Furnas do Dionísio, Jaraguari, Mato Grosso do Sul que foi fundada por volta de 1890 por Dionísio Antônio Viera e sua esposa Luísa de Jesus. “A partir de duas filas sendo uma formada por homens e outra por mulheres, os dançarinos de uma fila entrecruzam sequencialmente aos dançarinos da outra fila formando ao final do entrecruzar, uma grande roda outra característica das danças brasileiras. Em roda os dançarinos permanecem em movimentos de entrelaçamentos que remetem aos movimentos do engenho de cana de açúcar, outrora movido por seus ancestrais escravizados. No desenvolvimento do entrelaçar de corpos os movimentos tornam-se frenéticos adquirindo cada vez mais velocidade conforme o ritmo da música que é executada (preferencialmente ao vivo) no violão, na sanfona, pandeiro e palmas [...]” (SANTINHO; SANTOS, 2023, p. 11).

todo o país como Funk Carioca¹². Isto se dá apesar de ainda enfrentarmos resistências em diversos setores da sociedade, inclusive no meio educacional formal, em aceitar essas danças como próprias das expressões populares brasileiras.

Assim, o conceito de cultura popular transcende e ultrapassa o conceito de folclore, manifestando-se com maior vigor e sendo mais adequado para capturar a dinâmica, complexidade e diversidade das expressões culturais no contexto contemporâneo brasileiro.

Tal conceito, para além de abarcar e englobar fenômenos específicos, constitui-se numa perspectiva que se caracteriza por formas sempre dinâmicas de convívio, que metamorfoseiam o cotidiano, reinventem modos e coisas, criam e recriam caminhos originais para atender necessidades imediatas a partir da criação, apropriação e transmissão de saberes/fazer de modo irreverente e descontraído, por intermédio de categorias como memória, encantamento, identidade, comunidade e criatividade (SILVA; FALCÃO, 2016, p. 16).

Apesar de alguns intelectuais persistirem em enclausurar e preservar a cultura popular em uma aura de simplicidade, pureza e autenticidade, em contraposição aos valores considerados mais nobres e elitistas da cultura erudita, as realidades do dia a dia indicam que ela passou por um processo de regeneração, metropolização e expansão, num fluxo que é policêntrico, polifônico, plural e que “[...] não se acomoda em esquemas típicos do pensamento maniqueísta (o bem contra o mal, o certo contra o errado, o belo contra o feio etc.)” (SILVA; FALCÃO, 2016, p.17).

Nessa perspectiva,

[...] ainda que existam forças empenhadas em homogeneizá-la, ela escamoteia elementos “originários” que muitos querem capturar. Ela, sistematicamente, se manifesta obscura, incerta, opaca, ambígua e contraditória; encaixando-se e desencaixando-se nas fronteiras identitárias, sejam elas raciais, étnicas, de classe ou de nação (SILVA; FALCÃO, 2016, p. 17).

¹² A música/ritmo/dança conhecida como Funk Carioca, advém da cultura estadunidense, “[...] Seu ancestral mais recente é o chamado de *rhythm and blues*, ou *soul*, e vem se desenvolvendo como um idioma cultural distinto dentro da cultura negra desde o início dos anos 1970. O funk constitui uma linguagem de comunicação interpessoal e autoexpressão coletiva que tem suas origens na música e na dança tribal africana e é o resultado do crescente interesse do povo e dos músicos negros por tais fontes [...]. (PIPER, 1983-85, p. 64). Hoje, o Funk atingiu uma disseminação que o consagrou como um dos símbolos mais expressivos do Rio de Janeiro, espalhando-se por todo o território nacional, tendo já alcançado contextos internacionais.

O aspecto mais relevante nas manifestações categorizadas como culturas populares é o significado que os praticantes atribuem às suas práticas, evidenciando que, mais do que a defesa de uma ou outra categoria, são as experiências contextuais densas, guiadas pela “[...] oralidade, a memória, ancestralidade e ritualidade, vividas cotidianamente pelos diferentes grupos no processo de [...] transmissão de saberes/fazer, que fazem a diferença” (SILVA; FALCÃO, 2016, p. 18). Nesse entendimento estabelecemos o uso do termo *Danças Populares Brasileiras* nesta pesquisa.

No entanto, como já vimos, as Danças Populares Brasileiras materializam-se de forma policêntrica e polifônica, num fluxo contínuo com expansões plurais. Sendo assim, admitem-se as diversas matrizes culturais a partir das quais essas danças se constituem e reconfiguram-se continuamente: branca colonizadora, negra e indígena.

Nesse sentido, elegemos as Matrizes Africanas como campo para nossa pesquisa. A opção pelo uso no plural para *Matriz e Africana* se estabelece a partir de um entendimento nosso de que se abarca melhor a multiplicidade de saberes e culturas advindos da África.

Assim, o termo representa uma nova leitura de um conceito relativamente recente, adotado por coletivos de artistas: a dança afro. Essa terminologia possibilita a flexibilização da carga dos termos *origem africana* ou *origem negra*, que ao longo do tempo tornaram-se uma ideia ampla e difusa, manifestando-se na prática de maneira fusionada, misturada e reinventada.

Dessa forma, entendemos as Matrizes Africanas como um conjunto de práticas e discursos pertencentes ao povo negro no/do Brasil. Esse conjunto de práticas está profundamente envolvido no desenvolvimento de uma luta política e cultural, buscando dignificar, ressignificar e visibilizar o conhecimento e a população negra brasileira. Essa população se autodefine como uma cultura que constrói significativa parte de sua trajetória existencial e identitária por meio de práticas corporais associadas aos processos estéticos, políticos, religiosos e históricos de origem africana.

No interior desse pensamento, o corpo e as expressões artísticas associadas especialmente à dança emergem como estratégias políticas e pedagógicas comprometidas com o processo de emancipação das comunidades negras. Esse comprometimento estende-se à abolição de preconceitos arraigados na sociedade brasileira em relação ao corpo negro.

Essa dança, como manifestação artística e cultural, está intensamente enraizada nas religiões de origem africana, que representam no Brasil um desdobramento dos cultos

bantos e iorubás dedicados aos inquices e orixás africanos. Essa forma de arte (in)corpora conteúdos intrinsecamente vinculados aos princípios fundamentais de ancestralidade, espiritualidade, identidade, ritualidade e luta política. Ao fazê-lo, ela se torna não apenas expressão estética, mas também instrumento poderoso na desconstrução de estereótipos, na promoção da autoafirmação e na resistência contra a marginalização racial na sociedade brasileira.

A dança – e outras manifestações artísticas –, nesse contexto, desempenha um papel crucial na promoção de uma narrativa mais inclusiva e na valorização da diversidade cultural e histórica das comunidades afrodescendentes. É crucial destacar que, na presente pesquisa, a referência à Dança de Matrizes Africanas não se limita a uma mera produção estética; trata-se, antes, de um processo político profundamente enraizado no pensamento dos movimentos sociais negros e nas propostas afro educativas. Essa expressão artística é, portanto, mais do que um simples produto estético; é um documento vivo que preserva a memória e a história afrodescendente brasileira.

Ao adotar essa abordagem, reconhecemos a dimensão política e educativa da Dança de Matrizes Africanas, considerando-a como uma forma dinâmica de expressão que transcende as fronteiras da estética. Ela se revela como um meio poderoso de preservar e transmitir narrativas, além de contribuir significativamente para a compreensão mais ampla da diversidade cultural e das lutas históricas das comunidades afrodescendentes no Brasil. A educação corporal de Matrizes Africanas concentra-se, assim,

[...] na reinvenção da história das comunidades negras como colaboradoras do processo histórico de constituição do Brasil e como sujeitos de resistência política e social, na luta contra a ideia da democracia racial que, estendida na mentalidade da cultura brasileira, impede a observação dos processos de exclusão racial ainda vigentes (ZAMBRANO, 2013, p. 24).

Um aspecto crucial desta educação na luta contra o racismo é a crítica e a reinvenção das imagens e representações do corpo negro. “Historicamente estigmatizado como um instrumento de uso doméstico, percebido como uma entidade suja, hipererotizada, sexualmente disponível e precária, o corpo negro foi frequentemente alvo de tentativas de alteração e branqueamento” (GOMES, 2002).

Em termos filosóficos, as Matrizes Africanas reconhecem o valor do *corpo-mundo* não singularizado, compreendendo a educação como um movimento que

transcende os limites estreitos da escola. “O corpo é aquele que fala com o todo, e dançar é o ato de saber com o corpo, de viver com o corpo, de aprender com o corpo, de aprender com o todo que é o corpo mesmo” (ZAMBRANO, 2013, p. 25).

Esta abordagem preenche esses limites com substância, transformando o conhecimento em um órgão vivo, expansivo e respirante. Essencialmente, a educação, dentro dessa perspectiva, é concebida como um processo dinâmico que vai além das fronteiras convencionais, proporcionando uma compreensão mais profunda e holística da existência. As Matrizes Africanas, quando arenga

[...] de corpo, envolve os conceitos de indivíduo, de coletivo, de natureza e de cosmos interligados na vivência cotidiana. Por esse fato, a educação do corpo dentro desta matriz considera a somatória dessas categorias, que imbricadas no processo de desenvolvimento do ser geram uma possibilidade de emancipação como conexão vital entre o mundo, os outros e si mesmo (ZAMBRANO, 2013, p. 25).

No contexto desse universo filosófico, a dança adquire um significado expandido, tornando-se uma fusão intrincada de música, literatura, mitologia, canto e movimento corporal. Não apenas relata a mitologia; ela é a própria mitologia. Não é simplesmente um meio de contar histórias ou acessar conteúdo; ela é a história e o conteúdo em si.

Trata-se de uma corporeidade emancipada que nos revela por meio da dança a história de resistência do povo negro, que se constitui em denúncia à subalternização sofrida, intervenção e proposição via educação (formal e ou informal) para fins de reparação das desigualdades geradas convergindo para revalorização dessa corporeidade que dança. Reside aí os motivos pelos quais se dança, revelando que são corpos emancipados e nos contam “[...] a trajetória entre um estado de ignorância chamada de colonialismo/escravidão e um estado de saber designado solidariedade/libertação” (GOMES, 2017, p. 98).

Os corpos que dançam representam uma corporeidade emancipada, que denuncia as injustiças do passado, como o colonialismo e a escravidão, e busca a reparação dessas desigualdades. A dança se torna uma intervenção potente para a educação, tanto formal quanto informal, que valoriza e revaloriza a história e a cultura do povo negro. Assim, esses corpos contam uma trajetória de transformação, passando de um estado de ignorância e opressão para um de solidariedade e libertação. É uma celebração da força, da resistência e da capacidade de reescrever a própria história através

do movimento, da expressão e da cultura. Essa perspectiva nos lembra da importância de reconhecer e valorizar essa corporeidade emancipada, que dança como símbolo de luta, memória e esperança de um futuro mais justo e igualitário.

Dessa forma, podemos afirmar que as Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas tornaram-se uma preocupação recente nos projetos políticos e educacionais, servindo como alicerce para sua inserção como conteúdo no contexto escolar.

Neste sentido, essas danças possuem alguns princípios e pressupostos corporais comuns que se traduzem na íntima relação da corporeidade do povo negro, transitando entre o profano e o sagrado. Esses pressupostos delimitam a diferença/especificidade dos corpos brasileiros que dançam para os corpos que dançam outras danças. São eles:

[...] os pés enraizados, que estabelecem contato efetivo com o solo; a bacia flexível, que liga a parte superior e a parte inferior do corpo; a coluna flexível; aumentando a possibilidade de expansão corporal; a cintura escapular encaixada; dando expressividade aos membros superiores; e a cabeça com vetores para o alto, o que completa a relação sagrado-profano quando esta trabalha em oposição aos pés (pés em direção ao solo- profano X cabeça em direção ao céu- sagrado) (SALVADOR, 2018, p. 12).

Os pés enraizados representam nossa ligação com a terra, nossa base e estabilidade, enquanto a cabeça apontando para o céu simboliza nossas aspirações, sonhos e busca por algo maior. Essa dualidade entre o sagrado e o profano nos lembra que somos seres complexos, capazes de equilibrar o concreto e o espiritual, o material e o transcendental.

A flexibilidade da coluna e da bacia sugere que estamos sempre em movimento, abertos às mudanças e ao crescimento, enquanto a expressão dos membros superiores revela nossa capacidade de comunicar e manifestar nossas emoções e intenções. Essa relação entre o chão e o céu nos incentiva a buscar harmonia entre nossas raízes e nossas aspirações, reconhecendo que ambos são essenciais para uma vida plena e equilibrada. É uma reflexão sobre a importância de manter essa conexão consciente, valorizando nossas origens enquanto seguimos em direção ao infinito.

Além disso, observamos o emprego do tambor e da percussão, fundamentais para a comunicação com o universo natural, divino e ancestral. Esses elementos possibilitam a integração dessas esferas como uma entidade única, expressando-se de maneiras diversas e em diferentes graus.

Esse uso reafirma o envolvimento das artes do corpo com comunicações espirituais e cosmogônicas que, no entanto, fazem parte da vida cotidiana nessa junção entre o sagrado e o profano, dialética muito pouco funcional na mentalidade de matriz africana (ZAMBRANO, 2013, p. 26).

Outro princípio consiste na consciência da dança dentro da lógica da coletividade (Bispo dos Santos, 2015) e da família, princípios fundamentais da educação, em que se compreende que o ser humano aprende em conjunto, sendo que o que aprende um, aprendem todos; o que todos sabem, é saber de cada um. O pensamento e a produção de saberes em grupo são qualidades dos saberes de matrizes africanas. Essa didática prioriza o conhecimento circular na consciência da roda, a espiralidade e a dobra corporal, formas que desconstróem o espaço, o tempo e as relações hierárquicas na educação.

Também é importante destacarmos a narração das histórias e saberes que constituem o conteúdo da liturgia da prática religiosa e que servem de base para grande parte das danças e movimentos das artes corporais. Essa abordagem inclui ainda os relatos dançados das lutas políticas afrodescendentes ao longo da história colonial, apresentados por meio de cantos ou representações em movimentos e símbolos gestuais específicos. Por fim, elencamos a festa e a brincadeira, que descrevem os ambientes festivos e prazerosos nos quais o conhecimento corporal se desenvolve. Essa abordagem tem suas bases no corpo do brincante e ocorre em espaços de celebração, comida, bebida e alegria.

Assim, faz-se importante compreendermos como essas danças se estabeleceram, (re)existiram e passaram a ser consideradas – ao menos do ponto de vista legislativo – saberes corporais a serem considerados nas instituições escolares brasileiras a partir da tensa relação entre o colonizador e o colonizado, apesar do avassalador impacto que o colonialismo e as colonialidades causaram às Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas.

2.2 “Dança [desafiante] de pretos”: Calundus e Batuques ante o colonialismo brasileiro

Quando se trata da escravização do povo negro no Brasil, qual seria a justificativa dada pelo colonizador para tal pernicioso processo? É preciso que consideremos que esse processo decorre no contexto do colonialismo, que indica uma relação política e econômica na qual a autonomia de um povo – em nosso caso, o povo negro – é subjugada pelo domínio de outra nação, caracterizando assim a mencionada nação como um império – no contexto da nossa realidade, o império ultramarino português (MALDONADO-TORRES, 2007).

A formação do Estado português, associado à expansão marítima e à exploração das colônias, juntamente com a antecipada centralização política, assumiu, no aspecto ideológico, a configuração de uma missão redentora, destinada à disseminação do cristianismo e à conversão dos não convertidos. Resultado das guerras de reconquista na Península Ibérica, Portugal se estabelece como um reino com inclinação imperial em um projeto permeado por aspectos místicos e messiânicos.

Essa inclinação, ratificada pelo Papa, que concedeu à Ordem de Cristo, liderada pelo rei de Portugal, o poder do padroado, é o princípio orientador da evangelização e do papel desempenhado tanto pelo Estado quanto pela Igreja e, de forma secundária, pelas irmandades nas colônias portuguesas. O mito fundador da nacionalidade portuguesa, o milagre do Campo de Ourique, onde Cristo aparece a D. Afonso Henriques anunciando a vitória sobre os mouros e o propósito da missão portuguesa, transforma-se em um elemento central de um conjunto de ideias messiânicas em ampla expansão nesse período. Nesse sentido,

[...] o rei aparece como enviado de Deus e seu reino resultante do heroísmo da conquista. A monarquia portuguesa é, nessa visão, resultante de territórios obtidos em guerra justa: a reconquista e os direitos reais, a partir de então, transmitidos por sucessão, são poderes exclusivos do monarca, não partilhados (MONTEIRO, 2011, p. 75).

Essa visão enfatiza a sacralidade da autoridade régia, fundamentada na legitimidade divina e na conquista de territórios – em África, na América e de povos Negro e Indígenas – por meio de guerras consideradas moralmente justas, a partir da autorização dada pela igreja Católica Apostólica Romana por meio de bulas papais. Nesse sentido, é importante que conheçamos um trecho da Bula *Dum Diversas*, que foi

promulgada em 18 de junho de 1452 pelo Papa Nicolau V e dirigida ao rei Afonso V de Portugal.

Nós vos concedemos pleno e livre poder, por meio da autoridade apostólica por este edito, para invadir, conquistar, combater, subjugar os sarracenos e pagãos, outros infiéis e outros inimigos de Cristo, e onde quer que estejam estabelecidos seus Reinos, Ducados, Palácios Reais, Principados e outros domínios, terras, lugares, propriedades, acampamentos e quaisquer outras possessões, bens móveis e imóveis encontrados em todos esses lugares e mantidos em qualquer nome e possuídos pelos mesmos sarracenos, pagãos, infiéis e inimigos de Cristo, reinos, ducados, palácios reais, principados e outros domínios, terras, lugares, propriedades, acampamentos, possessões do rei ou príncipe ou dos reis ou príncipes, e conduzir esses povos em escravidão perpétua [...] ¹³ (SUESS, 1992, p. 225-30.).

A concessão da bula fornecia uma legitimação religiosa para a colonização e a conquista de terras que não eram habitadas por cristãos. Ela reflete a ideologia do projeto de poder da época, em que a expansão territorial e a busca por riquezas eram justificadas em termos religiosos e pela ideia de disseminação do cristianismo.

Do ponto de vista prático, a doutrina é facilmente adaptável às mais diversas e contraditórias situações. A título de exemplo, poderia ser considerada justa uma guerra contra tribos africanas inimigas do Rei do Congo. Tratar-se-ia de guerra em defesa de um aliado, uma demonstração de fidelidade aos acordos e o cumprimento da palavra dada, segundo clássicos preceitos da virtude política cristã. A guerra contra índios indômitos que ameaçam fazendas ou guerreiam com índios cristianizados é outro exemplo plausível. “O que se constata é **a extrema maleabilidade da noção de guerra justa, passível de ser empregada com relativa facilidade para justificar casuisticamente a escravização do indígena e do africano**” (MONTEIRO, 2011, p. 67, grifo nosso).

Uma vez tornados escravizados – primeiro os indígenas e depois os africanos –, esses povos foram subalternizados e forçados à mão-de-obra para a construção dos territórios conquistados. No caso do povo negro, essa construção se dava do outro lado do Atlântico, na colônia brasileira, e para isso foram empreendidas as viagens dos navios negreiros.

Essas viagens ocorreram entre os séculos XVI e XIX, e, longe de ser resultado da justificativa de guerra justa – pois essa foi uma estratégia perniciosa do colonizador –, o

¹³ O trecho da bula aqui apresentado está presentes na obra de Suess (1992), em *A Conquista Espiritual da América Espanhola*.

tráfico transatlântico de escravizados resultou no “transporte” de milhões de africanos para o Brasil. Ao longo desses séculos, aproximadamente 5.850.000 africanos foram “trazidos” para o Brasil, dos quais

[...] cerca de 750 mil morreram durante a travessia, sobretudo de fome, sede e doenças geralmente contraídas a bordo, não pouco também executados por rebeldia ou simplesmente assassinados quando, enfermos, eram sacrificados para poupar comida e água para os sadios (REIS; SILVA JÚNIOR, 2016, p. 17-8).

Aqueles que aqui chegaram foram escravizados, tendo sido submetidos aos mais diversos afazeres, desde aqueles de ordem domésticas aos mais pesados trabalhos em plantações e mineração. Assim, em terras brasileiras, apesar das possíveis variações de descrições, em sua essência a realidade era que

[...] o negro escravo vivia como se fosse um animal. Não tinha nenhum direito, e pelas Ordenações do Reino podia ser vendido, trocado, castigado, mutilado ou mesmo morto sem que ninguém ou nenhuma instituição pudesse intervir em seu favor. Era propriedade privada, propriedade como qualquer semovente, como porco ou cavalo (MOURA, 1992, p. 15-6).

Conforme o pensamento da época, as condições de sobrevivência do negro escravizado se resumiam a três letras.

[...] para o escravo são necessários três pês, a saber: pão, pau e pano. E posto que comecem mal, principiando pelo castigo, que é o pau; contudo provera Deus, que é tão abundante fosse o comer, e o vestir, como muitas vezes é o castigo, dado por qualquer coisa pouco provada ou levantada; e com instrumentos de rigor, ainda quando os crimes são certos; de que se não usa nem com os brutos animais, fazendo algum senhor mais caso de um cavalo, que meia dúzia de escravos; pois o cavalo é servido e tem quem lhe busque capim, tem pano para o suor e freio dourado (ANTONIL, 1950, p. 55).

Em nossa história, esse período é conhecido como da escravidão/escravização e do escravagismo/escravismo – 1534 a 1888 –, que moldou a sociedade brasileira em uma sociedade escravocrata e despida de humanidade, a partir de um pensamento chamado de “guerra justa” pelo colonizador português. Em face desse contexto, em relação ao nosso objeto de investigação nós nos perguntamos: Quais eram as Danças desses povos? Como elas puderam ou não ser praticadas por eles, ante esse terrível processo de subalternização?

Em reação a isso, precisamos dizer inicialmente que as danças existiam e (re)existiram, apesar de sofrerem um processo de tentativa de apagamento em nosso diaspórico País. Como sementes plantadas por dispersão, as “[...] danças africanas espalhadas e aqui plantadas cresceram, multiplicaram-se e dão frutos de qualidade e diferentes formas em todos os estados brasileiros” (Conrado, 2006, p. 236). Por outro lado, são pouquíssimos os estudos que concederam a devida importância e que examinaram em profundidade o vasto conteúdo relativo a essas danças.

Essa escassez de estudos tem sua raiz na colonialidade do saber, do ser e cosmogônica ou mãe natureza (Walsh, 2009; Marques, 2016), que no Brasil invisibilizou, subjugou e subalternizou esse conteúdo, apesar de sua vastidão. Ao operar por meio do binarismo “primitivo-civilizado”, à medida que esses povos e suas danças, uma vez inseridos na caixa do primitivismo e incivilizado, não mereciam destaque algum nos registros deixados pelo colonizador, sempre procurou – e ainda procura – anular a cosmovisão da diáspora africana, que possui no corpo o seu principal registro.

O reflexo disso se percebe junto ao Estado e às Ciências, pois é colhendo pelas obras clássicas da antropologia cultural e etnologia negra produzida na segunda metade do século XIX em diante, em cartas de missionários e nobres no Brasil-colônia ou nas pequenas notas deixadas por pintores estrangeiros daquela época, ao lado de suas telas, que se encontram registros grafados para ensaiar sua história, o que, entrelaçando ao que fazem os autores dançantes do cotidiano, erg[uem]o[s] as fontes para tratar das danças africanas no Brasil (CONRADO, 2006, p. 236).

Neste sentido, Zacharias Wagener, um escrivão da Corte Holandesa a serviço do príncipe colonizador Maurício de Nassau, que prestou serviço em Recife entre 1636 e 1641, é considerado aquele que prescreveu ao vivo a primeira imagem de ritual negro-africano em que a dança se fazia presente. Trata-se da pintura *Negertanz* (Dança de Negros) (Figura 1). O escrivão e pintor

Não era muito habilidoso, mas no nosso caso o que importa é que tinha métier suficiente para mostrar o que desejava e tentou representar as novidades que presenciou “com as cores que lhes são próprias, acompanhando-as com uma descrição curta, não obstante fidedigna”, conforme escreveu na introdução do seu livro, publicado em seguida na Alemanha com o título de *Thierbuch*, e conhecido entre nós como *Zoobiblion, livro dos animais do Brasil*, onde aparece a aquarela citada (SILVEIRA, 2010, p. 17).

Figura 1 - “Negertanz - Dança de Pretos”



Fonte: Silveira(2010, p. 18).

A descrição do escrivão sobre a cena que retratara – não esqueçamos que ele era parte e servia ao projeto do colonizador –, talvez por não entender ao certo o que se passava diante de si, foi superficial e quase desinteressada dos sentidos e da importância que o fato retratado significava – a saber, a religiosidade e a dança do povo negro no contexto da diáspora brasileira.

Quando os escravos têm executado, durante a semana inteira, a sua penosíssima tarefa, lhes é concedido passarem o domingo como melhor lhes apraz; de ordinário reúnem-se em certos lugares e, ao som de pífanos [*sic*] e tambores, levam todo o dia a dançar desordenadamente entre si, homens e mulheres, crianças e velhos, em meio a frequentes libações de uma bebida muito açucarada que chamam de garapa; consomem assim o dia santo dançando sem cessar, a ponto de muitas vezes não reconhecerem a si próprios, por causa da poeira e da sujeira (WAGENER *apud* SILVEIRA, 2010, p. 22).

Essa descrição e outros comentários de Wagener sobre a cena recorrem a um estereótipo cultivado na Europa desde o século XIII para formar uma “mitologia do humano”, retratando o africano como uma figura bêbada, suja, demoníaca, com olhos arregalados e de expressão feroz ou insana, possuída por forças maléficas e, portanto, associada às raças monstruosas dos confins.

Sob uma perspectiva europeia, a dança dos escravizados parecia caótica, desordenada e, por assim dizer, selvagem. O pintor expressou desaprovação em seu relato, observando homens, mulheres e crianças dançando intensamente durante todo o

dia, em movimentos saltitantes e em contorções, circulando enquanto consumiam uma bebida forte e sujando suas roupas. Tudo isso ocorria em um dia considerado sagrado para os cristãos. A visão do pintor reflete a percepção de que as práticas de dança dos escravizados eram consideradas profanas e incompatíveis com o modelo cristão protestante, especialmente em um dia que, para eles, era de devoção religiosa.

Por um lado, o estranhamento do pintor é fruto de sua visão etnocêntrica, pois, como era comum em sua época, suas próprias referências europeias e sua compreensão de experiência sagrada são tomadas como códigos de conduta desejados, corretos ou mesmo superiores aos dos povos colonizados.

Por outro lado, de modo complementar, também é possível afirmar que a percepção de Wagener era acompanhada por um profundo desconhecimento a respeito das tradições religiosas e culturais africanas. Assim como muitos outros observadores e viajantes europeus que passaram pelas Américas durante o período colonial, Wagener interpretava experiências religiosas não europeias como inferiores, equivocadas ou não civilizadas (DAIBERT JÚNIOR, 2020, p. 13).

Apesar disso e das dificuldades de interpretação da imagem em questão, ela é uma referência importante – para não dizer obrigatória – sobre as primeiras manifestações religiosas, musicais e de danças do povo negro no Brasil, ou seja, saberes sagrados e corporais africanos em resistência. Na imagem representada

[...] vemos dezesseis adultos e três crianças, todos negros, **a maioria dançando em círculo ao ar livre**, em uma zona rural. Ao fundo, aquilo que parece ser uma casa-grande indica que a festa não era clandestina, o próprio Wagener nos diz que, no Pernambuco daquela época, era permitido aos escravos passar o domingo como bem o desejassem. A orquestra que anima a festa é integrada por três percussionistas que estão sentados no tronco de um coqueiro abatido, tocando dois atabaques de tamanhos diferentes e um vistoso reco-reco. Um quarto personagem, um adolescente, está tocando pandeiro, mas integrado **à roda dos dançarinos** (SILVEIRA, 2010, p. 19, grifo nosso).

Dentre as mulheres mencionadas, três vestem-se de maneira semelhante, utilizando saias longas feitas de tecidos finos e coloridos. Elas criam elaboradas combinações de cores com suas vestimentas, adotando mangas largas, brancas, colares e pulseiras e apresentando uma elegância refinada. A gestualidade dessas mulheres é mais intrincada em comparação com os outros, exibindo uma coreografia sofisticada.

No centro da cena, uma delas destaca-se com o rosto e o peito, adornados com pó de pomba branco, os braços abertos e os olhos voltados para o céu. Uma quarta mulher

diferencia-se, usando uma saia branca longa com uma grande abertura frontal, conhecida na época como “maneira”. Sob a saia, ela veste uma calça feita de tecido delicado, enquanto seu torso está nu, destacando um belo colar, portando ainda uma pulseira de guizos no tornozelo direito.

Um dos dançarinos, colocado em destaque no centro da roda, usa um calção branco e um cocar de plumas vermelhas, azuis e brancas. **Quatro outros dançarinos** vestem-se sumariamente, dois têm gestos mais elegantes, usando largas faixas de tecido mais fino ajustadas abaixo da cintura, um deles com um nó rebuscado às costas, outros dois têm uma expressão corporal bizarra, usam tecidos mais rústicos, um com uma espécie de sunga (que em quimbundo significa calção curto), outro usando algo que também herdamos dos africanos, também designado por um termo quimbundo: a tanga (SILVEIRA, 2010, p. 19, grifo nosso).

Entre aqueles que não estão envolvidos na dança, próximo aos percussionistas, um dos homens está bebendo algo retirado de um pote de cerâmica colocado no chão. Duas mulheres mais velhas, uma delas segurando um bebê e a outra sentada sob outro coqueiro, cuidam das crianças. Elas adotam uma postura mais servil, vestindo saias longas idênticas, com o tronco nu e torços brancos simples no topo da cabeça. Ambas repetem um gesto sugestivo, aparentemente arquetípico, assemelhando-se a um apontar para algum lugar distante. Portanto,

[...] temos nesta aquarela um conjunto de indícios bastante sugestivos: a clássica disposição em círculo, uma festa que nada tem de farra tumultuada, como pretende o próprio Wagener, mas sim dança ordenada de arquétipos bem caracterizados, prováveis personagens em transe, temos a carga simbólica dos acessórios utilizados, além da forte evidência da orquestra ritual, sugerindo que tal imagem mostra um dos primeiros rituais afros em terras brasileiras. Deve ter tido por base um culto às divindades dos caçadores da área cultural congo-angolana, provavelmente a dos ambundos, mas também já utilizando ingredientes, ou absorvendo personagens ameríndios (SILVEIRA, 2010, p. 24).

Essa cena, retratada pelo “pintor” holandês a partir de uma dança ordenada, é a documentação, mesmo que ele não tenha se dado conta, de um ritual de calundu – Silveira (2010) e Daibert Júnior (2020) –, que era uma manifestação religiosa centro-africana transplantada para terras brasileiras.

Ou seja, por meio dos rituais de calundu, grupos de africanos e afrodescendentes buscavam combater os maus espíritos causadores do estado de desventura, investindo no fortalecimento da energia vital, responsável pelo bem-estar do grupo social (DAIBERT JÚNIOR, 2020, p. 18).

Na cosmologia centro-africana, as danças, acompanhadas por cânticos e pelo toque de instrumentos, desempenhavam um papel fundamental nos rituais. Elas não apenas estruturavam as cerimônias, mas também serviam como porta de entrada para estados de transe e possessão. Segundo essa crença, as danças contribuíam para a manutenção e fortalecimento da conexão entre os vivos e os mortos na cadeia de interações espirituais. “E assim, por meio da dança e do movimento dos corpos, a energia vital circulava entre o mundo visível dos corpos e o mundo invisível dos espíritos” (DAIBERT JÚNIOR, 2020, p. 18).

Assim, entendemos que a dança negra que Wagener classificou como uma dança demorada e sem finalidade, na verdade tinha um propósito muito claro para os seus participantes: promover um encontro com o sagrado, “[...] que por meio da dança ativava sua capacidade de transcender, de construir sentido e significado para a sua existência e superação de suas dores do cativo” (DAIBERT JÚNIOR, 2020, p. 22).

Também em relação à documentação das primeiras manifestações das danças praticadas pelo povo negro no Brasil, faz-se importante destacar mais um registro feito pelos holandeses, a partir de Tinhorão (2000) sobre *As festas no Brasil Colonial*, em que a dança

[...] aparece principalmente em gravuras e telas de Frans Post, e ainda em ilustração sua para a edição de 1647 da História dos feitos recentemente praticados durante oito anos no Brasil, de Gaspar Barleus. Nesta, especialmente, figuram no traço de Frans Post _em verdadeiro flagrante da vida do dia-a-dia_ **grupos de negros a dançar ao som de pandeiros, de braços erguidos, diante da senzala coberta de palha, vizinha da casa grande de um engenho** (em que outros aparecem ocupados em alimentar a moenda de roda d’água). Em tela datada de 1657, mostrando o “Terreiro dos Coqueiros da Cidade Maurícia”, pode-se ver no canto esquerdo, embaixo, outra **roda de dança de negros, em que um casal se defronta, braços abertos no alto, na iminência do arremesso para a umbigada** (TINHORÃO, 2000, p. 55, grifo nosso)

Dessa forma, percebemos que os calundus coloniais – primeiras formas de manifestações de danças do povo negro no Brasil – foram fenômenos socioculturais complexos, incorporando características provenientes de diversos campos, como religião, dança e música. A disseminação desses eventos foi intensa no final do século XVII, estendendo-se ao longo do século XVIII em cidades maiores, vilas e zonas rurais. Essas instituições, reelaboradas no Brasil a partir de tradições centro-africanas, desempenharam

papéis importantes na coesão social, integração e fornecimento de sentido para a vida aos africanos e seus descendentes nascidos no Brasil.

Os calundus, conduzidos por sacerdotes africanos, ofereciam serviços diretos para resolver problemas individuais, enquanto atraíam outras pessoas para participar de festas que incluíam dança, música, comidas e bebidas. Outra dança que apareceu no contexto do colonialismo brasileiro foi da dança de batuques, a qual, pelos poucos registros que encontramos, era uma dança praticada tanto no contexto sagrado quanto no contexto profano – apesar de que a ideia de separação entre corpo (profano) e sagrado (alma) não faz sentido nas cosmovisões africanas.

O termo *batuque* aparece pela primeira vez em 1753, numa apuração das atividades de Maria Conga – uma escravizada nascida no reino do Congo –, em Minas Gerais, na cidade de Catas Altas. Conforme os documentos da devassa instaurada, uma das testemunhas, de nome Romana da Silva, afirmou por ter ouvido dizer:

[...] Maria Conga, preta escrava de João da Silva, a qual diziam que costumava adivinhar o que com ela se consultava, para o que inventava **uma dança de batuques**, no meio da qual entrava a sair-lhe da cabeça uma coisa, a que chamam vento, e entrava a adivinhar o que queria (AEAM¹⁴ *apud* MARCUSSI, 2015, p. 132, grifo nosso).

Essa parece ser a mais antiga referência documental encontrada até agora em que a expressão “dança de batuques” é mencionada. A testemunha Romana da Silva utilizou essa expressão para associar a dança aos tambores, dos quais se originava a música. No mesmo período, há um documento em que o termo *batuque* foi utilizado com um significado completamente desprovido de qualquer conotação religiosa.

Adicionalmente, esse documento sugere que o rápido crescimento demográfico, a urbanização e o desenvolvimento comercial nas Minas do Ouro no século XVIII contribuíram para a multiplicação de danças, tanto públicas quanto privadas, que frequentemente congregavam africanos, afro-brasileiros e brancos.

No Arraial das Minas do Paracatu, em 1763, o licenciado Caetano Miguel de Moura emitiu um edital com o intuito de encerrar eventos recreativos que reuniam pessoas de diversas condições sociais. Ele determinou a prisão dos “batuqueiros”, argumentando que estes estavam consumindo excessivamente bebidas, envolvendo-se com mulheres de

¹⁴ AEAM, Devassas, prateleira Z, livro 6, fl. 101v.-102.

reputação questionável – conforme o pensamento da época – e propensos a perder o controle da situação, produzindo tumultos, o que resultava nas

[...] desordens que atualmente acontecem, motivadas da **dança a que chamam batuque**, que se não pode exercitar sem o concurso de bebidas, e mulheres prostituídas de que resulta pelas bebidas obrarem com total falta de Juízo, e pelas mulheres os ciúmes, que causam aos seus amásios, que nenhuma deixa de os ter de que vem a resultar brigas, desordens, ferimentos e ainda talvez mortes, procedimentos estes tão contrários à paz e sossego dos povos (EDITAL *apud* TINHORÃO, 2008, p. 48).

Em outros documentos¹⁵ de 1772, há o registro da presença da dança de batuques, também praticada em Minas Gerais, na cidade de Mariana. O referido registro aparece em uma denúncia do escravizado Francisco de Benguela, feita ao sacerdote africano Félix.

[...] um preto por nome Francisco e por ele me foi dito que como verdadeiro católico e filho da Santa Madre Igreja se vinha denunciar que achando-se uma ocasião no Arraial de São Sebastião, termo desta cidade, e tendo notícia que **vários negros e negras estavam fazendo batuques** em uma paragem fora do arraial, e por sua curiosidade foi ver **as tais danças** e viu que o autor das danças era o negro Felix, Cabo Verde, e que entrou a fazer [...] arte diabólica fazendo perder os sentidos a uma negra, Maria Angola, escrava de uma mulata, a qual caiu como morta e o tal Felix falava que as almas da Costa da Guiné eram as que falavam dentro daquela criatura [...] (DOC *apud* MOTT, 2008, p. 99).

Desta forma, a “dança de pretos” registrada por Wagener, conforme mencionamos anteriormente, constitui-se numa das primeiras manifestações da dança do povo negro em terras brasileiras, tendo transitado entre calundus de conotação religiosa e batuques que, além do caráter sagrado, congregou também o teor profano e festivo, dando assim os contornos iniciais dos corpos brasileiros que dançam a nossa dança.

Esses contornos iniciais sofreram, para além da demonização, uma série de proibições, com vistas a uma tentativa de controle e consequente apagamento dessas danças por parte do colonizador, como uma estratégia de dominação de poder. Essa constituição deu-se de forma tensiva entre colonizador e colonizado, em que a estratégia do conquistador era a de demonizar, controlar e proibir essas danças com vistas ao seu apagamento, e a do subalternado, a de (re)existir ao processo de apagamento eminente.

¹⁵ Trata-se de duas dezenas de documentos inéditos encontrados no Arquivo Nacional da Torre do Tombo em Lisboa, Portugal, cuja transcrição e publicação foi feita por Mott (2008).

Nesse contexto, faz-se pertinente registrar – de forma não exaustiva – alguns desses fatos, como é o caso da transmissão em 1715, aos lisboetas, dos desassossegos causados pelos calundus e das folias negras, feita pelo comissário do Santo Ofício João Calmon, que relatou:

[...] por estas partes se fala com mais largueza, porque esse santo tribunal está muito distante desta Bahia, onde as feitiçarias e galhofas que os negros fazem, a que chamam lundus ou calundus, são escandalosas, e com superstições, sem ser fácil o evitá-las, pois ainda muitos brancos se acham nelas. [...] (ANTT¹⁶ *apud* MARCUSSI, 2015, p. 369; ANTT, Tribunal do Santo Ofício, Inquisição de Lisboa, liv. 276, fl. 202; Cadernos do Promotor, n. 83).

Vale lembrar que o autor da missiva, João Calmon, atuou como secretário quando da preparação das Constituições Primeiras, livro que fez uma sistematização da demonização e da repressão à profissão de fé dos cristãos-novos – era como se chamavam os cristãos descendentes de judeus convertidos à fé católica –, dos protestantes e, ainda, de expressões indígenas e costumes africanos, principalmente dos calundus.

Em relação à demonização do calundu – e aqui podemos incluir as demais práticas dos africanos –, o relato de Pereira (1728) é bastante sugestivo ao nos oferecer uma noção importante de como se dava esse processo. Após passar a noite na casa de um fazendeiro, o peregrino Nuno Marques Pereira relatou ao proprietário, na manhã seguinte, que não conseguira dormir devido ao estrondo dos atabaques, pandeiros, canzás, botijas e castanhetas. Os sons eram tão horrendos que evocavam a confusão do Inferno. “[...] se eu soubesse que havíeis de ter esse desvelo, mandaria que esta noite não tocassem os pretos seus calundus” (PEREIRA, 1728, p. 115).

O morador, por sua vez, afirmou que não havia nada mais harmonioso e sonoro para dormir tranquilamente que o toque dos calundus. E, indagado sobre o que seria calundu, o fazendeiro respondeu:

[...] são uns folguedos ou adivinhações [...] que dizem estes pretos que costumam fazer em suas terras; e quando se acham juntos também se usam deles cá, para saberem várias coisas, como as doenças de que procedem; e para adivinharem algumas coisas perdidas; e também para terem ventura em suas caçadas e lavouras e para outras muitas coisas (PEREIRA, 1728, p. 115).

¹⁶ Conforme Marcusi (2015)-ANTT, Tribunal do Santo Ofício, Inquisição de Lisboa, liv. 276, fl. 202 (Cadernos do Promotor, n. 83).

Pondo-se alarmado com a suposta ignorância do fazendeiro em relação ao “verdadeiro” significado dos calundus, o peregrino o persuadiu de que os rituais africanos eram simples superstições, afirmando que a prática desses rituais era punida como um pecado mortal, por violar o primeiro mandamento da lei de Deus. Além disso, o peregrino sugeriu que tanto o proprietário quanto os escravizados poderiam ser excomungados se continuassem a permitir e a usar “ritos gentílicos” de “idolatria e feitiçaria”.

O fazendeiro, então, mandou chamar os africanos para conversarem com o peregrino. O mestre do calundu explicou-lhe que se tratava de um “uso de suas terras, com que faziam suas festas, folguedos e adivinhações”. O peregrino respondeu-lhe, porém, usando um contorcionismo etimológico de má fé, que calundu significaria “pacto com o diabo”. “Depois de uma longa peroração para os africanos, o moralista mandou que se juntassem todos os instrumentos musicais no centro do terreiro, onde foram queimados numa fogueira” (PIRES NETO, 2020, p. 34).

O episódio destaca a natureza da luta travada pela religião oficial contra os ritos africanos e a determinação do Peregrino da América em demonizar a prática do calundu, que resistia, (re)existia e persistia em se disseminar pelo território colonial. Uma das ações mais comuns para a disseminação do calundu era aproveitar todas as brechas disponíveis, sendo uma das mais frequentes o uso dos dias de domingo e dos dias santos, também conhecidos como dias de guarda, o que, porém, não ficava sem uma reação por parte dos senhores de escravizados.

Numa das passagens da obra de Pereira (1728), o peregrino Nuno Marques indagou a um dos senhores de engenho a razão pela qual obrigava os escravizados a trabalharem no dia de guarda, tendo recebido a seguinte resposta:

Duas são as causas: a primeira, se os mando ouvir missa, vão meter-se por outras fazendas, com folguedos [...], calundus e feitiçarias. A segunda causa é porque quando os mando à missa, tomam-se de bebidas, e fazem várias brigas, desaguizados, e travessuras; e poucas vezes vem para casa, sem que lhes suceda alguma cousa destas (PEREIRA, 1728, p. 155).

Ao obrigar os escravizados a trabalhar todos os dias da semana, os senhores dominantes objetivavam controlar os corpos de suas respectivas forças de trabalho, além de tentarem evitar que esses corpos se mantivessem ativos e pulsantes as suas danças, os seus costumes, calundus, feitiçarias e outros saberes.

No relato de Pereira (1728), fica evidenciada também a estratégia do povo negro ao fugir em dias santos para a liberdade dos calundus: “[...] os africanos e seus descendentes logravam fragilizar o controle senhorial adquirindo, por exemplo, capacidade para romper a regra e reunirem-se aos seus parceiros de outras fazendas a fim de se divertirem” (Pires Neto, 2020, p. 57).

No contexto das proibições engendradas pelo Estado colonial português, verifica-se dentre os mais destacados os ditames do Conde de Sabugosa Vasco Fernandes César de Menezes (1720-1735), que intentou conter o “relaxamento dos costumes” na Colônia e impondo e adotando a repressão contra os folguedos e rituais do povo negro na Bahia.

Apreciador da música erudita da metrópole ordenou a construção de uma casa de ópera em Salvador e adotou medidas efetivas e rígidas contra aqueles que praticassem e/ou participassem de folguedos populares, festas e outras práticas relacionadas ao povo negro, que tinham o costume de

[...] fazer pelas ruas públicas em dia de São Gonçalo, de homens brancos, mulheres e meninos, e negros com violas, pandeiros, e adufes, com vivas e revivas São Gonçalinho, trazendo o santo pelos ares, que mais pareciam abusos, e superstições, que louvores ao santo, [o conde de Sabugosa] as mandou proibir por um bando, ao som de caixas militares com graves penas contra aqueles que se achassem em semelhantes festas tão desordenadas (PEREIRA, 1939, p. 114).

Em nosso entendimento, ao delatar, satirizar, demonizar e proibir as práticas religiosas, recreativas, morais e afetivas dos africanos e seus descendentes, as elites religiosas, intelectuais e coloniais procuravam (e ainda procuram) estabelecer mecanismos de controle, buscando garantir e sustentar a base “[...] da ideologia escravista: a ideia de que a escravidão era moralmente legítima porque tirava os africanos do paganismo e os conduzia à salvação por meio da cristianização e da purgação dos pecados” (MARCUSSE, 2015, p. 370). No entanto, os calundus foram capazes de dotar os africanos e seus descendentes de uma autoridade suficiente para levar senhores e clientes brancos a dependerem

do poder religioso de adivinhos e curandeiros que, muitas vezes eram seus escravos. Ao dotar os africanos deste poder, o calundu e outras manifestações religiosas centro-africanas assumiam-se como desafios diretos à hegemonia portuguesa, branca e católica (SWEET, 2007, p. 181).

Ao assumir-se desafiante direto à hegemonia do colonizador por meio de suas práticas religiosas e corporais, o povo negro (re)produziu e (re)elaborou essas práticas e saberes ao longo dos séculos. Em relação à dança especificamente falando, o imaginário barroco “favorecia a convergência” de imaginários indígenas, africanos e europeus nas mais diversas expressões, dentre elas o culto religioso, organizadas por meio das irmandades católicas, que por sua vez produziram a longo prazo aquilo que ficaria conhecido como as Danças Populares Brasileiras, as quais identificamos como sendo de Matrizes Africanas.

2.3 Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas no Brasil: imbricações estratégicas

Na época da escravidão uma imagem de Nossa Senhora do Rosário apareceu no mar. Os escravos viram a santa nas águas, com uma coroa cujo brilho ofuscava o sol. Eles chamaram o senhor da fazenda e lhe pediram que os deixasse retirar a senhora das águas. O fazendeiro não permitiu, mas lhes ordenou que construíssem uma capela para ela e a enfeitassem muito. Depois de construída a capela, o sinhô reuniu seus pares brancos, retiraram a imagem do mar e a colocaram em um altar. No dia seguinte, a capela estava vazia e a santa boiava de novo nas águas. Após várias tentativas frustradas de manter a divindade na capela, o branco permitiu que os escravos tentassem resgatá-la. Os primeiros escravos que se dirigiram ao mar eram um grupo de Congo. Eles se enfeitaram de cores vistosas e, com suas danças ligeiras, tentaram cativar a santa. Ela achou seus cânticos e danças muito bonitos, ergueu-se das águas, mas não os acompanhou. Os escravos mais velhos, então, muito pobres, foram às matas, cortaram madeira, fizeram três tambores com os troncos das árvores, os candombes sagrados, e os recobriram com folhas de inhame. Reuniram o grupo e, cantando e dançando, entraram nas águas. Com seu ritmo sincopado, surdo, com sua dança telúrica e cânticos de fortes timbres africanos, cativaram a santa que se sentou em um de seus tambores e os acompanhou até a capela, onde todos, negros e brancos, cantaram e dançaram para celebrá-la (Colhida em Martins, 2003, p. 71).

Dentre as diversas Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas presentes no Brasil hoje, a Congada, ou Congado, é um exemplo importante para compreendermos como se deu a construção dessas danças a partir de uma relação tensa entre colonizadores e colonizados.

A epígrafe do início deste subtítulo apresenta a sua narrativa fundadora¹⁷, em que podemos perceber o imbricamento da religiosidade católica – branca, europeia, colonizadora – conformada na veneração a Nossa Senhora do Rosário¹⁸, com a cultura do

¹⁷ Em Martins (1997, p. 49-55), é possível verificar mais seis versões da referida narrativa.

¹⁸ Em relação ao interesse ou preferência dos negros por Nossa Senhora do Rosário, há duas hipóteses: a primeira foi feita por Tinhorão (2000, p. 96) que defende ter ocorrido uma identificação do Rosário com

povo subalternizado – negro, africano, colonizado –, expressada com cores, danças e cânticos ao som de tambores.

Durante as celebrações, esse mito fundador é recriado e aludido nos cortejos, falas, cantos, danças e fabulações, em um enredo multifacetado, em cujo desenvolvimento o místico e o mítico interagem com outros temas e narrativas que recriam a história de travessias do negro africano e de seus descendentes brasileiros. Os protagonistas do evento são muitos, dependendo da região e das comunidades. “As festividades rituais apresentam uma complexa estrutura, incluindo: novenas, levantamento de mastros, cortejos, danças dramáticas, banquetes, embaixadas, cumprimento de promessas, sob a batuta dos reis Congos” (MARTINS, 2003, p. 71).

Trata-se de um revestimento de novos e engenhosos formatos, forjados em condições adversas, nas quais essas formas culturais (danças dramáticas, batuques, dentre outros) tiveram que ser transformadas como estratégia de sobrevivência. Essa transformação constitui nas Américas uma cultura negra “[...] de dupla face, de dupla voz, e expressa, nos seus modos constitutivos fundacionais, a disjunção entre o que o sistema social pressupunha que os sujeitos deviam dizer e fazer e o que, por inúmeras práticas, realmente diziam e faziam” (MARTINS, 2003, p. 67).

Essa transformação cultural operou por um equilíbrio assimétrico em que deslocamentos, metamorfoses e recobrimentos foram princípios basilares e estratégias, levando a cultura negra nas Américas a se constituir como “[...] lugares de encruzilhadas, interseções, inscrições e disjunções, fusões e transformações, confluências e desvios, rupturas e relações, divergências, multiplicidade, origens e disseminações” (MARTINS, 1997, p. 25).

Na encruzilhada, as divindades, as singularidades e diversidades de visão de mundo, a “[...] alteridade lingüística, artística, étnica, técnica, religiosa, cultural, [...] diferentes formas de organização social e de simbolização do real” (MARTINS, 1997, p.

o Oráculo de Ifá em que, o símbolo mariano possui credenciais miraculosos para proteção e intercessão no destino do devoto e o símbolo iorubá sendo constituído por “[...] nozes de palmeira destinado a leitura do futuro e sorte no amor sob a invocação do orixá africano Ifá [...]” (Tinhorão, 2000, p. 96); a segunda desenvolvida por Quintão (2002, p. 79), defende que a popularização da prática de rezar o terço nas senzalas esteve associada a noção de liberdade, esta, promovida em memória de vinte mil escravizados cristãos libertados na vitória de Lepanto – batalha travada entre a Liga Santa Católica italiana e o império Otomano em 1571, com vitória dos católicos no dia 7 de outubro daquele mesmo ano – em que atribuiu-se o triunfo europeu a reza do Santo Rosário pelos combatentes. Assim, o Papa Clemente XI ratificou os festejos do primeiro domingo de outubro em 1716 que tinha por motivação a celebração das graças obtidas em Lepanto com vitória e redenção, além do resgate daqueles cristãos cativos do inimigo infiel a fé católica. Assim, a “[...] associação entre libertação da escravidão, alforria, resgate [...] é o que melhor nos ajuda a entender a popularidade [da devoção ao rosário devoção] entre os escravos”.

26) do povo negro, matizaram os territórios do “Novo Mundo” no cruzamento de suas tradições “[...] com todos os outros códigos e sistemas simbólicos, escritos e/ou ágrafos, com que se confrontaram” (MARTINS, 1997, p. 26). Nesse sentido, também a identidade afro-brasileira é tecida pela via da encruzilhada por meio de processos vitais e móveis

[...] nos quais as falas e gestos mnemônicos dos arquivos orais africanos, no processo dinâmico de interação com o outro, transformam-se e reatualizam-se, continuamente, em novos e diferenciados rituais de linguagem e de expressão, coreografando a singularidade e alteridades negras (MARTINS, 1997, p. 26).

A partir desses processos de cruzamentos ao longo da história em que a linguagem, a performance cultural e as modulações simbólicas desempenham papéis fundamentais na construção e reconstrução de significados, podemos afirmar que “A cultura negra é uma cultura das encruzilhadas” (MARTINS, 1997, p. 26).

Nas elaborações discursivas e filosóficas africanas e nos registros culturais delas também derivados, a noção de encruzilhada é um ponto nodal que encontra no sistema filosófico-religioso de origem iorubá uma complexa formulação. Lugar de intersecções, ali reina o senhor das encruzilhadas, portas e fronteiras: Exu Elegbara, princípio dinâmico que medeia todos os atos de criação e interpretação do conhecimento. Como mediador, Exu é o canal de comunicação que interpreta a vontade dos deuses, e que a eles leva os desejos humanos. Nas narrativas mitológicas, mais do que um simples personagem, Exu figura como veículo instaurador da própria narração (MARTINS, 1997, p. 26).

Desse modo, a encruzilhada, como operadora conceitual, nos garante possibilidades de interpretações dos trânsitos sistêmicos e epistêmicos “[...] que emergem dos processos inter e transculturais, nos quais se confrontam e se entrecruzam, nem sempre amistosamente, práticas performáticas, concepções e cosmovisões, princípios filosóficos e metafísicos, saberes diversos, [...]” (Martins, 2003, p. 69).

A partir disso, entendemos que as(os) congados(as) emergem como um sistema alternativo no âmbito da encruzilhada, ou seja, entrecruzam-se o sistema religioso cristão e o sistema religioso africano de origem banto. Nesse contexto, ao retirar a santa das águas, imprimindo-lhe movimento, o negro escravo performa um ato de apropriação e reconfiguração, invertendo, na dicção do sagrado, as posições de poder entre brancos e negros.

A linguagem dos tambores, investida de um *ethos* divino, agencia os cantares e a dança e, de forma oracular, prenunciam uma subversão da

ordem social, das hierarquias escravistas e dos saberes hegemônicos. Esse deslocamento interfere na sintaxe do texto católico, inseminado agora por uma linguagem alterna que, como um estilo e um estilete, grafa-se e pulsa na conjugação do som dos tambores, do canto e da dança, entrelaçados na articulação da fala e da voz de timbres africanos. O próprio fundamento do texto mítico católico é rasurado, nele se introduzindo, como um palimpsesto, as divindades africanas. Assim, a santa do Rosário evoca também, por deslocamento, as grandes mães ctonicas africanas, senhoras das águas, da terra e do ar (Martins, 2003, p.72).

Em face desse conceito, nós nos indagamos: como se deram os cruzamentos e o entrecruzamentos a partir das encruzilhadas, em relação às congadas e que podem se aplicar a outras danças de matrizes africanas? Quando nos referimos às congadas, estamos abordando, como já vimos, práticas originárias dos escravizados africanos, as quais foram reelaboradas e transformadas sobretudo na América Portuguesa. Além disso, essas práticas se fizeram presentes também em Portugal, Espanha, América espanhola e na América do Norte, na forma de coroações e cortejos de reis e rainhas negros(as).

Presente em Portugal, na Espanha, na América espanhola, nas ilhas do Caribe e na América do Norte, foi na América portuguesa que a eleição de reis negros e sua comemoração festiva estiveram mais difundidas, existindo comprovadamente desde o início do século XVII, ganhando força no XVIII, mudando de feições no XIX e ocorrendo ainda hoje em várias localidades brasileiras (SOUZA, 2014, p. 184).

Os registros mais antigos mencionam danças em procissões e eventos promovidos por irmandades de negros, apresentando-se na forma de cortejos que acompanhavam a coroação de reis africanos eleitos dentro das irmandades negras católicas que eram “[...] regidas por normas da administração metropolitana, que, à primeira vista, tinham como objetivos a disseminação da fé cristã e a manutenção de um maior controle sobre a comunidade negra na colônia” (SOUZA, 2014, p. 191).

Do ponto de vista temporal, percebe-se que as irmandades negras começaram a ser constituídas a partir de 1586, tendo sido a primeira – ao menos do ponto de vista documental – instituída pelos jesuítas sob a denominação e Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, com a finalidade de promover a piedade e a catequização de indígenas e negros.

Outras irmandades de homens/mulheres negros(as) foram criadas entre os séculos XVI e XIX, sendo possível afirmar que a grande maioria foi instituída nas urbes da colônia, ao menos do ponto de vista da documentação de Sanção da Cora. Patrícia Mulvey estudou nos arquivos de Lisboa 165 compromissos de irmandades de “homens

pretos” na América portuguesa, sendo dois do século XVI, sete do século XVII e o restante distribuído entre os séculos XVIII e XIX.

Dessas irmandades, 37% estavam localizadas na Bahia; 32%, em Minas Gerais; 18%, no Rio de Janeiro; 12%, em Pernambuco e os 11% restantes espalhados pelo Nordeste, São Paulo e Rio Grande do Sul. “Do total de irmandades estudadas, 86 eram dedicadas à Nossa Senhora do Rosário e 68 mencionavam a origem étnica de seus componentes” (SOUZA, 2014, p. 192).

Para além das razões puramente culturais sob o controle do colonizador, a participação em uma dessas irmandades negras era, na verdade, uma oportunidade praticamente única. Naquele momento, era que o negro tinha para efetivamente promover a organização, o encontro, a festa e até mesmo o lamento pela perda de um ente querido. Assim, na prática das irmandades negras há

[...] um aspecto puramente legal, mostrando que, também nas lutas dos negros para se organizarem e se defenderem, o domínio dos códigos legais era instrumento poderoso na defesa de interesses. A cultura letrada fica, assim, entrelaçada com os interesses dos iletrados, que a punham a seu serviço. Essa é uma das expressões mais significativas das relações criadas entre as duas culturas, em que os negros, vão definindo uma maneira própria de estar no Novo Mundo, com uma base institucional construída segundo os moldes do pensamento do colonizador, mas, por eles, apropriada na construção de suas identidades culturais (MONTEIRO, 2011, p. 89).

Nesse sentido, encontramos nos documentos que regiam essas irmandades traços de domínio de códigos legais e construção de identidades culturais. Vejamos alguns trechos do compromisso adjunto dos Pretos Mina-Makii, que regula o funcionamento da Irmandade de Santo Elesbão¹⁹ e de Santa Efigênia²⁰, no Rio de Janeiro em 1786:

¹⁹ Conforme Quintão (1997, p. 41), o trecho a seguir a respeito de Santo Elesbão foi uma transcrição feita em 1735, Lisboa, pelo Pe. D. José Barbosa (cronista da Casa de Bragança e Membro da Academia Real) “A vida deste Príncipe é um exemplo para todos os estados de pessoas; os desprezadores do mundo verão um general sem ambição de fama; verão um Príncipe que sendo dos mais poderosos deste mundo, não fez caso de todas essas aparências que ordinariamente são avaliadas como realidades permanentes, e que embainhando a espada tantas vezes vencedora da tirania e barbaridade, renunciou o Reino trocando a Majestade da púrpura pela humildade de um hábito religioso. A virtude não tem parentesco com as cores, porque a alma não participa de um acidente tão leve. E assim como para Deus não há destinação de pessoas, também para a virtude não há diferença de cores. Foi o 47º imperador etíope e sua morte ocorreu entre os anos 530 e 540”. A autora informa ainda que o trecho está *In*: Ferreira, Augusto M. de Queirós, *Templos Históricos do Rio de Janeiro*, Biblioteca Militar, v. CXIII, Rio de Janeiro, Gráfica Laemmert, Limitada, 1947. Informamos que não tivemos acesso a referida publicação.

²⁰ Em relação à Santa Efigênia, uma princesa Núbia, Quintão (1997, p. 41) afirma que em 1738, o Frei José Pereira de Santa Ana assim se referia a ela: “foi um modelo de virtude e de santidade. Filha do rei Egípcio converteu-se à religião católica, recebendo a água batismal por intermédio do Apóstolo S. Mateus. Indiferente sempre aos prazeres do mundo fez-se religiosa, fundando um convento de freiras

Nós, o Regente e os mais grandes do Adjunto e Congregação dos pretos Mina Makii, desejando que esta se aumente no serviço de Deus, e tenha seus Estatutos por onde se governem **para que assim se sirva aos nossos nacionais com nossas devotas assistências e sufragações das almas dos mesmos** ordenamos os Estatutos seguintes:

Cap. 1º; Haverá neste adjunto ou congregação um regente e regenta, **feito por voto e vontade de todos**. Haverá também uma vice-regente que fará às vezes de regente;

Cap. 2º; **As pessoas a quem se elegerem para regente sejam naturais e oriundas da Costa da Mina do Reino de Makii, e não poderão eleger de outra nação.** [...]

Cap. 5º; Este adjunto ou congregação **foi feito para se fazer caridade aos nossos nacionais [...] todos os que forem desta nação e estiverem neste Adjunto e morrerem sendo Irmão de qualquer irmandade, terão obrigação de o acompanhar até a sepultura**, outrossim que o regente fará ajuntar os da Congregação para cada um contribuir com sua esmola conforme a posse de cada um, depois de tirar a dita esmola fará o regente votar pelos grandes e os mais autoridades que tem nomes na Congregação para cada um deles dizer quantas missas se mandarão dizer e o regente é o último que os aprova ou desempata tirando toda dúvida que se oferecer

Cap. 6º; Todos os que forem congregados, sendo forros estiverem doentes, **serão assistidos da congregação, sendo o primeiro, o regente e a regenta, que assistirão com toda a caridade e decência e depois deste seguirão os mais; e se o doente for muito pobre, e carecer de ajutório para o que lhe for necessário, darão parte do regente para lhe dar as providências necessárias**, mandando ajuntar aos grandes da congregação e tesoureiros dela para cada um votar o dinheiro que se deve tirar do cofre, para o remédio daquele enfermo nosso nacional, e se estiver em perigo de vida e desenganado dos professores, farão ou irão chamar padres para os confessar, por pronto para receber o santíssimo sacramento, fazendo seu testamento com atos de católicos.

Cap. 7º; Os congregados que forem cativos, que vindo libertar-se tendo o seu dinheiro e lhe faltar para o ajuste de sua alforria, fará saber ao regente para este lhe dará as providências, fazendo juntar os congregados **participando-lhes a necessidade que tem o dito do dinheiro para se libertar**, para o que o secretário fará um termo, a que assinará o dito pretendente com obrigação de o pagar. [...]

Cap. 13º; Por quanto vemos que a experiência nos tem mostrado, que **um estado de folias, nas irmandades pretas seria de muita utilidade assim de exercitar os ânimos dos pretos**, como para acodirem de novo muitos de fora, assentarem pé na congregação, a fim de os ir atraindo

carmelitanas. A imagem de Santa Efigênia, que é de cor preta como Santo Elesbão, tem o hábito carmelita, escapulário e sobre os ombros uma capa branca. A mão direita segura uma cruz e a esquerda uma igreja em chamas, significando o incêndio que destruiu o seu convento. Aos pés da imagem um diadema real simboliza o desprezo da princesa pelas glórias da corte nubiana". In: Ferreira, Augusto Maurício de Queirós. Ferreira, Augusto Maurício de Queirós, Templos históricos do Rio de Janeiro, Biblioteca Militar, vol. CXII e CXIII, Rio de Janeiro, Gráfica Laemmert Limitada, 1947. A autora informa ainda que o trecho está In: Ferreira, Augusto M. de Queirós, Templos Históricos do Rio de Janeiro, Biblioteca Militar, v. CXIII, Rio de Janeiro, Gráfica Laemmert, Limitada, 1947. Informamos que não tivemos acesso a referida publicação.

com aquela suavidade, para os por prontos para as caridades e tudo quanto for de serviço de Deus, nosso Senhor, **queremos que no dia de Nossa Senhora do Rosário, haja um estado de folias desta nação Maki, que acompanharão ao rei de Nossa Senhora do Rosário sendo da Costa da Mina e não sendo, os não acompanharão [...]** (COLHIDOS EM QUINTÃO, 1997, p. 43-47, grifos nosso).

Os trechos do documento evidenciam um caráter do poder eletivo na escolha da direção da irmandade, admitindo-se a participação de homens e mulheres nos mais diversos cargos e funções a partir de critérios/identidades étnicas mais profundas. Nesse sentido, em relação à eleição dos reis, conforme referido adjunto é antecipado o impedimento de outras nações, pois o requisito essencial para a realeza é que o candidato seja originário da Costa da Mina do Reino de Makii.

Logo após as folias, os títulos do rei e da rainha são substituídos pelos de regente e regenta como autoridades máximas da organização, isso “porque é dissonante nos ouvidos de quem os ouve e faz perturbar a boa harmonia e a devoção que temos com os nossos próximos, devendo dar outro título, o de regente” (Quintão 1997, p. 35). Essa possível desarmonia com os próximos pode ser vista, em nosso entendimento, como uma estratégia para se evitarem disputas com a igreja e/ou o Estado.

Havia ainda, nos demais cargos da irmandade, uma correspondência entre os títulos tradicionais africanos e realeza europeia, a saber: *Jacolûduttoquem* = 1º Duque, *Esçum valûm* = 2º Duque), *Alolû Belppôn Lifoto* = 3º Duque, *Acolû Cocoti de Daçã* = 4º Duque, *Ajacôto Chaûl de Zá* = Marquês, *Ledô* = Conde, e *Aggaû* = General. Essa correspondência hierárquica aponta para mais um indício de domínio dos códigos legais e estratégias para manutenção da identidade cultural dos Makii.

Faz-se pertinente também registrar o caráter caritativo da organização, quer seja por *causas mortis* ou por auxílio aos enfermos. Eram estratégias para (re)existência a partir desse e do outro plano, ou seja, os corpos do mundo visível e os espíritos do mundo invisível. Outra importante leitura, no que tange à identidade cultural, é o estado de folias, que é o espaço onde as danças dos negros africanos podiam ser manifestadas, no acompanhamento dos reis negros e em louvor a Nossa Senhora do Rosário, ou seja, na encruzilhada.

Ainda para se compreender – ao menos de modo geral – como essas confrarias se organizavam, faz-se necessário verificar um exemplo das irmandades mineiras. Nesse caso, colhemos em Monteiro (2011, p. 102-103) um trecho do Compromisso do Rosário de Outro Preto. Vejamos:

Haverá, nesta irmandade, um Rei e uma Rainha, ambos pretos de qualquer nação que sejam, os quais serão eleitos todos os anos em mesa a mais votos, e serão obrigados a assistir com seu estado às festividades de Nossa Senhora, e mais Santos, acompanhando no último dia da procissão atrás do palio, e assim o Rei como a Rainha, dará a cada um de sua esmola dezesseis oitavas de ouro, e não serão obrigados os juizes, nem juizas de Nossa Senhora, e mais Santos, a ir buscá-los em sua casa, e menos recebê-los à porta da igreja, para evitar distúrbios, que poderão suceder, porem se entre todos houver boa união, os poderão ir buscar a sua casa, se quiserem, e acompanhá-los para a Igreja, mas de sorte que não sirva a tal acompanhamento de estorvo para as festas se fazerem à horas competentes, ainda que o Rei e a Rainha se não achem presentes na igreja porque não parece justo estar a irmandade, o pároco e o povo esperando por eles até a hora que quiserem vir.

Trata-se de uma estrutura similar a irmandade anterior, tendo como base o domínio dos códigos legais do colonizador e a construção/manutenção da identidade cultural a partir do estado de festividades. Sublinhando-se ainda que nessa irmandade em específico, não há o impedimento da participação de negros de outras nações.

Analisando os compromissos dessas duas irmandades, encontramos sempre associado ao reinado o sentido de uma liderança construída a partir de afinidades étnicas. Na primeira, a exigência de que o rei seja de um grupo étnico definido; na segunda, o critério racial, ser o rei obrigatoriamente negro; nos dois casos, a liderança do rei parece resguardar a africanidade da devoção. O processo é o de propiciar à irmandade a capacidade de satisfazer identidades internas através de um reinado étnico, enquanto mantém, para uso externo, a representação tradicional da Mesa eleita como em qualquer outra irmandade. [...] No espírito desses compromissos está claro um mecanismo de separação entre os aspectos cristãos e os africanos da irmandade. Essa ambivalência parece ser cultivada e incorporada ao aspecto mais “oficial” da irmandade, o Compromisso, que, quando aprovado pelas instâncias do poder eclesiástico ou monárquico, implica a aceitação e permissão dos reinados e das folias que os acompanham, por parte das autoridades portuguesas, que, aliás, também se servem dessas manifestações para a exposição e ostentação de seu poder nas grandes procissões (MONTEIRO, 2011, p. 103).

Dessa maneira, consideradas como instrumentos de integração dos negros na sociedade colonial brasileira, em que os escravizados podiam se reunir e se divertir sem, no entanto, desafiar o sistema escravista, as irmandades de “homens pretos” foram objeto de várias interpretações.

Para aqueles que conviveram com elas, essas irmandades desempenharam funções diversas, sendo, como no caso da eleição de reis negros, uma instituição culturalmente híbrida que podia ser compreendida e experimentada de maneiras diversas

pelos diversos segmentos sociais que mantinham vínculos com ela. Assim, as irmandades funcionavam

[...] como espaço físico e político que dava a seus membros um sentimento de identidade e orgulho; como centros de resistência cultural, espaço de concentração de reivindicações raciais e formação de lideranças; como base de resistência e defesa dos negros contra a escravidão e como forma de reação contra-aculturativa na medida em que sob o manto dos santos eram adorados os ídolos nativos; como espaço de aculturação dos negros; como organismos voltados para a cristianização dos africanos e a ajuda mútua, sendo também lugar para o extravasamento das tensões, a expressão cultural e a manutenção de parte da herança ancestral, além de contribuir para a melhoria da vida dos escravos; como tendo um importante papel na formação de uma “consciência negra”, mesmo que dividida pelas diferenças étnicas, e como um instrumento de resistência e de construção de identidades [...] (SOUZA, 2014, p. 192).

Indo ao ponto que nos interessa, tanto no estado de folias quanto no estado de festividades, percebemos que ambos convergem para uma definição na maneira própria de se estar neste novo mundo, além da base institucional, que era acompanhada pelas raízes construídas ainda em África e configurava-se principalmente na diferença das danças do povo negro em relação às danças do colonizador.

As raízes africanas eram visíveis no processo de escolha dos reis e se manifestavam na comemoração festiva da eleição e coroação, com ritmos próprios, ao som de instrumentos de origem africana, acompanhando danças nas quais a postura do corpo era marcada pela velocidade dos passos e pela independência entre membros superiores e inferiores, que dava aos observadores a impressão de desarmonia dos gestos, muito diferente da rigidez do tronco e coerência entre pernas e braços que caracterizavam a dança europeia (SOUZA, 2014, p. 186). Esses estados celebrativos eram dotados de um caráter lúdico e popular, sendo permeados de

[...] danças e cantos executados nas ruas, a ingestão de grande quantidade de comida e bebida, a inversão temporária de hierarquias e a liberação de comportamentos normalmente proibidos, provocavam o medo da ruptura definitiva da ordem e faziam com que as autoridades administrativas e eclesiásticas estabelecessem limites proporcionais à ameaça de desestabilização que a festa evocava (SOUZA, 2014, p. 196).

Nesse sentido, a ilustração de Carlos Julião²¹ (Figura 2) é significativa para visualizarmos como seriam um rei e uma rainha africanos durante as folias/festividades promovidas pelas irmandades.

Figura 2 - Rei e rainha negros da festa



Fonte: Revista Prosa Verso e Arte (2024) - (Iconografia Biblioteca Nacional).

²¹ Conforme a Enciclopédia Itaú Cultural “Carlo Juliani (Turim, Itália, 1740 - Rio de Janeiro?, 1811). Pintor, desenhista, engenheiro, militar. Em 1763, torna-se alferes das Forças Armadas Portuguesas. Pouco se sabe sobre sua formação anterior a essa data. O exército mantinha aulas de desenho para incrementar as habilidades de seus oficiais em trabalhos cartográficos, como o registro das possessões ultramarinas. É possível que Julião as tenha frequentado. Em documentação de 1800 do Arquivo Militar português, há o relato de suas viagens, entre 1763 e 1781, à China, Índia e ao Brasil. Deles, restam desenhos que compõem um álbum pertencente à Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. [...] O álbum que registra suas três viagens principais recebe o título de: Notícia Sumária do Gentilismo da Ásia com Dez Riscos Iluminados/ Ditos de Figurinhos de Brancos e Negros dos Usos do Rio de Janeiro e Serro do Frio/ Ditos de Vasos e Tecidos Peruvianos. Integram o álbum dez aquarelas sobre a Ásia, acrescidas de relatos sobre a cultura hindu; 33 desenhos de vasos e tecidos peruanos que teria observado em Peniche, Portugal e 43 aquarelas que registram grupos sociais e cenas de costumes no Brasil. Essas aquarelas compõem um dos maiores registros visuais sobre o Brasil naquele período”.

Na retratação desses reis e rainhas, Carlo Julião os mostra com trajes luxuosos, coroa, cetro e manto, sob um grandioso chapéu de sol. Guarda-sóis semelhantes aparecem “[...] em imagens de dignitários africanos, o que indica que foi de lá que os reis da festa trouxeram esses símbolos. Marcando a centralidade da figura real, o chapéu de sol, como o pódio, tinha uma função muito mais simbólica do que prática” (SOUZA, 2014, p. 237).

Os mantos, roupas especiais, coroas, cetros e tronos são minuciosamente descritos por diversos observadores das congadas, e suas representações são capturadas em imagens (como a que vimos acima) que documentam essas ocasiões.

As vestimentas provavelmente eram confeccionadas por iniciativa das pessoas que as utilizavam, evidenciando o esforço financeiro necessário para a realização do evento. Ao combinar trajes europeus—como vestidos longos, casacas, calções e mantos —, com turbantes e tangas, assim como a utilização de joias e sabres juntamente com penas de avestruz e máscaras, a Corte festiva se apresentava como uma síntese de símbolos díspares, ou seja, no encruzilhamento de elementos africanos e europeus.

Utilizando-se da mesma simbologia do poder das sociedades dos colonizados e dos colonizadores, “[...] o reinado festivo cumpria a razão maior da festa, de interrupção do ritmo cotidiano, de suspensão temporária da ordem estabelecida, de inversão de hierarquias, de extravasamento de tensões, de exercício do excesso, de confraternização comunitária” (Souza, 2014, p. 237). Para compreender a dinâmica de como aconteciam os reinados festivos, utilizamos uma descrição de Francisco Calmon na *Relação das Faustíssimas Festas*: “[...] pelos desponsórios da sereníssima senhora Dona Maria, Princesa do Brasil com o Sereníssimo Senhor Dom Pedro, Infante de Portugal” (CALMON, 1982 *apud* MONTEIRO, 2011, p. 103).

O panegirista Francisco Calmon refere-se à presença do reinado de congo nos festejos de 1762:

Na tarde do dia dezesseis saiu o reinado dos Congos, que se compunha de mais de oitenta máscaras, com farsas a seu modo de trajar, riquíssimas pelo muito ouro e diamantes de que se ornavam, sobressaindo a todos o Rei e Rainha. Buscando todo este estado os Paços do Conselho, foi recebido pelo Capitão Mor, Juiz e mais Camaristas, que achavam-se em assentos competentes aos seus officios e pessoas. Para o Rei e a Rainha se haviam destinado lugar sobre um estrado de três degraus, cobertos de preciosos panos com duas cadeiras de veludo carmesim [...] Vinha o rei preciosamente vestido de uma rica bordadura de cordões de ouro matizada de diamantes. Trazia pendente do cinto um formoso lagarto formado luzidas p peças dos mesmos cordões, com tal artificio, que parecia natural: na cabeça coroa e ouro na mão direita cetro, e na esquerda o chapéu guarnecido de plumas, e

dobrões que o fazia ao mesmo tempo rico e vistoso [...] depois de tomarem ambos o assento destinado, lhe fizeram sala os Sobas, e mais máscaras de sua guarda, saindo depois a dançar as Talheiras, e Quicumbis ao som de instrumentos próprios ao seu uso, e rito. Seguiu-se a dança dos meninos índios com arco e frecha. Não foi de menor recreação para os circunstantes um ataque que por último fizeram os da guarda do rei com seus alfanges contra um troço de Índios, que saíram de emboscada, vestidos armados de arco e frecha, com tal ardor de ambas as nações, que com penas, e muita naturalidade representaram a seu modo uma viva imagem da guerra (CALMON, 1982 *apud* MONTEIRO, 2011, p. 103-4).

Dessa forma, ao expor na procissão a luta entre dois reinos, formas de cortejo real africano, os negros legitimavam e afirmavam suas respectivas lideranças internas nasci operantes e a integração entre as irmandades, enquanto o olhar do branco visualizava uma mera representação de guerras intertribais ou da guerra justa entre africanos cristãos e seus inimigos. Entretanto, nem tudo era autorizado, pois havia uma constante tensão entre que se queria e o que se podia fazer nas festividades e cortejos.

Nesse jogo tensivo que emergia de momentâneas circunstâncias e convicções individuais daqueles que detinham o poder colonial, a continuidade e os caminhos das festas transformavam esses eventos festivos, sem, contudo, conseguir suplantam por completo as estratégias de (re)existência do povo negro.

Assim, inseridas no contexto do catolicismo barroco brasileiro, as festas e cortejos africanos constituíram-se numa prática de origem popular, sobretudo a partir do século XIX, quando passaram a ser objeto de regulação policial cada vez mais rigorosa. Aliás, essa regulação ocorria em relação a praticamente todas as manifestações culturais que se identificavam com o passado colonial brasileiro e que puderam ter continuidade em lugares e espaços constantemente negociados entre os realizadores e o Estado.

Desse modo, o vigor dessas festividades foi aos poucos perdendo fôlego nos grandes centros urbanos, enquanto se manteve nas cidades do interior, tanto que chamou a atenção de observadores estrangeiros. No caso das festas em torno dos reis negros, é possível encontrarem-se preciosos relatos, dentre os quais citaremos, a partir de Souza (2014, p. 308-311), o de Richard Burton, Cônsul da Inglaterra que em 1867 presenciou uma congada na região de Sabará, Minas Gerais. Disse Burton:

Um grupo de homens, depois de passear pelo estabelecimento, veio à casa-grande. Vestiam-se, ou imaginavam estar vestidos segundo o estilo da Casa de Água rosada, descendente do grande Manicongo, senhores hereditários da terra do Congo. Mas as toilettes, ainda que

vistasas, com sedas e cetins de cor, eram puramente fantasiosas. Alguns usavam o canitar, ou coroa de plumas na cabeça, a arasvia ou franja da cintura e traziam o tacape ou tomahawak, tudo de origem vermelha. estavam todos armados de espada e escudo, exceto o rei, que, em sinal de dignidade, trazia cetro, um pau grosso e forte. Este velho, mascarado, de barba branca, maxilar trêmulo, voz vacilante e modos rabugentos, era habilmente representado por um jovem negro de sabará. Ao seu lado sentava-se o capitão da guerra, primeiro-ministro. À sua esquerda, o jovem príncipe, seu filho e herdeiro, um negrinho sem interesse. Está visto que havia um palhaço da corte de daomã. A patuscada consistia em dar nele pontapés e cachações, como se fosse um dos nossos palhaços ou arlequins. [...] A peça era a representação das cenas que mais agradam a esta pacífica e afável raça negra: ordens para uma caçada de escravos; marcha acompanhada de muita correria em torno e ruído de espadas, que todos empunham como facas de açougueiro; surpresas, arrastamento de prisioneiros, instruções para matar ministros e guerreiros poltrões, envenenamentos e antídotos. Enfim: a África selvagem. Sua Majestade usava largamente de seu bordão, malhando todo mundo realisticamente. Os discursos eram feitos em tom meio cantado: a língua oficial era luso-hamítica e havia um esboço de cadência e rima. A matança do inimigo e o beber o seu sangue eram os tópicos prediletos, entremeados com alusões disfarçadas ao superintendente e seus hóspedes. Após meia hora receberam uma gratificação e foram mostrar as habilidades em outro lugar (BURTON, 2014, 308-11).

A partir dos diversos relatos que surgiram sobre as cortes negras festivas e coroação dos reis negros, suas danças passaram a ser chamadas de congada, e cada vez mais esse termo foi sendo empregado pelos pesquisadores, que indicam variantes locais dessas danças a partir de três aspectos: coroação de reis, cortejos festivos e danças guerreiras. A congada, ao nosso entendimento, torna-se, assim, uma Dança Popular Brasileira de Matriz Africana de importância maior para a cultura brasileira e, neste trabalho, um exímio exemplo de como as demais DPBMAS se constituíram no Brasil e que passaram a ser estudadas (ainda de forma tímida) por diversos pesquisadores, como Arthur Ramos, por exemplo.

O psiquiatra e antropólogo Arthur Ramos, um alagoano que se formou na Bahia, muito contribuiu com estudos sobre religiões e culturas afro-brasileiras, tendo abordado que a música e as danças trazidas pelos africanos para o Brasil têm origem religiosa e mágica, saídas dos templos fetichistas e de cerimônias de sua vida social. Referido autor as entendia como “arte primitiva”, diferente daquela dos povos civilizados, que produziam “arte pela arte”. Para ele a música e dança dos africanos estavam unidas e intimamente ligadas à vida da tribo como sua “linguagem oral e mímica”.

Da mesma forma que o canto, a dança com o qual se acha organicamente unida. A dança primitiva é imitativa. Ela procura

reproduzir a figura e os movimentos dos seres e das coisas, reais ou imaginários, objetos do culto mágico. As cerimônias do primitivo, são atos mágicos pelos quais êle se põe em contato com as suas divindades, com o seres humanos ou animais sobre que desejam agir. [...] As danças imitativas de animais, as “danças de máscara”, os rituais de caça, de pesca, as danças guerreiras, as danças de amor e sedução... tôdas elas associadas à música, são atos mágicos, instituições tribais, cerimônias interessadas por intermédio das quais o primitivo age sôbre as potências visíveis e invisíveis (RAMOS, 1954, p. 119-20).

Com base na percepção de Arthur Ramos, que demonstrou sensibilidade na interpretação de fenômenos e manifestações desse universo cultural, destacamos a fundação filosófica subjacente às danças dos povos africanos, apesar de naquele momento histórico tê-las consideradas primitivas, em sentido de inferioridade. Essa base filosófica serve como uma tradução da vida, espiritualidade e método de comunicação desses povos.

Portanto, as danças e coreografias na tradição afro-brasileira, concebidas por grupos, companhias e escolas em épocas anteriores e continuadas na contemporaneidade, continuam a revelar aspectos essenciais da vida, da ancestralidade, do cotidiano, dos costumes e dos sentimentos profundos da história desse povo.

As expressões artísticas na referência afro-brasileira não apenas perpetuam, mas também revelam de maneira vívida a herança cultural, os valores de liberdade, as diversas formas de poder e a orientação derivada de mitos, ritos, divindades, heróis e líderes. Esses elementos conferem significado, inspiração e orientação às criações, recriações e (re)significações que permeiam a rica tapeçaria cultural dessas danças.

Devido à privação de celebrar suas próprias tradições e costumes, tais povos se viram compelidos a dissimulá-los, incorporando elementos da cultura branca-europeia, e assim

[...] cerimônias totêmicas, danças guerreiras, danças de caça, ritos sexuais [...] vamos encontrá-los todos disfarçados nos autos dos reisados, maracatus e blocos carnavalescos, ranchos e cucumbis, congos e tayêras, etc. Aqui as primitivas instituições africanas, como vimos, fusionaram-se com sobrevivências análogas do ameríndio e com os festejos populares de origem europeia (RAMOS, 1934, p. 123-24).

A partir dessa fusão é que o antropólogo, com base nos estudos de Luciano Galindo de 1934, apresentou uma lista que inclui danças como

[...] o “Quimbête”, “Sarambéque”, “Sarambu”, encontradas em Minas; o “Sorôngo”, encontrada em Minas e Bahia; o “Alujá”; “Jeguedé”

(considerou-as de caráter fetichista), “Cateretê”, em Minas, São Paulo e Rio; “Caxambu”, em Minas; “Batuque”, nome generalizado; “Samba” na Bahia, Rio, Pernambuco; o “Jongo”, estado do Rio; o “Lundu”, diz que inicialmente é dança; a “Chiba”, estado do Rio; “Cana-Verde”, estado do Rio; o “Maracatu” no Nordeste; o “Candomblé” na Bahia; o “Côco de Zambê” no Rio Grande do Norte (CONRADO, 2006, p. 240-41).

E assim o psiquiatra alagoano percebeu esse fenômeno como um processo de “transusão e sincretismo” que contribuiu para a formação da música brasileira. Esses processos de adaptações e influências adversas progressivamente alteraram tanto a dança dos negros quanto as danças chamadas “civilizadas”.

Nos anos de 1950, Arthur Ramos investigava do ponto de vista etnográfico qual seria a forma típica das danças populares brasileiras de origem africana. Ele identificou três épocas e a fixação de uma tendência geral para a dança negro-brasileira: a primeira, o batuque ou samba em roda, na forma angola-conguesa; a segunda, já estilizada pelos elementos hispano-americanos (*habanera*) e europeus (polka), marcada pelo surgimento do maxixe, uma dança brasileira que incorporou elementos do batuque; na terceira época, mencionada por ele, ocorre um conglomerado em que o samba ainda é identificado em suas formas melódicas, rítmicas e coreográficas, envolvendo o negro africano e o de todas as Américas, além de danças europeias adaptadas. Passados mais de cinquenta anos da análise feita por Ramos, é possível identificar períodos marcantes e alguns desdobramentos significativos em termos das fases da dança africana no Brasil.

- **Escravista (séculos XVI, XVII, XVIII):** dissimulação das danças africanas e execução destas, controladas pelo sistema vigente;
- **Pós-escravista (primeira metade do século XIX):** após a Lei Áurea, revelação de suas práticas rituais e muitas danças; aproveitamento do carnaval, para exibir com certa liberdade as práticas de dança;
- **Folclorização (segunda metade do século XIX e início do século XX):** caracterização pelos folcloristas, como “danças folclóricas”, (permitindo certa tolerância e justificativa social);
- **Reafricanização (segunda metade do século XX):** o Teatro Experimental do Negro (RJ), criado em 1940, afirma a negritude, inclui nas encenações, danças africanas; surgem novos grupos e companhias, assim como novas coreografias afro no Brasil;
- **Diversificação na contemporaneidade** (surgimento do MNU e reafirmação da cultura negra, após 1970): prosseguem afirmação das danças tradicionais pelo carnaval, pelos blocos afro, afoxés; surgimento de companhias de dança afro-contemporâneas, afro-modernas;
- **Institucionalização dos espaços-escolas (século [XX e] XXI):** intensificação de ações afirmativas dos anos 90 em diante; início do mapeamento do patrimônio imaterial pelo governo; afirmação em currículos de escolas e projetos não-oficiais, a dança afro-brasileira, e

em currículos de escolas oficiais, ainda em processo de luta e conquista (CONRADO, 2006, p. 240-42).

Essa tentativa de atualização, como é afirmada pela autora, demanda um maior detalhamento e contextualização, devido às grandes diferenças regionais no Brasil, pois, muitas vezes, os processos ocorrem em momentos e locais específicos, acontecendo posteriormente em outros.

Em relação à institucionalização dessas danças no espaço escolar– foco central de nosso trabalho–, afirmamos que a inserção delas no currículo escolar é resultado de um processo de luta (que ainda continua) do Movimento Negro Brasileiro Unificado (MNU), como veremos a seguir.

2.4 MNU e Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas na educação formal brasileira

A luta do negro brasileiro teve como objetivo inicial o fim do sistema escravocrata. Em um segundo momento, o entanto, passou a enxergar na educação formal uma via para adquirir instrução, buscando valorização como indivíduos e, por conseguinte, como parte integrante de um grupo social.

Essa mudança de foco da luta reflete a compreensão de que a educação formal poderia ser uma ferramenta poderosa para a ascensão social e o reconhecimento da comunidade negra. A busca por instrução formal era vista como um meio de romper com as limitações impostas pelo passado escravocrata e de conquistar uma posição mais valorizada na sociedade. Essa transformação na perspectiva da luta reflete a complexidade e a adaptação das estratégias ao longo da história, conforme as condições sociais e políticas evoluíam.

Se pensarmos do ponto de vista cronológico e seus desdobramentos, essa luta se tornou movimentos de resistência negra no Brasil, que ganharam destaque a partir da década de 1920, contudo ressaltamos a importância de reconhecer que movimentos de resistência negra e organização coletiva existiam antes desse período, ou seja, durante o período da escravização, entre os quais se destacam os quilombos, que eram comunidades de resistências e enfrentamentos do poder colonial, formadas por pessoas escravizadas que fugiam em busca de liberdade.

O quilombo brasileiro é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os oprimidos. Escravizados, revoltados, organizaram-se para fugir das senzalas e das plantações e ocuparam partes de territórios brasileiros não-povoados, geralmente de acesso difícil. Imitando o modelo africano, eles transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência, campos esses abertos a todos os oprimidos da sociedade (negros, índios e brancos), prefigurando **um modelo de democracia plurirracial que o Brasil ainda está a buscar** (MUNANGA, 1996, p. 63, grifo nosso).

Dentre as diversas comunidades quilombolas que surgiram nesse período, a de maior destaque foi Palmares (1597-1695), que colocou em questão a estrutura colonial brasileira, sendo que sua população não era exclusivamente constituída de escravizados e seus descendentes. Para ali também convergiram outros tipos de trãnsfugas, como soldados desertores, os perseguidos pela justiça secular e eclesiástica, ou simples aventureiros, vendedores, além de índios pressionados pelo avanço europeu.

Predominavam, no entanto, os africanos e seus descendentes. Ali, africanos de diferentes grupos étnicos administraram suas diferenças e forjaram novos laços de solidariedade, recriaram culturas. Apesar da falta de dados mais diretos, considerando a direção do tráfico atlântico na época, supõe-se que Palmares foi predominantemente um cadinho de grupos originários do centro-sul da África, gente de grupos linguísticos *kikongo*, *kimbundu*, *ovimbundo* e outros da região Congo-Angola (NASCIMENTO, 1980, p. 47).

Palmares estava situado na região da Serra da Barriga, pertencente à capitania de Pernambuco na época e que atualmente faz parte do Estado de Alagoas. Com uma população que chegou a abrigar cerca de 20 mil habitantes, tornou-se o maior quilombo durante o período colonial.

A República dos Palmares, com sua enorme população relativamente à época, dominou uma área territorial de mais ou menos um terço do tamanho de Portugal. Essa terra pertencia a todos os palmarinos, e o resultado do trabalho coletivo também era propriedade comum. Os autolibertos africanos plantavam e colhiam uma produção agrícola diversificada, diferente da monocultura vigente na colônia, além de permutarem os frutos agrícolas com seus vizinhos brancos e indígenas.

Eficientemente organizados tanto social quanto politicamente, em sua maneira africana tradicional, foram também altamente qualificados na arte da guerra. Palmares pôs em questão a estrutura colonial inteira: o exército, o sistema de posse da terra dos patriarcas portugueses, ou seja,

o latifúndio, assim como desafiou o poder todo-poderoso da Igreja Católica. Resistiu cerca de 27 guerras de destruição lançadas pelos portugueses e os holandeses que invadiram e ocuparam longo tempo o território pernambucano. Palmares manteve sua existência durante um século: 1595 a 1695 (NASCIMENTO, 1980, p. 47).

Em relação aos hábitos de vida dos habitantes de Palmares, nota-se que a dança desempenhava um papel significativo nas práticas artísticas e culturais do cotidiano. Era uma expressão que fortalecia os laços comunitários e celebrava a resistência contra a opressão do colonizador. A descrição a seguir nos dá essa pista:

Moram em casas esparsas, por eles construídas nas próprias entradas das matas, onde há portas escusas, que, em casos duvidosos, lhes dão caminho, cortado através das brenhas, para fugirem e se esconderem. Cautos e suspicazes, examinam por espias se o inimigo se aproxima. Passam o dia na caça, e, ao entardecer, voltam para casa e se inquietam com os ausentes. Espalhando primeiro vigias, prolongam uma dança até a meia-noite e com tanto estrépito batem com os pés no chão que se pode ouvir de longe (BARLAEUS, 1980, p. 253-4).

Essa descrição oferece um vislumbre das estratégias de sobrevivência, organização e resistência adotadas pelos habitantes do Quilombo dos Palmares, que lutaram contra a escravidão e a opressão colonial no Brasil – apesar de limitações e do viés etnocêntrico de Barlaeus (colonizador holandês).

A prática da dança noturna, que se prolongava até a meia-noite e possivelmente ocorria também durante o dia, revela atividades culturais, rituais e formas de expressão artística que não apenas fortaleciam os laços comunitários, mas também celebravam a resistência contra a opressão. As batidas intensas no chão, audíveis a longa distância, indicavam a vitalidade dessas manifestações e sua importância no contexto de Palmares.

Ao longo de sua existência, os habitantes enfrentaram inúmeras tentativas de destruição por parte de expedições diversas, inclusive no período da invasão neerlandesa (1630–1654), e, apesar de os holandeses terem realizado investidas contra Palmares, o período foi marcado pelo crescimento populacional mais expressivo do quilombo.

Entre as últimas décadas do século XVI e o último decênio do século seguinte, o Quilombo dos Palmares teve uma sucessão de líderes. Até agora, os dois últimos são conhecidos nominalmente como Ganga Zumba e Zumbi dos Palmares.

Zumbi permaneceu à frente do quilombo entre 1678 e 1694, quando ocorreu a destruição definitiva por uma expedição liderada por Domingos Jorge Velho. A

resistência na região continuou após a extinção de Palmares, até que, em 20 de novembro de 1695, Zumbi foi morto.

[...] como resultado político da historiografia dedicada ao estudo da resistência escrava e especialmente das obras de Ernesto Ennes, Edison Carneiro e Décio Freitas, **Zumbi foi encarnando a imagem da energia bélica em luta heroica contra a dominação escravista**. Mais recentemente, passou a representar também **a luta contra a opressão racial, tornando-se símbolo da denúncia do racismo, do próprio movimento negro, da sua consciência resistente e libertadora** (LARA, 1996, p. 99, grifo nosso).

Essa consciência libertadora favoreceu significativamente a luta pelos direitos e justiça racial com vistas à construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Ou seja, Zumbi se tornou uma referência simbólica, histórica e de ressonância duradoura para a resistência negra.

A “pedra dos 20” de Palmares reacendeu o que a historiadora Beatriz Nascimento chama de Potência Z.

Foi a energia de Zumbi, diluído nos ares como quer a poeta baiana Suka, que nos fez consolidar em 20 anos o movimento negro no país: ILÊ AIYÊ, MNU, CCN(MA), CEDENPA, GRUCON, **GRUPO TEZ**²² e muitas outras referências negras. O fundamental é que aquela pedra está assentada. O alicerce está pronto para a construção (MNU, 1991, p. 12).

Para além dos quilombos, a população negra intensificou sua atuação em busca da liberdade, tanto nas zonas rurais quanto nas zonas urbanas, cabendo deixar registrado alguns dos episódios mais significativos desse período. Em 1798, a cidade de Salvador foi palco da Conjuração dos Alfaiates; em 1817, ocorreu a Revolução Pernambucana; em 1824, a Confederação do Equador; entre 1820 e 1840, as rebeliões africanas na Bahia, incluindo a Revolta dos Malês; entre 1835 e 1840, a Cabanagem; em 1837, a Sabinada; e a Praieira em 1848.

Após a abolição da escravatura, em 1888, os movimentos de resistência continuaram a se manifestar. Um exemplo é o da Revolta da Chibata, ocorrida em 1910, na qual marinheiros negros se rebelaram contra os castigos físicos (chibatadas) impostos pela Marinha brasileira. A Revolta da Chibata foi um

²² GRUPO TEZ - Grupo de Estudos e Trabalho Zumbi, fundado em 1985. Trata-se de um pioneiro do movimento negro e combate à desigualdade social no Mato Grosso do Sul. Mais informações disponíveis em: <https://www.instagram.com/grupotezms/>.

[...] movimento liderado por João Cândido Felisberto, marinheiro negro, no Rio de Janeiro, que se opôs ao modo como eram tratados os marujos da marinha brasileira, no início do século XX. Somente em 2008, trinta e nove anos após a sua morte foi concedida anistia *post-mortem* ao líder da Revolta da Chibata e a seus companheiros.²³ (GOMES, 2011, p. 140).

Todos esses fatos não nos deixam dúvida de que os movimentos de resistências que antecederam ao que hoje conhecemos como Movimento Negro foram fundamentais para as conquistas já alcançadas e para as lutas que ainda hoje temos que travar, inclusive na escola. Em síntese:

O Quilombo de Palmares que durou 100 anos é o grande exemplo para o Brasil de uma sociedade democrática, igualitária. Seu último comandante, Zumbi, soube com bravura e lealdade lutar até morrer por um ideal tão odiado pelo opressor racista: a liberdade. João Cândido, o comandante da Revolta da Chibata, o almirante Negro, conseguiu em novembro de 1910 por em revolta a esquadra brasileira e abolir a chamada Lei da Chibata a vida miserável dos marujos, negros e mestiços, com castigos corporais. A Revolta dos Malês, [...], foi a mais importante das insurreições escravas acontecidas no século passado. Ocorreu entre os dias 24 e 25 de janeiro de 1835. [...]. Esses fatos não nos foram ensinados na escola. A luta pela liberdade do povo negro oprimido ainda nos é escondida. Prova de que o tempo passou mas a situação de opressão continua. [...]. Se a opressão continua, a luta de Zumbi, João Cândido, Licutan, Belchior, Aprígio e tantos outros deve continuar (NÊGO, 1983, p. 1).

A menção de que a opressão continua destaca a importância contínua da luta pelos direitos civis e pela igualdade racial, sugerindo que as lições desses eventos históricos devem continuar a inspirar as gerações futuras a buscar um mundo mais justo e equitativo. A preservação e disseminação dessas histórias são cruciais para construir uma consciência coletiva e promover a justiça social, tal qual veremos a seguir na linha histórica que estamos traçando.

Para reverter o quadro de marginalização no início da República, os libertos, escravizados e seus descendentes estabeleceram movimentos de mobilização racial negra no Brasil.

Inicialmente, formaram dezenas de grupos, como grêmios, clubes ou associações, em vários estados da nação. Em São Paulo, apareceram o *Club 13 de Maio dos Homens Pretos* (1902), o *Centro Literário dos Homens de Cor* (1903), a *Sociedade Propugnadora 13 de Maio* (1906),

²³ Lei nº 11.756, de 23 de julho de 2008.

o *Centro Cultural Henrique Dias* (1908), a *Sociedade União Cívica dos Homens de Cor* (1915), a *Associação Protetora dos Brasileiros Pretos* (1917); no Rio de Janeiro, o *Centro da Federação dos Homens de Cor*; em Pelotas/RG, a *Sociedade Progresso da Raça Africana* (1891); em Lages/SC, o *Centro Cívico Cruz e Souza* (1918). Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o *Clube 28 de Setembro*, constituído em 1897 (Domingues, 2007, p. 103).

Esses grupos chegaram a alcançar “[...] 123 associações negras em São Paulo, entre 1907 e 1937.⁹ [...] 72 em Porto Alegre, de 1889 a 1920,¹⁰ e [...] 53 em Pelotas/RS, entre 1888 e 1929” (Domingues, 2007, p. 104). Com um caráter predominantemente assistencialista, recreativo e/ou cultural, as associações negras conseguiram atrair um número considerável de “homens de cor”, conforme a expressão utilizada na época. Algumas dessas associações foram formadas com base em determinadas classes de trabalhadores negros, como portuários, ferroviários e ensacadores, funcionando de certa forma como entidades sindicais.

Assim iniciou-se um processo de organização que passou a ganhar cada vez mais força, sendo que em 1925 já se vislumbrava a ideia de um *Congresso da Mocidade dos Homens de Cor*, e em 1926 foi estabelecido o *Centro Cívico Palmares*, que tinha como meta a criação de uma biblioteca comunitária, além da realização de encontros e conferências. No ano de 1928, lançou-se uma campanha contra o decreto do governo paulista que proibia o ingresso de negros na guarda civil do Estado, que teve como resultado a revogação do referido decreto.

Esse processo de unificação obteve maior visibilidade a partir de uma imprensa também negra, especialmente a paulista, que, sob diferentes perspectivas, se tornou produtora de saberes sobre os modos de vida da população negra e sobre raça. Dentre os jornais que circularam à época, destacamos:

O Xauter (1916), *Getulino* (1916-1923), *O Alfinete* (1918-1921), *O Kosmos* (1924-1925), *O Clarim d'Alvorada* (1929-1940), *A Voz da Raça* (1933-1937), *Tribuna Negra* (1935), *O Novo Horizonte* (1946-1954), *Cruzada Cultural* (1950-1966), dentre outros (GOMES, 2017, p. 29).

A imprensa negra rompe com o imaginário racista do final do século XIX e início do século XX que, pautado no ideário do racismo científico, atribuía à população negra o lugar de inferioridade intelectual. Os jornais tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção de sua integração sociedade da época (GOMES, 2017, p. 29).

Cabe destacar a importância que esses jornais conferiram à educação, sobretudo aquela difundida no seio familiar, evidenciando uma preocupação e a necessidade de se ocupar espaços numa rígida, hierarquizada e preconceituosa sociedade. Nesse sentido, “várias matérias vinculavam a ideia da ascensão social do negro via educação” (GOMES, 2017, p. 30). Além da imprensa negra paulista, em outros estados surgiram jornais de igual natureza, como

[...] a *Raça* (1935), em Uberlândia/MG, o *União* (1918), em Curitiba/PR, *O Exemplo* (1892), em Porto Alegre/RS, e o *Alvorada*, em Pelotas/RS. Este último – publicado com pequenas interrupções de 1907 a 1965 – foi o periódico da imprensa negra de maior longevidade no país (Domingues, 2007, p. 105).

Esses jornais enfocavam as mais diversas mazelas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, **da educação** e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira.

Além disso, as páginas desses periódicos constituíram veículos de denúncia do regime de “segregação racial” que incidia em várias cidades do país, impedindo o negro de ingressar ou frequentar determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, **além de algumas escolas**, ruas e praças públicas (DOMINGUES, 2000, p. 105, grifo nosso).

Dos jornais acima mencionados, destacamos a publicação feita em 1929 pelo *Clarín d’ Alvorada*, que numa série de artigos chamou a população a participar do 1º Congresso da Mocidade Negra do Brasil. Após os eventos desse congresso, surgiu a proposta de criar a Frente Negra Brasileira (FNB), uma entidade associativa de natureza política, informativa, recreativa e beneficente que começou a operar em São Paulo a partir de 1931.

Composta por vários departamentos a FNB promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Visava, também, à integração dos negros na vida social, política e cultural, denunciando as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele período. Em 1936, transformou-se em partido político. “Porém, acabou extinto em 1937, devido ao decreto assinado por Getúlio Vargas que colocava na ilegalidade todos os partidos políticos” (GOMES, 2017, p. 30).

A Frente Negra representou uma das primeiras organizações negras de caráter nacional no Brasil, podendo ser considerada uma articuladora e sistematizadora de saberes emancipatórios, especialmente os de natureza política, em relação à realidade dos negros brasileiros da época.

Pelas estimativas de um de seus dirigentes, a FNB chegou a superar os 20 mil associados. 20 A entidade desenvolveu um considerável nível de organização, **mantendo escola, grupo musical e teatral**, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, **de artes e ofícios**, assim como publicar um jornal, o A Voz da Raça (DOMINGUES, 2007, p. 105, grifo nosso).

Tendo atuado em um período marcado por intensas questões raciais e sociais, incluindo o contexto pós-abolição da escravidão e a ascensão do Estado Novo, a FBN buscou a emancipação e a igualdade racial para a população negra, além de ter desempenhado um papel importante na promoção da cultura afro-brasileira e na valorização da identidade negra. Ao articular esses saberes emancipatórios, a organização contribuiu para a conscientização política e a mobilização da comunidade negra, enfrentando o racismo estrutural e promovendo a resistência contra a discriminação. Outra importante organização que surge no período foi a União dos Homens de Cor (UHC) (1945), também conhecida como Uagacê.

Em linhas gerais, sua atuação era marcada pela promoção de debates na imprensa local, publicação de jornais próprios, serviços de assistência jurídica e médica, aulas de alfabetização, ações de voluntariado e participação em campanhas eleitorais (DOMINGUES, 2007, p. 108).

Neste contexto, é fundamental destacar também, o trabalho do Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944-1968), criado por Abdias do Nascimento²⁴,

²⁴ Abdias do Nascimento, escritor, artista plástico, teatrólogo, político e poeta, é reconhecido como um dos maiores ativistas pelos direitos humanos e deixou um legado de lutas pelo povo afrodescendente no Brasil. Sua trajetória incluiu a participação na Frente Negra Brasileira nos anos 1930 e o envolvimento na organização do Congresso Afro-Campineiro em 1938. Abdias do Nascimento foi preso por resistir a agressões racistas e, enquanto estava na Penitenciária de Carandiru em 1941, fundou o Teatro do Sentenciado. Em 1944, criou o Teatro Experimental do Negro, que desafiou as barreiras raciais nos palcos brasileiros e formou a primeira geração de atores e atrizes dramáticos negros do teatro brasileiro, além de contribuir para o desenvolvimento de uma literatura dramática afro-brasileira. Ele organizou eventos históricos, como o 1º Congresso do Negro Brasileiro em 1950 e a Convenção Nacional do Negro de 1945-46, propondo políticas afirmativas e a definição da discriminação racial como crime de lesa-Pátria à Assembleia Nacional Constituinte de 1945. Em 2010, Abdias do Nascimento foi indicado oficialmente ao Prêmio Nobel da Paz em reconhecimento de sua defesa consistente, desde o século passado até sua morte em 23 de maio de 2011 aos 97 anos, dos direitos civis e humanos dos

[...] que se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana européia, imbuída de conceitos pseudocientíficos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte (NASCIMENTO, 2004, p. 10).

O TEN foi estabelecido com o propósito de combater a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros, resgatar a herança africana e suas expressões, integrando-as de forma efetiva ao cenário da produção teatral brasileira. Dessa forma, o TEN atuava em duas frentes, de modo a

[...] promover, de um lado, a denúncia dos equívocos e da alienação dos chamados estudos afro-brasileiros, e fazer com que o próprio negro tomasse consciência da situação objetiva em que se achava inserido. Tarefa difícil, quase sobre-humana, se não esquecermos a escravidão espiritual, cultural, socioeconômica e política em que foi mantido antes e depois de 1888, quando teoricamente se libertara da servidão (NASCIMENTO, 2004, p. 11).

Dessa forma, estabeleceu-se a arte teatral como um espelho e síntese das experiências existenciais humanas, sendo um fórum para ideias, debates, propostas e ações direcionadas à transformação das estruturas de dominação, opressão e exploração racial presentes na sociedade brasileira. Isso abrangia diversas áreas, como cultura, economia, educação, política, meios de comunicação, justiça, administração pública, empresas privadas, vida social, entre outras. O propósito era desenvolver um teatro que contribuísse para a construção de um Brasil verdadeiramente justo e democrático, em que todas as raças e culturas fossem respeitadas em suas diferenças, mas iguais em direitos e oportunidades.

Além disso, o TEN articulou-se para participar ativamente da elaboração da nova Constituição em prol da comunidade, organizando a Convenção Nacional do Negro em São Paulo e no Rio de Janeiro no ano de 1946, durante o processo da Constituinte. Dessa convenção resultou uma declaração final que expressava as aspirações dos coletivos negros: incluir a discriminação racial como crime na Constituinte de 1946, além de propor medidas práticas para sua eliminação.

Ainda merecem destaque outras realizações, como o I Congresso Negro Brasileiro, realizado no Rio de Janeiro em 1950, e o lançamento do jornal *Quilombo* (1948–1951), que publicizava a vida, problemas e aspirações do negro, além de divulgar as atividades do grupo. Em relação à educação, o TEN empreendia a alfabetização de seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, moradores de favelas sem profissão definida e modestos funcionários públicos. Proporcionava também a esses participantes uma nova atitude e um critério próprio, capacitando-os a questionar o lugar ocupado pela população negra no contexto nacional.

A reivindicação do ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, a admissão subvencionada de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário - onde esse segmento étnico-racial não entrava devido à imbricação entre discriminação racial e pobreza-, o combate ao racismo com base em medidas culturais e de ensino e o esclarecimento de uma imagem positiva do negro ao longo da história eram pontos importantes do programa educacional dessa organização [...] (GOMES, 2017, p. 31).

Ao capacitar os participantes a questionarem o lugar ocupado pela população negra no contexto nacional, o TEN contribuiu para o fortalecimento da identidade afro-brasileira e para a luta contra a discriminação racial. O movimento teve um papel significativo na promoção da igualdade racial e na conscientização sobre a importância da cultura negra na formação da identidade brasileira.

No período da Ditadura Militar (1964-1985), o movimento organizativo da luta política dos negros sofreu temporariamente uma derrota, pois o golpe

[...] desarticulou uma coalizão de forças que palmilhava no enfrentamento do “preconceito de cor” no país. Como consequência, o Movimento Negro organizado entrou em refluxo. Seus militantes eram estigmatizados e acusados pelos militares de criar um problema que supostamente não existia, o racismo no Brasil (DOMINGUES, 2007, p. 111).

No entanto, a partir do final da década de 1970, o termo “negritude” tornou-se sinônimo do processo mais amplo de conscientização racial entre os negros brasileiros.

No terreno cultural, a negritude se expressava pela valorização dos símbolos culturais de origem negra, destacando-se o samba, a capoeira, os grupos de afoxé. No plano religioso, negritude significava assumir as religiões de matriz africana, sobretudo o candomblé. Na esfera política, negritude se definia pelo engajamento na luta antirracista, organizada pelas centenas de entidades do movimento negro (DOMINGUES, 2005, p. 37).

Em 1978 a discriminação racial e o racismo motivaram a articulação nacional de diversas entidades dos Movimentos Negros, resultando na formação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR) em São Paulo. Posteriormente, durante seu 1.º Congresso, em 1982, o movimento foi renomeado para Movimento Negro Unificado (MNU), unindo delegados de vários Estados em prol da luta contra a discriminação racial e a violência policial.

No plano interno, o embrião do Movimento Negro Unificado foi a organização marxista, de orientação trotskista, Convergência Socialista. Ela foi a escola de formação política e ideológica de várias lideranças importantes dessa nova fase do movimento negro. Havia, na Convergência Socialista, um grupo de militantes negros que entendia que a luta anti-racista tinha que ser combinada com a luta revolucionária anticapitalista. Na concepção desses militantes, o capitalismo era o sistema que alimentava e se beneficiava do racismo; assim, só com a derrubada desse sistema e a conseqüente construção de uma sociedade igualitária era possível superar o racismo (DOMINGUES, 2007, p. 111-112).

No Programa de Ação de 1982, o MNU defendia reivindicações “mínimas”, incluindo a desmistificação da democracia racial brasileira, a organização política da população negra, a transformação do Movimento Negro em um movimento de massas, a formação de amplas alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador, a organização para enfrentar a violência policial, a participação nos sindicatos e partidos políticos e a luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares. Além disso, o movimento buscava apoio internacional contra o racismo no país (Domingues, 2007).

O surgimento do MNU representou um marco na história do protesto negro no País, destacando-se, entre outros motivos, pela proposta de unificar a luta de todos os grupos e organizações antirracistas em nível nacional. O objetivo era fortalecer o poder político do movimento negro.

[...] a estratégia que prevaleceu no movimento foi a de combinar a luta do negro com a de todos os oprimidos da sociedade. A tônica era contestar a ordem social vigente e, simultaneamente, desferir a denúncia pública do problema do racismo. Pela primeira vez na história, o movimento negro apregoava como uma de suas palavras de ordem a consigna: “negro no poder!” (DOMINGUES, 2007, p. 114-15).

A consigna “negro no poder” destaca a necessidade de representação política e participação ativa da comunidade negra nos processos decisórios. Essa abordagem reconhece a importância do empoderamento político como meio de promover mudanças efetivas na sociedade. O culto à Mãe Preta, anteriormente visto como símbolo da passividade do negro, começou a ser repudiado.

O 13 de Maio, originalmente um dia de celebração festiva da abolição da escravidão, transformou-se no Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo. A data de celebração do MNU foi alterada para 20 de novembro (presumível dia da morte de Zumbi dos Palmares), sendo eleita como o Dia Nacional da Consciência Negra. Zumbi, por sua vez, foi escolhido como símbolo da resistência à opressão racial, com ativistas destacando que “Zumbi vive ainda, pois a luta não acabou”.

Para incentivar o negro a assumir sua condição racial, o MNU resolveu não só despojar o termo “negro” de sua conotação pejorativa, mas o adotou oficialmente para designar todos os descendentes de africanos escravizados no país. “Assim, ele deixou de ser considerado ofensivo e passou a ser usado com orgulho pelos ativistas, o que não acontecia tempos atrás. O termo “homem de cor”, por sua vez, foi praticamente proscrito” (DOMINGUES, 2007, p. 113).

Essa adoção veio a empoderar a comunidade negra, promovendo uma revalorização do termo “negro”. Ao desvinculá-lo de conotações pejorativas, o MNU faz uma escolha consciente do uso do termo como uma expressão de identidade racial positiva. Desse modo o MNU, com suas reivindicações específicas, alcançou visibilidade pública e passou por uma “africanização”.

A partir desse momento, as iniciativas contra o racismo tinham como uma das premissas a promoção de uma identidade étnica específica para os negros. O discurso tanto da negritude quanto do resgate das raízes ancestrais orientou o comportamento da militância.

No campo religioso também ocorreu um processo revisionista. Se nas etapas anteriores o movimento negro era predominantemente cristão, houve uma exigência moral para que a nova geração de ativistas adotasse as religiões de matriz africana, especialmente o candomblé, visto como o principal guardião da fé ancestral.

O MNU desenvolveu também uma campanha política contra a mestiçagem, retratando-a como uma armadilha ideológica alienadora. A avaliação era de que a mestiçagem sempre desempenhou um papel negativo na diluição da identidade do negro

no Brasil. O mestiço era considerado um entrave para a mobilização política desse segmento da população.

Segundo essa geração de ativistas, historicamente a mestiçagem esteve a serviço do branqueamento, sendo o mestiço visto como o primeiro passo desse processo. Por isso, condenavam o discurso oficial pró-mestiçagem. Como contrapartida, defendiam os casamentos endogâmicos e a constituição da família negra.

Faz-se importante destacar que essa organização de abrangência nacional elege a educação e o trabalho como pautas fundamentais na luta contra o racismo, passando a intervir frequentemente no campo educacional

[...] com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares (DOMINGUES, 2007, p. 115-16).

Essas proposições se apresentaram como o potencial de transformar significativamente a educação, promovendo a igualdade racial, desconstruindo estigmas e capacitando os estudantes a compreenderem a complexidade da sociedade brasileira e global. “O MNU talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil” (GOMES, 2017, p. 32).

As estratégias do MNU refletem uma compreensão de que a luta contra o racismo não é apenas uma causa isolada, mas está interligada com outras formas de opressão social. Ao unir esforços com diferentes grupos oprimidos, o movimento negro busca criar uma coalizão mais forte e eficaz para desafiar as estruturas de poder discriminatórias e promover uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, o Movimento Negro pode ser entendido como um

Nome genérico dado, no Brasil, ao conjunto de entidades privadas integradas por afrodescendentes e empenhadas na luta pelos seus direitos de cidadania. Numa visão mais restrita, a expressão diz respeito às organizações nascidas a partir do final da década de 1960 e que se incluem dentro dessa denominação. As diferenças entre estas e as organizações anteriores seriam, entre outras, sua continuidade temporal e o fato de compartilharem uma agenda internacional, graças, hoje, à popularização das viagens aéreas e do progresso dos meios de comunicação, particularmente da Internet (LOPES, 2004, p. 455-56).

Além disso, compreende-se como Movimento Negro as variadas formas de organização e articulação das mulheres e homens negros que se posicionam politicamente na luta contra o racismo, buscando superar esse fenômeno prejudicial na sociedade.

Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana.

Portanto, não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como Movimento Negro. É preciso que nas ações desse coletivo se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo. Postura essa que não nega os possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBT fóbica e racista (GOMES, 2017, p. 24-5).

O Movimento Negro é caracterizado como um ator coletivo e político, composto por uma diversidade de grupos e entidades políticas, incluindo também aspectos culturais. Esses grupos estão distribuídos nas cinco regiões do País, unindo esforços na luta contra o racismo e na busca pela promoção da igualdade racial.

Possui ambiguidades, vive disputas internas e constrói consensos tais como: o resgate de um herói negro, a saber, Zumbi dos Palmares; a fixação de uma data nacional, o dia 20 de novembro; a necessidade de criminalização do racismo, o artigo 5º, inciso XLII da Constituição Federal de 1988, e o papel da escola como instrumento de reprodução do racismo (Gomes, 2017, p. 27).

O resgate de figuras históricas como Zumbi dos Palmares é uma estratégia importante para construir uma narrativa positiva e empoderadora em torno da história negra no Brasil. Zumbi é reconhecido como um símbolo de resistência contra a escravidão, e sua celebração contribui para a construção de uma identidade cultural e histórica forte para a comunidade negra.

A escolha do dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra é significativa, pois coincide com a data da morte de Zumbi dos Palmares, a qual serve

como um lembrete para a reflexão sobre a história e as lutas da população negra no Brasil, promovendo a conscientização sobre o racismo e a promoção da igualdade racial.

A inclusão do crime de racismo na Constituição Federal representa um avanço legal importante. Isso demonstra o comprometimento do Estado em combater a discriminação racial e promover a igualdade racial. A criminalização do racismo é uma ferramenta jurídica para responsabilizar aqueles que praticam atos discriminatórios com base na raça.

Essa afirmação destaca uma preocupação válida sobre a possibilidade de que as instituições educacionais, em alguns casos, possam perpetuar estereótipos e preconceitos raciais. Isso enfatiza a importância de se abordar o currículo escolar de maneira crítica, incorporando uma perspectiva antirracista e inclusiva para garantir que a educação contribua para a promoção da igualdade racial e da diversidade.

Nesse sentido, no Movimento Negro, a partir da década de 1980, com o processo de reabertura política e redemocratização do País, notadamente com a Assembleia Nacional Constituinte e a promulgação da Constituição Federal de 1988, um novo perfil do Movimento Negro começou a se configurar, com ênfase especial na área da educação.

Alguns ativistas conseguiram concluir a graduação e, com a gradual expansão da pós-graduação em educação, buscaram mestrado e, posteriormente, doutorado. Esses ativistas assumiram uma posição acadêmico-política, atuando como intelectuais engajados. Gonzáles e Hasenbalg (1981) dedicaram suas pesquisas à análise do negro no mercado de trabalho, e Gonçalves (1985), ao racismo presente nas práticas e rituais escolares.

Destacamos também os estudos sobre estereótipos raciais nos livros didáticos, de Silva (1995); o desenvolvimento de pedagogias e currículos específicos com enfoque multirracial e popular, de Lima (2010), e a discussão sobre a importância do estudo da história da África nos currículos escolares de Cunha Júnior (1997).

É possível dizer que até a década de 1980 a luta do Movimento Negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas (GOMES, 2017, p. 33).

É evidente que as políticas educacionais universalistas não estavam conseguindo corrigir as desigualdades históricas enfrentadas pela população negra. O acesso desigual à educação, as disparidades socioeconômicas e as formas de discriminação racial persistiam. Diante desse cenário, o Movimento Negro começou a reavaliar suas estratégias e a demandar ações mais específicas para abordar as desigualdades raciais.

Nesse contexto, as ações afirmativas, incluindo a modalidade de cotas raciais, emergiram como uma resposta mais direta e efetiva para combater a exclusão e promover a igualdade de oportunidades. As cotas visam garantir a representatividade e o acesso equitativo de grupos historicamente marginalizados, como a população negra, em instituições educacionais e outros setores.

Essa mudança de perspectiva no Movimento Negro reflete a busca por estratégias mais assertivas e específicas para enfrentar as desigualdades estruturais e garantir que as políticas públicas realmente atendam as necessidades da população negra. As ações afirmativas, incluindo as cotas, tornaram-se uma parte importante desse esforço para promover a inclusão e a equidade no acesso à educação e, principalmente, a igualdade de oportunidades.

Os anos de 1990 foram marcados por uma efervescência social, política e econômica tanto no âmbito nacional quanto no internacional. Na América Latina, houve uma ampla reforma constitucional nesse período. Sob as pressões das políticas neoliberais, os movimentos sociais buscaram a reconstrução do Estado democrático de direito após duas décadas de autoritarismo, que se estenderam de meados da década de 1960 até meados da década de 1980.

A segunda metade dos anos 1990 testemunhou uma mudança significativa, por meio da qual a questão racial ganhou uma nova centralidade na sociedade brasileira e nas políticas de Estado. A reinterpretação e ressignificação emancipatória promovida pelo Movimento Negro ultrapassou os limites dos fóruns da militância política e do conjunto de pesquisadores interessados no tema.

Uma ação notável desse período foi a realização da *Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida* em 1995, em Brasília, no dia 20 de novembro. Como resultado dessa marcha, foi entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso o *Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico-racial*. Nesse programa, a demanda por ações afirmativas já se fazia presente como proposta para a educação superior e o mercado de trabalho.

A culminância desse processo de inflexão na trajetória do Movimento Negro Brasileiro ocorreu nos anos 2000, um período de confluência de várias reivindicações acumuladas ao longo dos anos por esse movimento social.

Como é consenso entre os pesquisadores, um fato marcante foi a participação do Movimento Negro na preparação e durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, em Durban, África do Sul. Ao ser signatário do Plano de Ação de Durban, o Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para sua superação. Entre elas, as ações afirmativas na educação e no trabalho (GOMES, 2017, p. 34).

Essa participação na Conferência de Durban e a subsequente implementação de ações afirmativas destacam a importância do engajamento internacional na promoção da igualdade racial e no enfrentamento do racismo e evidenciam a influência do ativismo do Movimento Negro na formulação de políticas públicas, inclusive para a educação.

A partir dos anos 2000, o Movimento Negro intensificou ainda mais o processo de ressignificação e politização da questão racial, levando a mudanças internas na estrutura do Estado, cabendo destacar: a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em 2003 e a efetivação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em 2004.

Essas mudanças também afetaram o cenário acadêmico. Em 2000, foi fundada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), responsável pela realização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE), que já está em sua décima sexta edição (2024). A ABPN surgiu para congregiar pesquisadores, tanto negros quanto não negros, que estudam as relações raciais e outros temas de interesse da população negra, buscando produzir conhecimento científico sobre a temática racial e construir academicamente um espaço de reconhecimento das experiências sociais do Movimento Negro como conhecimentos válidos.

Foi também no início do terceiro milênio que uma demanda educacional do Movimento Negro desde os anos de 1980 foi finalmente contemplada. Em 2003 foi sancionada a Lei 10.639/03, incluindo os artigos 26-A e 79-B da LDB e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos Fundamental e Médio. Regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/04 e pela Resolução CNE/CP 01/04, essa lei foi novamente alterada

pela Lei 11.645/08, com a inclusão da temática indígena (GOMES, 2017, p. 35-6).

Essa legislação representa um avanço significativo no reconhecimento da importância da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar brasileiro, possibilitando um deslocamento epistêmico – comoveremos na próxima seção. Trata-se de uma legislação como resposta direta às demandas do Movimento Negro, que há muito tempo vinha pleiteando uma inclusão mais abrangente e precisa da contribuição afro-brasileira na história e cultura do País. Representa também uma ampliação em termos de abrangência ao incluir a temática indígena, reforçando a importância da diversidade étnica na construção da identidade nacional.

É possível afirmar que a sociedade brasileira não teria alcançado esse momento sem a histórica atuação do Movimento Negro. É importante ponderar, no entanto, que o processo de implementação de leis e políticas nem sempre reflete a radicalidade emancipatória das reivindicações que o originaram.

Nesse sentido, é necessário mencionar outras iniciativas oriundas do Estado, a partir dos anos 2000, com foco na educação, que podem ser consideradas como resultado direto ou indireto das proposições do Movimento Negro. “Cada uma mereceria um estudo detalhado sobre sua elaboração, tramitação, as articulações, disputas e consensos construídos para sua aprovação, a reação do Estado, da sociedade, das instituições educativas e da mídia [...]” (GOMES, 2017, p. 36), o que esperamos que seja feito pelos pesquisadores da área em futuros estudos.

Apesar dos possíveis dissensos que essas iniciativas provocam em alguns setores da sociedade e do próprio Estado, além da implementação ainda irregular e/ou em curso de algumas delas, é crucial destacá-las. Algumas dessas iniciativas são:

[...] o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009); a inserção da questão étnico-racial, entre as outras expressões da diversidade, no documento final da Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), em 2008, e da Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010 e 2014; a inserção, mesmo que de forma transversal e dispersa, da questão étnico-racial e quilombola nas estratégias do projeto do Plano Nacional de Educação (PNE); a Lei Federal 12.288 de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; a aprovação do princípio constitucional da ação afirmativa pelo Supremo Tribunal Federal, no dia 26 de abril de 2012; a sanção pela então presidenta da República, Dilma Rousseff, da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições

federais de ensino técnico de Nível Médio; a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola - Parecer CNE/CEB 16/12 e Resolução CNE/CEB 08/12 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); e a sanção da Lei 12.990, de 9 de junho de 2014, que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União (GOMES, 2017, p. 37).

A incessante luta e as conquistas do Movimento Negro em prol da educação no Brasil, bem como sua transformação em respostas do Estado por meio de políticas públicas e outras ações institucionais, evidenciam o protagonismo desse movimento social como um ator político e educador.

Este ator político não apenas produz, constrói, sistematiza e articula saberes emancipatórios gerados pelos negros e negras ao longo de sua trajetória na sociedade brasileira, mas também vai além, pois suas ações têm como foco a população negra, porém não se restringem a ela.

O Movimento Negro desempenha um papel crucial ao ressignificar e politizar a noção de raça, compreendendo-a como uma construção social. Ele não apenas reeduca e emancipa a sociedade, mas também a si próprio e ao Estado, gerando novos conhecimentos e compreensões sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil e estabelecendo conexões com a diáspora africana.

Esses conhecimentos novos gestados no interior do Movimento Negro, que nos permitem compreender aspectos fundamentais das relações étnico-raciais e do racismo no Brasil, perpassam, como afirma Gomes (2011, 2017 e 2019) – no caso da Dança, nosso objeto de estudo –, por corpo regulado, corpo emancipado e pela estética negra.

Trata-se de uma mudança de perspectiva do Movimento Negro na busca de estratégias mais específicas e mais assertivas no enfrentamento das desigualdades estruturais a fim de garantir que os saberes corpóreos do povo negro possam ser inseridos no contexto da educação brasileira, pois, “[...] esses saberes conseguiram algum nível de penetração social e participam da tensão histórica entre regulação e emancipação social” (GOMES, 2017, p. 80).

Em relação à regulação do corpo e, conseqüentemente, de seus saberes, percebemos que o corpo pode ser regulado de duas maneiras:

a dominante (o corpo escravizado o corpo estereotipado; o corpo objeto) e a dominada (o corpo cooptado pelo dominante como, p. ex., a

industrialização do corpo negro a serviço do comércio capitalista, falsamente autonomizado pelo mercado; o corpo como mercadoria). Na escravidão, os corpos negros estiveram presentes, mas de forma escravizada. Nesse contexto, o corpo era importante, mas como não humano, com força de trabalho e como coisa. O corpo regulado é também o corpo estereotipado por um conjunto de representações que sustentam os ideais de beleza corporal branca, eurocentrada e, no limite, miscigenada em contraposição a pele preta (GOMES, 2017, p. 96).

Ante essa situação, foi a partir de um processo de luta – conforme vimos anteriormente – que o corpo negro e seus saberes puderam alcançar uma emancipação em que

Os corpos negros se distinguem e se afirmam no espaço público sem cair na exotização ou na folclorização. A construção política da estética e da beleza negra. A dança como expressão e libertação do corpo. **A arte como forma de expressão do corpo negro.** Os cabelos crespos, os penteados afros, as roupas e formas de vestir que transmitem uma ancestralidade africana recriada e ressignificada no Brasil (GOMES, 2017, p. 97, grifo nosso).

Nesse sentido, a importância da presença da população negra na nossa sociedade, em relação à sua constituição política, econômica, cultural e social, torna-se inegável, e os saberes corpóreos por ela produzidos, devem fazer parte de nossas ponderações teóricas, do nosso processo de escolarização via inserção deles no currículo e ainda de nossos projetos socioeducativos. Assim, os saberes corpóreos do povo negro

[...] são pensados, aqui, no que se refere à corporeidade entendida como o corpo em movimento, suas potencialidades, simbolismos e representações. Apesar de o Brasil ser uma sociedade marcada pela corporeidade como uma potente forma de expressão cultural, nem todos os corpos e seus sujeitos são vistos e tratados no mesmo patamar de igualdade. Nesse processo, o corpo negro ainda vive situações que exigem a superação da visão exótica e erótica que sobre ele recai, oriunda da violência escravista, alimentada pelo sexismo, pelo machismo e disseminada pelo racismo. [...] O corpo negro e sua corporeidade se destacam na cena pública em meio a um processo tenso e ambíguo. Assistimos a uma maior presença de negros na mídia, porém, ainda acompanhada da denúncia feita pelo movimento negro referente ao persistente lugar de subalternidade. Surgem propagandas e peças publicitárias que adotam o negro como personagem central, porém, ainda com estereótipos (GOMES, 2011, p. 47).

Há que se estar atento, pois os saberes corpóreos, talvez, sejam os que primeiro se tornam visíveis ‘do ponto de vista da relação do sujeito negro com o mundo’. Entretanto,

[...] contraditoriamente, podem ser mais facilmente transformados em não existência no contexto do racismo brasileiro e do mito da democracia racial, os quais são capazes de transformar as diferenças inscritas na cultura em formas peculiares de não existência (GOMES, 2011, p.49).

Ressaltamos que essa não existência não se trata da invisibilidade total da corporeidade negra no plano do discurso e na prática social do nosso País; trata-se de um engenhoso processo em que a não existência se faz presente quando

[...] o corpo negro é tematizado via folclorização, exotismo ou negação. Ou então quando esse corpo é apresentado e representado como indisciplinado, lento, fora do ritmo, que não aprende, violento. Esse é um tipo particular de produção de não existência que acontece, por exemplo, no campo da educação, pois se realiza por meio de uma presença redutora que relega o corpo negro, sua corporeidade e seus saberes ao lugar da negatividade e da negação. Trata-se da negação do corpo negro como corpo livre, que age, move, contesta, vibra, goza, sonha, reage, resiste e luta (GOMES, 2011, p. 50).

Desse modo, podemos afirmar que nesse processo de resistência e luta o corpo negro emancipado torna-se a construção política da beleza e da estética negra. Essa estética corpórea instaura

A dança como expressão e libertação do corpo. A arte como forma de expressão do corpo negro. A poesia, **a dança, o rap, o funk, o congado, o samba são formas de expressão da corporeidade negra, do corpo negro e das negras e negros** que redefinem e emancipam os seus corpos (GOMES, 2019, p. 134, grifo nosso).

A afirmação acima reflete como, ao desafiar estereótipos racistas e padrões de beleza eurocêtricos, o corpo negro se transforma em um símbolo de identidade, valorização e afirmação cultural.

Esse processo de lutas e conquistas favoreceu um deslocamento epistêmico na educação brasileira, especialmente em relação ao ensino de Arte, que pode ser entendido como um resultado processo histórico, pautado de (re)existência e lutas.

SEÇÃO 3

ENSINO DE ARTE NO BRASIL E DESLOCAMENTO EPISTÊMICO

Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer
Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer

(Trecho da música Pra Não Dizer Que Não Falei das Flores – Geraldo Vandré – 1968)

A arte tem o potencial de comunicar criticamente os acontecimentos históricos e as transformações sociais no tempo e no espaço em que se insere. Nesse sentido, a epígrafe acima é o refrão de uma canção que se tornou um hino em enfrentamento a um regime ditatorial: o brasileiro. Criada por Geraldo Vandré em 1968 sob o título *Pra não dizer que não falei das flores*, a canção contribuiu com os movimentos de protesto e resistência às situações repressivas, que incluíam torturas, execuções, sequestros, censuras, exílios, dentre outras.

No contexto da censura operante naquele momento, a música não cita a ditadura diretamente; ela age de forma indireta contra o sistema opressor e conclama, em todos os refrões, a sociedade a lutar e não esperar, reforçando que *quem sabe faz a hora, não espera acontecer*; portanto, independentemente de classe social, etnia, cor ou raça, todos são chamados a lutar pela liberdade.

É a partir desse sentido que esta seção se estabelece, pois tratar do Ensino de Arte no Brasil numa perspectiva em que a linguagem da Dança possa educar para as relações étnico-raciais significa conhecer como essa questão se estabeleceu historicamente, para entender que os avanços alcançados resultam de lutas, muitas delas travadas a partir das entrelinhas e brechas do sistema educacional brasileiro. Significa, ainda, ter a consciência de que os desafios a serem enfrentados não serão alcançados sem ela: a luta.

Para tanto, em um primeiro momento trataremos dos (des)caminhos da Arte-educação no Brasil, desde sua colonização até o momento presente; em um segundo momento, abordaremos a importância da Lei nº 10.639/2003 e os desafios para sua efetivação na escola, a fim de discutirmos e apontarmos as contribuições das DCN ERER para o ensino das Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas na escola.

3.1 (Des)caminhos da Arte-educação no Brasil

Compreender os possíveis deslocamentos no interior do Ensino de Arte a partir da Lei nº 10.639/2003 requer inicialmente que conheçamos os (des)caminhos pelos quais a Arte-educação trilhou desde seus princípios fundantes no processo colonial, passando pelo período imperial e desembocando nos primeiros anos da República, na Semana da Arte Moderna, nas Escolinhas de Arte no Brasil, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e suas modificações e alterações para, finalmente, adentrarmos os deslocamentos provocados pela referida Lei.

No curso da educação brasileira, a Arte sempre foi relegada a um produto final e de consumo, com insipientes demonstrações de consideração da Arte como expressão da nossa sociedade, bem como dos processos que leva os estudantes a, por meio dela, realizar leituras de mundo, expressar seus sentimentos com liberdade criativa e, conseqüentemente, encontrar no pensar e produzir Arte o processo de construção do conhecimento.

Assim, apresenta-se como um desafio conceber e tratar a disciplina de Arte a partir das experiências de alunos e professores, de modo a aproximar os conteúdos escolares das diferentes e diversas manifestações artístico-culturais presentes em nossa sociedade, a fim de proporcionar diálogos amplos entre todas as culturas.

A partir do estudo de como se efetivou o ensino de Arte no Brasil, podemos afirmar que essa possibilidade de tratamento da disciplina apontada acima esteve – e ainda está – distante de se efetivar. No período colonial – entre o século XVI e o início do século XIX – o ensino de Arte, inicialmente a encargo dos jesuítas, tinha como missão a disseminação da fé cristã.

Para prender a atenção dos gentios, homens livres e pouco afeitos ao trabalho intelectual, usavam métodos que conquistassem seus sentidos como a dramatização, a **música** e a poesia que se utilizavam do teatro **e da dança** para tal evangelização. Tal forma de educação não levou em conta, nesse momento, evidenciando uma desconsideração dos sons, pinturas, ritmos próprios de uma cultura milenar, os saberes indígenas em especial de suas danças (VIEIRA, 2016, p. 735, grifo nosso).

Além disso, o ensino era voltado para a formação de mão de obra, a serviço do projeto colonial brasileiro. Neste sentido, eram formados

[...] entalhadores, construtores e cinzeladores – os quais seriam os responsáveis pela construção de casas, manufaturas, moinhos, equipamentos e obras de infra-estrutura que formariam a base patrimonial da colônia –, os religiosos jesuítas somariam ao quadro de atividades pedagógicas das escolas de ofícios a formação de ourives, pintores, músicos e cantores (SILVEIRA, 1998, p. 68).

Percebe-se que o pensamento da educação jesuítica – e podemos somar a estes os beneditinos – privilegiava um determinado conjunto de conhecimentos, no qual os saberes da cultura popular, dos povos indígenas e do povo negro simplesmente foram desconsiderados. O negro e seus descendentes, nas raríssimas oportunidades de que dispunham, precisavam necessariamente adequar-se à Arte imposta pelo colonizador.

Um caso que nos serve para exemplificar é o da figura de Antônio Francisco Lisboa (1730-1814), o Aleijadinho²⁵, que se tornou a referência principal de artífice, artesão e artista colonial popular, tendo-se destacado nesse cenário com diversas obras-primas barrocas de caráter religioso. Neste sentido, é pertinente constatar visualmente um dos trabalhos desse artista, a partir das figuras 3, 4 a seguir.

²⁵ Antônio Francisco Lisboa nasceu na cidade de Vila Rica (MG), conhecida hoje como Ouro Preto, na primeira metade do século XIII. O ano exato de seu nascimento ainda é incerto, pois não existem documentos que comprovem a data. Acredita-se, no entanto, que o artista tenha nascido por volta de 1738. Filho do arquiteto português Manuel Francisco Lisboa com a escravizada Isabel. Durante a infância, gostava de passar tempo na oficina de seu pai e foi com ele que aprendeu sobre arquitetura, desenho e ornamentos. Historiadores especulam ainda que o pintor João Gomes Batista tenha sido também seu mentor. Contudo, apesar do talento que já demonstrava desde cedo, não foi fácil para Antonio se estabelecer como artista. Primeiro, porque era considerado um filho legítimo. Depois, pelo fato de ser um homem negro. [...] A partir de 1760, ele já era considerado entalhador e escultor mestre. A Igreja de São Francisco de Assis tornou-se um de seus projetos mais relevantes. Ele trabalhava sob encomenda - quando uma associação religiosa fazia um pedido, ele atendia - e com o aumento das demandas abriu sua própria oficina. O material que mais usava era a pedra-sabão, presente em diversos trabalhos do artista. Mas em 1777, ele foi diagnosticado com uma doença grave que deformou seu corpo e seus membros, principalmente as mãos. Perdeu também os dedos do pé e para se locomover era preciso andar de joelhos. Por isso, Antônio Lisboa passou a ser conhecido como Aleijadinho. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/experiencias-presenciais/parlamentojovem/noticias_para_voce/conheca-a-historia-de-antonio-francisco-lisboa-o-aleijadinho. Acesso em: 16 out.. 2024.

Figura 3 - Adro do Santuário Bom Jesus de Matosinhos, Congonhas, Minas Gerais



Fonte: Disponível em: <https://www.cidadeecultura.com/congonhas-minas-gerais> - por Pedro Vilela/MTur
Acesso em: 16 out. 2024.

Figura 4 - “Os 12 profetas” de Aleijadinho



Fonte: Disponível em: <https://www.cidadeecultura.com/congonhas-minas-gerais> - por Pedro Vilela/MTur
Acesso em: 16 out. 2024.

A obra disposta nas figuras 3 e 4 pode ser considerada como uma das principais, desse grande artista negro brasileiro:

O conjunto de 12 profetas de Congonhas configura-se como uma das séries mais completas, da arte cristã ocidental, representando profetas. Estão presentes os quatro principais profetas do Antigo Testamento - Isaías, Jeremias, Ezequiel e Daniel, em posição de destaque na ala central da escadaria - e oito profetas menores, escolhidos por um clérigo segundo a importância estabelecida na ordem do cânon bíblico. Nos três planos do átrio, esculturas ordenam seus gestos simetricamente em relação ao eixo principal da composição. Abrindo a representação, estão Jeremias e Isaías de frente e atrás deles, no primeiro patamar, Baruc e

Ezequiel. No terraço do adro encontram-se Daniel e Oséias, de perfil. Mais além, Jonas e Joel dão-se as costas e, finalmente, nos ângulos curvilíneos do pátio, Abdias e Habacuc erguem um dos braços, e nas extremidades do arco Amós e Naum apresentam-se de frente. Organizado segundo um jogo de correspondências, os profetas formam um conjunto unitário e ao mesmo tempo diversificado em suas partes, em perfeita organização cenográfica. Apesar da força expressiva de cada peça, é na comunicação estabelecida pela visão do grupo que a eloquência de cada gesto atinge sua plenitude, como num ato de balé (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE ARTE E CULTURA BRASILEIRA, 2018).

Como podemos perceber a importância da produção de Aleijadinho para a produção artística do Brasil colonial não é pequena, sendo ele considerado a figura mais proeminente do Barroco brasileiro. Entretanto, chamamos a atenção para o fato de que o artista em questão só conseguiu tamanha envergadura e renome por ter produzido uma arte essencialmente cristã a partir de um estilo determinado pelo colonizador, ou seja, os traços de sua origem africana se reduzem à informação biográfica de que era “filho da escravizada Isabel”. Ainda no período colonial, a arte brasileira viveu, entre 1759 e 1808, uma educação chamada de Pombalina²⁶, sendo que o ensino de Arte naquele período apresentava as seguintes características:

Baseado na transformação do Barroco Jesuítico vindo de Portugal foi se desenvolvendo um modelo artístico nacional. O ensino se dava em oficinas de artesãos; A reforma pombalina em relação ao desenvolvimento da ciência centrava-se na criação de aulas públicas de geometria. A cadeira de Geometria foi criada em 1771 na capitania de São Paulo e em 1799 na capitania de Pernambuco (NESSIMIAN, 2001, p. 28)

Com a vinda da família real para ao Brasil, em 1808, a produção artística brasileira e o ensino de Arte passaram a viver o período joanino e seguir, a rigor, os valores estéticos de outra potência colonizadora, a França, não tendo sido trazidas “[...] contribuições significativas no que se refere à Dança, embora o povo dançasse nas ruas, nos adros das igrejas, nas festas, mas no meio escolar tal arte não era valorizada [...]” (SILVA, 2016, p. 735-6).

²⁶ Empreendia por Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), o marquês de Pombal, que era natural de Lisboa e de origem modesta. Para alguns ele foi uma grande figura do despotismo esclarecido, sendo que “para outros ele não passa de um filósofo inexperiente e um tirano maduro” (Maxwell, 1996, p. 1). Governou Portugal com mãos de ferro ao se tornar ministro do governo D. José I (1750-1777). Pombal realizou as chamadas “reforma pombalina” no intuito de modernizar o estado português, sob inspiração do iluminismo. Essas reformas alcançaram setores da administração, economia e da educação. No Brasil, um fato marcante foi a expulsão dos jesuítas de nosso território.

Isso se nota pelo fato de que todo o pensamento relacionado à Arte pregada pela Missão Artística Francesa (1816-1840) se tornou questão obrigatória na primeira escola de arte brasileira, a Academia Imperial de Belas Artes, que calcava o ensino de Arte no desenho a partir da cópia fiel dos modelos produzidos pelos artistas franceses que foram trazidos por D. João VI em 1816.

Para se ter uma noção do valor dado pela sociedade brasileira à cópia dos modelos estrangeiros, à época, citamos que “no início do século XIX, no ‘mercado de casamento’, alcançava mais pontos a garota que fazia uma bonita cópia de um quadro ou habilidosos bordados à mão”, ou que o fato de ser “capaz de reproduzir bem o visível” (Barbosa, 1985, p.13) já habilitava o sujeito a assumir a profissão de artista.

Percebemos que era uma espécie de “modernismo” progressista, imposto de fora, que rompeu com a tradição barroca colonial e religiosa e instaurou uma mudança na produção da pintura oitocentista, imprimindo cânones acadêmicos e austeros à produção artística brasileira daquela época

A dança nesse período contou com o surgimento de escolas dedicadas ao ensino do balé, ou seja, uma dança europeia que não contemplava a dança da corporeidade brasileira. “O país experimentou a primeira proposta de balé no Rio de Janeiro, em 1813, no então Real Theatro de São João, hoje Teatro João Caetano, com uma apresentação pública” (BEZERRA; RIBEIRO, 2020, p. 2).

Neste sentido, o balé clássico era tido como “a dança” e essas escolas

[...] além de buscarem a excelência nessa estética, também serviam como *locus* da prática de atividades físicas ou mesmo do ensino das noções de etiqueta às alunas, uma vez que a maioria delas detinha uma condição socioeconômica privilegiada. O ensino da dança nestas escolas se organizava numa proposta estética, por meio de um código técnico de passos e regras [...], chegando a vigorar como sinônimo de *status* social, o que dificilmente oportunizou às classes desprivilegiadas o acesso à aprendizagem da técnica ou mesmo como espectadores dos espetáculos [...] (BEZERRA; RIBEIRO, 2020, p. 2).

Após a proclamação da independência, vigorou no Brasil o Período Imperial, em que a Academia Imperial de Belas Artes passou a ser nominada de Academia Nacional de Belas Artes. Ressaltamos que, em nosso entendimento, os ares da independência não nos libertou das amarras do colonialismo, apenas o reelaborou em outra roupagem, tendo em vista que o pensamento escravagista, por exemplo, continuou a ser a mola propulsora da economia no novíssimo império, que nem de família mudou quanto ao seu governo.

É nesse período, mais especificamente nos anos de 1829 e 1830, que ocorrem as primeiras exposições da Academia Nacional de Belas Artes. Essas exposições foram autorizadas pelo ministro José Clemente Pereira “[...] graças à interferência de Debret junto ao ministro, a pedido de seu aluno Manuel Araújo Porto-Alegre, o qual queria expor os trabalhos que eram executados nas aulas” (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p.52).

Em relação ao quantitativo de trabalhos expostos, a primeira “[...] exposição contou com: 47 trabalhos de pintura histórica, 106 estudos de arquitetura, quatro trabalhos do professor de paisagem e quatro bustos em gesso [...]” (NESSIMIAN, 2001, p. 30). Já na segunda exposição

Foram expostos: 52 produções de pintura, 82 de arquitetura, 11 de escultura e desenhos da aula do diretor. Essa exposição também contou com um público quadruplicado, algumas das obras expostas foram presenteadas com coroas e poesias e foi bastante elogiada pela imprensa que a considerou como um momento de progresso, de liberdade e de cultivo da arte no país (NESSIMIAN, 2001, p. 30).

A Academia de Belas Artes tinha como propósito qualificar artistas, técnicos e acadêmicos para o mercado de trabalho, com abertura às novas tecnologias e a priorização de um ensino para a formação do espírito e do intelecto, ou seja, a arte vista como uma sublimação do ser e sem nenhum elo com a arte popular, por exemplo.

Isso porque

O formalismo neoclássico era ligado à transcendência do saber artístico, uma espécie de um novo conservadorismo clássico, das teorias racionais da valorização do artista, que era tido como um gênio copiador, e seguia fielmente toda a tradição cultural histórico clássica da arte grega e romana, assim eram reconhecidos (SANTANA, 2010, p. 69).

Ou seja: toda a produção da arte popular que era ligada a atividades manuais, braçais e tradições advindas do povo negro, por exemplo, não se encaixava nos ideais artísticos do formalismo neoclássico francês²⁷. Portanto, perdeu sua já pouca importância

²⁷ O pensamento da formação neoclássica, também conhecido como neoclassicismo, pautou suas bases numa concepção romântica da arte, defendendo a ideia de que “a arte não nasce da natureza, mas da própria arte, e não somente implica um pensamento da arte, mas é um pensar por imagens não menos legítimo que o pensamento por puros conceitos” (OSINSKI, 2001, p. 40). As produções desse período identificavam-se com o classicismo da Grécia e da Roma antiga numa espécie de remontagens dessas duas manifestações artísticas da antiguidade. Ressaltamos que esse pensamento – que se instaurava no Brasil no início do Século XIX, já havia perdido força no ensino de Arte na Academia de Paris, ou seja, o estrangeiro pregava no Brasil um pensamento artístico que ele mesmo já havia superado – “quando não nos é mais assim tão importante e necessário para nós, ensinamo-nos ao que pouco ou nada ainda sabe

alcançada no período colonial, sendo-lhe reservado o lugar – quando o olhar era benevolente – de realizador de serviços refinados, como feitura e acabamento de vasos, esculturas, chapéus, sapatos e demais utensílios.

Eram lugares de submissão, controle e marginalização do não artista e da não arte, como podemos observar até mesmo a partir do olhar do estrangeiro Debret²⁸, principal nome da Missão Artística Francesa que veio nos dizer como ensinar, pensar e produzir arte (Figura 5).

Figura 5 - Aquarela de Jean Baptiste Debret – A loja de sapateiros, 1823



Fonte: Acervo Museu Castro Maya /IBRAM, Rio de Janeiro/RJ.

Como podemos observar na Figura 5, Debret retratou uma cena do cotidiano, do não lugar reservado pelo colonizador ao povo negro em relação à Arte no Brasil Imperial do século XIX, mostrando um mestre sapateiro branco (“benevolente”) que ensina o seu aluno negro (resignado) a partir do castigo da palmatória, sob o olhar de uma ama-de-

ou produz de Arte” (divagações do autor). Apesar disso, trata-se de um cânone acadêmico e estético que passou a servir de um modelo pedagógico norteador de atividades artísticas na França e fora dela, tendo sido “[...] uma metodologia estrita, a qual, com maiores ou menores variações, atravessou os séculos” (OSINKI, 2001, p. 39).

²⁸ Conforme a Enciclopédia Itaú Cultural, “Jean-Baptiste Debret (Paris, França 1768 – Idem 1848) Pintor, desenhista, gravador, professor. Integra a primeira expedição de artistas vindos ao Brasil. Com estilo neoclássico e variadas técnicas de pintura, produz um amplo registro das realidades natural, social e política do país no século XIX”. Ele foi um dos fundadores da Academia Imperial de Belas-Artes (RJ, 1826), tendo aberto as primeiras exposições “oficiais” de arte brasileira a partir dos trabalhos de seus alunos. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa18749/jean-baptiste-debret>. Acesso em: 17 maio 2025.

leite, ao fundo, que na sua condição de mulher negra não poderia jamais ousar estudar a “arte” de confeccionar sapato.

Em relação à dança, faz-se importante destacarmos o registro de Debret sobre o carnaval brasileiro, na época chamado de entrudo –do latim *introitus*, que significa entrada – e que foi introduzido no Brasil pelos portugueses por volta do século XVI.

Com essa manifestação artística e cultural desenvolveu-se o costume das brincadeiras que ocorriam sistematicamente durante o período dos três dias anteriores à quarta-feira de cinzas. Nesses dias a folia transformava-se em verdadeiras guerras de rua, cujas armas utilizadas eram os limões de cheiro, o polvilho, a farinha, os cartuchos de pó de goma, barro, cal e a água abundante dos chafarizes (TUTUI, 2019, p. 27).

Nas palavras do pintor francês, a serviço já do império brasileiro,

O Carnaval no Rio e em todas as províncias do Brasil não lembra em geral nem os bailes nem os cordões barulhentos de mascarados que, na Europa, comparecem a pé ou de carro nas ruas mais frequentadas, nem às corridas de cavalos chucros tão comuns na Itália. Os únicos preparativos do carnaval brasileiro consistem na fabricação dos limões de cheiro [...] (DEBRET, 1978, p. 298, v. I *apud* TUTUI, 2019, p. 27).

Neste sentido, a aquarela sobre papel, intitulada *Dia d' entrudo* e, posteriormente, chamada de *Cena de Carnaval* – realizada em 1823 (Figura 6), com dimensões de 18 cm x 23 cm – nos oferece as impressões de Debret sobre as brincadeiras e os brincantes que delas participavam.

Figura 6 - Cena de Carnaval – Jean Baptiste Debret, 1823



Fonte: Tutui (2019, p. 30).

Debret explica a cena *como* um dos episódios do carnaval brasileiro da época, descrevendo que

[...] a cena se passa à porta de uma venda, instalada como de costume numa esquina. negra sacrifica tudo ao equilíbrio de seu cesto, já repleto de provisões que traz para seus senhores, enquanto o moleque, de seringa de lata na mão, joga um jacto de água que a inunda e provoca um último acidente nessa catástrofe carnavalesca. Sentada à porta da venda, uma negra mais velha ainda, vendedora de limões e de polvilho, já enlambuzada, com seu tabuleiro nos joelhos, segura o dinheiro dos limões pagos adiantado que um negrinho, tatuado voluntariamente com barro amarelo, escolhe, como campeão entusiasta das lutas em perspectiva. Perto deste e da porta pequena da venda, outro negro, orgulhoso da linha vermelha traçada na testa, adquire um pacote de polvilho a um pequeno vendedor de nove a dez anos; em cima, uma negra dispõe-se a vingar com um limão o punhado de polvilho que lhe recobre a face e parte do olho; ao lado da mesma porta, outro negro, grotescamente tatuado, está de tocaia. O vendeiro, tendo retirado precipitadamente todos os comestíveis que de costume expõe à sua porta, deixou tão somente garrafas cobertas de palha trançada, abanadores e vassouras. No fundo do quadro podem-se observar famílias tomadas da loucura do momento, uma vendedora ambulante de limões, negros lutando e um pacífico cidadão escondido atrás de seu guarda-chuva aberto e que circula por entre restos de limões de cera (DEBRET, 1978, p. 301-302, v. I *apud* TUTUI, 2019, p. 30-1).

Chama-nos a atenção na obra de Debret que, apesar da festa, ela mostra que a maioria dos escravizados continua trabalhando, seja vendendo limões ou entregando produtos. Ou seja: a servidão não era interrompida nem mesmo em dias de folia.

Convém ainda registrarmos que no Período Imperial funda-se, por volta de 1843, o Conservatório Dramático Brasileiro, e na Corte é criado em 1856 o Liceu de Artes e Ofícios. Estabelece-se assim no Brasil um ensino de Arte, que pode ser caracterizado como minimizado, pois

[...] se dava maior relevância à retórica que ao desenvolvimento da criatividade. O aprendizado em arte era feito através de penosos exercícios formais em substituição ao aprendizado através do trabalho, como ocorria no período anterior. Nas escolas secundárias havia o predomínio da cópia de estampas e o retrato. Os mesmos métodos eram usados nas escolas elementares particulares. E nas escolas elementares públicas não era incluída a atividade artística (NESSIMIAN, 2001, p. 30).

A partir de então, a produção artística brasileira, em relação ao seu ensino e produção, caracterizou-se pela produção de desenho em cópias fiéis, prática estabelecida até os primeiros anos do nosso primeiro Período Republicano (1889-1930).

A essa época, o ensino de Artes nas escolas primárias toma maior importância para “educar” as crianças brasileiras. Esperava-se que, com a apreciação de trabalhos artísticos de pintores europeus e americanos, os alunos copiassem as perfeições artísticas desses, para assim ignorarem as práticas artístico-culturais populares, tidas como nativas (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 54).

Em 1922, ocorre aquele que pode ser considerado um marco na produção artística brasileira: trata-se da Semana de Arte Moderna de 1922, em que se buscaram “novos ares” artísticos e novas bases de produção, reflexão e ensino. Com a realização da Semana de Arte Moderna de 1922, a Arte brasileira passou por uma transformação profunda, tanto nas técnicas empregadas quanto na subjetividade que passou a caracterizar o processo criativo.

Nesse processo, o artista liberto do passadismo²⁹ deveria buscar a sua liberdade de expressão, de modo a procurar novas vivências e orientações artísticas que pudessem

²⁹ Conforme Santana (2010, p. 72), “[...] se convencionou chamar tanto por Oswald como por Mário de Andrade, referindo-se a crítica da dependência artística e estética academizada do século XIX”.

oferecer ao país uma Arte com os aromas e sabores que representassem uma genuinidade da terra, tendo ficado conhecido como Modernismo Brasileiro.

Propondo o rompimento de toda Arte brasileira com cópias ou modelos europeus, americanos ou de qualquer outro lugar, o conceito de antropofagia de Oswald de Andrade valia-se de uma metáfora na qual o índio brasileiro devorava os seus colonizadores. Porém, esses índios só devorariam aqueles colonizadores que eles acreditavam ter qualidades superiores aos demais, qualidades essas que os índios acreditavam adquirir ao devorá-los. Existe, portanto, no conceito antropofágico de Oswald de Andrade, a seguinte ideia: o que é importante no outro é realmente passível de ser “devorado”, absorvido pela nova cultura, e o que não tiver grande importância, ou mesmo uma relação com o seu tempo, não deve nem ser considerado (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 54).

Em relação à educação, a Arte foi incorporada ao currículo escolar como uma atividade que servia como complementação do aprendizado para as outras disciplinas, ou seja, não era considerada como área de conhecimento; além disso, os exercícios de cópia permaneceram.

A Semana da Arte de 1922 trouxe a evidência de que a Arte poderia ser entendida de outra maneira. Os estudos de Arte na educação tiveram um grande impulso, com as ideias de livre expressão, trazidas por Emiliano Di Cavalcanti, Anita Malfatti e Mário de Andrade, que acreditavam que a Arte tinha como finalidade principal permitir que a criança expressasse seus sentimentos e também tinham a ideia de que ela não é ensinada, mas, sobretudo, manifestada (SANTANA, 2013, p. 71).

Entretanto, por mais que reconheçamos – e devemos reconhecer mesmo – que o modernismo desencadeado a partir da semana de 22 foi importantíssimo para a Arte brasileira, é imperioso assinalar que a participação do povo negro nesse movimento, e o tratamento que lhes foi dado, caminharam no âmbito da exclusão e da representação, e não no sentido da representatividade (Figura 7).

Figura 7 - *Morro da Favela*, 1924, Tarsila do Amaral



Fonte: Reprodução fotográfica Romulo Fialdini

Como podemos observar a obra acima (Figura 7) trata de uma representação do cotidiano do povo negro. Ou seja:

[...] há realmente um olhar para os negros e principalmente para as manifestações culturais. A representação, no entanto, está muito ligada a estereótipos já anunciados nas primeiras linhas do manifesto do movimento: “O Carnaval no Rio é o acontecimento religioso da raça. Pau-Brasil. Wagner submerge ante os cordões de Botafogo. Bárbaro e nosso”. Também é impossível olhar para o povo e pensar a nacionalidade, motivo de muitas das produções, sem enxergar a negritude da população brasileira. [...] As obras modernistas, desta forma, oferecem representações dos negros e da cultura negra, fortalecendo algumas imagens estereotipadas como favela, festa, corpo, sem construir uma efetiva representatividade. [...] a primeira refere-se a construir uma narrativa sobre o outro, geralmente invisibilidade. A representatividade é abrir espaço para o outro construir sua narrativa (CAMPOS, 2022, s/p.).

Desse modo, entendemos que a representação estereotipada do povo negro feita pelos modernistas e sua “narrativa sobre o outro” contribuiu para a reiteração de papéis limitados a esse grupo social, ou seja, invisibilizou-se aqueles que pretensamente tentaram visibilizar. Isso porque não foi um movimento de arte engajado que possibilitasse às pessoas negras expressarem suas próprias narrativas e vivências.

Por outro lado, as obras de Heitor dos Prazeres (1898-1966)³⁰ pode nos oferecer uma outra representação do povo negro (Figura 8), apesar de terem sido consideradas pela crítica da época como primitiva ou popular, um julgamento que ativa a sempre tensa relação do povo negro com a cultura dominante.

Figura 8 - *Sambistas*, Heitor dos Prazeres



Fonte: Disponível em: <https://www.catalogodasartes.com.br/obra/DDBtUcPz/>. Acesso em: 17 maio 2025.

³⁰ “Heitor dos Prazeres foi um artista plástico, figurinista, compositor e sambista, reconhecido como figura fundamental do contexto cultural carioca no início do século XX. Nascido em 1898, durante o período do imediato pós-abolição, Heitor dos Prazeres tem sua produção atravessada pela cultura afro diaspórica e pela religiosidade de matriz africana. Vivenciou, ao mesmo tempo, trânsitos entre camadas sociais e experiências artísticas diversas. Prazeres foi um autodidata, e sua inserção no ambiente artístico carioca foi a princípio pela via da música. Na segunda metade dos anos 1930, passou a se dedicar também à pintura, tratando de temas relacionados às tradições e à cultura popular brasileira e cenas do cotidiano das populações negras da cidade. O samba, o carnaval, as paisagens urbanas e as brincadeiras infantis foram seus temas mais frequentes”. Disponível em: <https://almeidaedale.com.br/artistas/heitor-dos-prazeres/>. Acesso em: 17 maio 2025

A maioria das pinturas de Heitor dos Prazeres apresenta elementos do imaginário de matriz africana, pois incluem cenas relacionadas à cultura popular brasileira de matrizes africanas ou à temática afrodiaspórica. Nelas estão presentes

[...] as cenas da vida cotidiana da praça, dos terreiros, das comunidades musicais, que são tradições vinculadas ao continente africano (nagô e yorubá) e preservadas pelas tias, há, sobretudo nas primeiras, o aparecimento do profundo mundo interior [...]. Talvez as pinturas de Prazeres, mais do que impregnadas de deliberada construção imagética de matriz africana, ou da ideologia modernista nativista (Mário de Andrade), estivessem perpassadas pelo que Arthur Ramos identificou na praça Onze, ou seja, uma ‘fantasmagoria’ (GERALDO, 2021, p. 66).

Se lermos Prazeres como um pintor da diáspora, podemos entender que sua obra incorpora uma mistura de culturas e ideias. Sua entrada “impura” na cena artística cria uma zona de atrito, dificultando a percepção de sua poética e o reconhecimento fácil de seu valor artístico, mesmo com os adjetivos ligados aos primitivos modernos.

Assim, nos parece que poderíamos pensar também que foi o jogo entre atração e repulsa o que levou alguns críticos a escrever sobre a obra de Heitor. Embora reconhecido pela crítica e pelo incipiente mercado de arte das primeiras décadas do século XX, é possível pensar que sua identificação como primitivo se deu pelo ameaçador que o estranho familiar faz sentir, e esse estranho familiar parece coincidir com a ancestralidade africana (GERALDO, 2021, p. 68).

Podemos concluir que a obra de Heitor dos Prazeres perturba o tranquilo circuito de arte, instaurando pinturas híbridas com simbologias inquietantes e refletindo as características autênticas do povo negro brasileiro. Ou seja: trata-se de representatividade.

Na efervescência desses novos ares para a arte brasileira, o ensino de arte no País sofreu nos anos de 1914-1927 influência da pedagogia experimental, que estuda os desenhos infantis de forma mais aprofundada como testes mentais. “Além de haver uma valorização da livre-expressão ainda com investigações de processos mentais, pois os desenhos infantis “malfeitos” eram considerados desvios artísticos que poderiam ser corrigidos” (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 55).

Ainda cabe mencionar que, pela primeira vez, pensou-se em estimular as crianças a buscar suas próprias formas de criar arte e rompeu-se com as ideias de modelos e cópias e que, de maneira geral, todas as teorias do século XX propuseram que o caráter de valor de um objeto artístico levasse em consideração o contexto sociocultural no espaço e tempo em se era produzido. Isso significou um rompimento com o caráter que considerava a relação do objeto com obras e autores assentados na tradição. Desse modo,

É no fim da década de 1920 e início da década de 1930 que encontramos as primeiras tentativas de escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes, inaugurando o fenômeno da arte como atividade extracurricular. Em São Paulo, foi criada a Escola Brasileira de Arte conhecida através de Theodoro Braga, seu mais importante professor. Mas a ideia partiu da professora da rede pública Sebastiana Teixeira de Carvalho e foi patrocinada por Isabel Von Ihering, presidente de uma sociedade beneficente A Tarde da Criança (BARBOSA, 2008, p. 2).

Nota-se que, naquele momento, adotou-se no Brasil um ensino de Artes que passou a priorizar a criança em si, além do seu trabalho artístico, com base na pedagogia da livre expressão. Também a partir desse momento, com o início da industrialização, nasce uma nova forma de se pensar o ato de se fazer Arte no País, ligada intrinsecamente à liberação emocional e a profissionalização do artista. “É precisamente o argumento de que a arte é uma forma de liberação emocional, que permeou o movimento de valorização da arte da criança no período que se seguiu ao Estado Novo” (BARBOSA, 2008, p. 4).

[...] ainda com reflexos da Semana de Arte Moderna na educação em Artes, a cultura e a educação, em 1934, ocupam um lugar de importância maior, pois passam a ser reconhecidas como um direito, de todos, devendo a família e o Estado serem obrigados a proporcioná-las (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 56).

No período subsequente aos advenços da Semana de 22, especialmente de 1937 a 1945, conhecido como Estado Novo chama-nos a atenção o fechamento da Universidade do Distrito Federal, onde funcionava o curso de formação de professores de desenho do Brasil. Os futuros professores que ali estudavam tiveram que concluir o curso na Escola Nacional de Belas Artes e em algumas disciplinas do curso de Pedagogia. A esse fato vale deixar descrita a enfática observação de Barbosa (2008), que afirmou que “os professores eram discriminados lá e cá. Na ENBA eram vistos como os professores quadrados e na pedagogia como artistas aloucados” (BARBOSA, 2008, p. 3).

Também nesse período – conhecido como A Revolução de 30 – foi praticada no Brasil a Pedagogia Nova, conhecida como Escolanovismo ou Escola Nova, que havia surgido na Europa e nos Estados Unidos no final do século XIX e início do século XX, respondendo aos anseios de uma sociedade em transformação, impulsionada pela industrialização, urbanização e avanços no campo das ciências humanas. O Escolanovismo representou uma tentativa de transformação profunda no pensamento e nas práticas educacionais, marcando um movimento de incentivo à ruptura com os métodos tradicionais.

Ou seja, pensar a educação escolar pelo viés dos professores, acreditava-se, mesmo que ainda de forma prematura, ser necessário aproximar estudantes do seu contexto sociocultural, tornando a educação assim, mais justa e satisfatória (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 57).

Outro destaque do período foi a ampliação da carga horária de humanidades, a partir da Reforma do Ensino feita pelo ministro Gustavo de Capanema, que incluiu no currículo a disciplina de trabalhos manuais e substituiu o ensino de música tradicional pelo Canto Orfeônico, projeto de Villa-Lobos que se estabeleceu a partir do estudo da música nacional. Entretanto, tivemos no período

[...] uma história do ensino de arte com ênfase no desenho, pautada por uma concepção de ensino autoritária, centrada na valorização do produto e na figura do professor como dono absoluto da verdade. Sua mesa ficava sobre uma plataforma mais alta, para marcar bem a “diferença” [...] (MARTINS, 1998, p. 11).

Os desenhos produzidos à época deveriam estar a serviço da ciência da produção industrial e utilitária, levando-nos a perceber que os exercícios com desenhos nas aulas de arte priorizavam a criação de figuras geométricas. No período que se segue ao Estado Novo, mais precisamente entre 1945 e 1964, destacamos o surgimento dos ateliês de Artes para crianças em todo o País. Essas escolinhas valorizavam uma metodologia de ensino baseada na livre expressão, ou seja, o deixar fazer.

As primeiras escolinhas de Arte foram criadas nos estados do Paraná, Pernambuco e São Paulo, sendo que a de maior destaque foi a Escolinha de Arte do Brasil, dirigida por Augusto Rodrigues, no Estado do Rio de Janeiro. O Brasil chegou a ter mais 23 escolinhas de arte espalhadas pelo Brasil, ao ponto de o Estado do Rio Grande do Sul criar o Movimento das Escolinhas de Arte (MEA).

A principal atividade proposta por essas escolinhas era dar o maior contato possível aos alunos a materiais – pincéis, lápis, argila, tinta etc. –, proporcionando ao fim dos cursos maior contato com materiais diversificados, além das técnicas ensinadas pelos professores. “Nesse período, as aulas de Artes eram ministradas como extracurriculares, ou até extra-escolar. Ainda não faziam parte da [...] [matriz] curricular escolar como disciplina. Se pudermos arriscar um palpite, a disciplina Artes era uma antidisciplina aos olhos da academia” (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 58).

Entre os anos de 1958 e 1968, a partir da permissão do Estado, organizaram-se as chamadas “classes experimentais de Arte”, que eram escolas pensadas a partir de novos experimentos, que investigavam alternativas outras para o ensino de Artes no Brasil.

[...] Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Bahia e até Brasília, tiveram essas escolas experimentais, as quais continuaram a difundir as pedagogias iniciadas na década de 1930, com a Escola Novo, sob a influência de concepções de Paulo Freire (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 59).

Entre 1964 e 1985 vivemos no Brasil um momento de sombras, no qual o Estado brasileiro vivenciou, a partir de um Golpe de Estado, o período da ditadura militar. Nesse período assombroso, diversos intelectuais, artistas e pessoas comuns foram literalmente apagados da nossa história. Outros tantos, sem sofrerem menos, foram expulsos do País, sendo obrigados a viver exilados ou serem censurados em suas produções artísticas, prática do poder vigente na época.

O regime ditatorial no Brasil compreende um período de aproximadamente 20 anos, nos quais os governos militares estiveram no poder, ditando as regras e coibindo várias formas de expressões artísticas, como cinema, teatro, literatura, artes plásticas etc., que não condiziam com as ideias de tal classe dominante. “Os repressores pretendiam, calando os intelectuais conhecidos como as cabeças pensantes do país, impedir que a massa tivesse acesso a maiores informações e, conseqüentemente, pudessem fazer uma ‘revolução’ contra o regime ditatorial brasileiro” (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 59).

Deste modo, percebemos que a censura às artes – cinema, teatro, literatura, música, dança e outras formas de expressão – foi uma das estratégias do regime ditatorial para limitar a circulação de ideias contrárias ao *status quo*. Para tanto, muitas obras foram proibidas – em seu todo ou em partes –, artistas perseguidos e espaços culturais controlados, evidenciando o esforço do regime em silenciar vozes críticas.

A estratégia era explícita: moldar o imaginário social, promovendo conteúdos que reforçassem valores alinhados à ideologia oficial e impedindo que a população acessasse informações que pudessem fomentar a resistência ou a conscientização política. Neste sentido, não podemos deixar de tecer algumas linhas – de forma digressiva – sobre a relação entre o regime ditatorial e o povo negro, ao olharmos para o relatório da Comissão Nacional da Verdade (2014):

A oposição ao golpe militar no Brasil não se limitou a setores da classe média urbana de maioria étnica branca; a presença negra no movimento de combate ao regime foi também expressiva. Dentre os mortos e desaparecidos figuram nomes de militantes de origem negra. Afora isso, por serem maioria entre os mais pobres, os negros eram os maiores atingidos pelas políticas autoritárias do período (BRASIL, 2014).

Desse modo, o regime militar difundiu, por meio de sua propaganda oficial, o mito da democracia racial a partir de um ideário no qual o Brasil seria um país harmônico, onde os negros estariam integrados à sociedade brasileira de forma plena.

Na senda falaciosa desse discurso, a política externa praticada à época explorava de modo retórico que o Brasil era um exemplo de “democracia racial”, exaltando que as origens da cultura brasileira se ancoravam no povo africano. Internamente, os governos militares trataram de cooptar diversas organizações culturais do povo negro, esvaziando seus respectivos significados políticos em relação ao enfrentamento do racismo.

Registramos, nesse sentido, o caso do carnaval de rua, que sofreu um processo de massificação em perspectiva capitalista, na qual as entidades carnavalescas, principalmente as escolas de samba, foram se tornando verdadeiras empresas da indústria turística e cultural. Além disso, as ações objetivas e estratégicas dos governos militares transformaram o meio investigativo sobre as questões raciais em um ambiente praticamente irrespirável, tratando de solidificar suas bases discursivas e repressivas no sentido de glosar os movimentos sociais e acadêmicos que tentassem discutir ou enfrentar a questão do racismo no país. Assim,

[...] indubitavelmente, a nuvem de repressão imposta pelos militares após 1968 tornou a pesquisa de campo sobre relações raciais virtualmente impossível. Não só a rubrica raça foi omitida no censo de 1970, mas sobretudo a censura governamental impediu toda e qualquer crítica à imagem da democracia racial brasileira (SKIDMORE, 1994, p. 163).

Entretanto, convém registrarmos também que os intentos da ditadura militar contra o povo negro – e a sociedade brasileira como um todo – não foram alcançados plenamente, pois para além das questões nacionais em nível internacional, vivíamos um período de efervescência cultural e política. Era o tempo da luta pela libertação das colônias da África, do eco pelos direitos civis e da reafirmação da identidade negra. Ou seja: reconhecer-se negro e afirmar a identidade negra naquele momento se tornou um ato político.

Um desdobramento dessa efervescência no Brasil militarizado que consideramos pertinente citar é o da explosão do *Soul Music* e da cultura *Black Power* nas periferias cariocas e paulistas. A partir dos *bailes black* promovia-se o encontro de diversos artistas e intelectuais negros, que desenvolviam diversas estratégias para driblar a censura, dentre elas o uso de metáforas e de símbolos em crítica velada ao regime, afirmando assim um

movimento de resistência cultural e enfrentamento ao regime imposto do período. Nesse sentido, é

Interessante notar que o “soul” foi um dos berços do movimento negro do Rio, uma vez que a moçada que ia aos bailes não era apenas constituída de trabalhadores, mas de estudantes secundários e universitários também. O fato é que a negrada jovem da Zona Norte e da Zona Sul começou a se cruzar nesses bailes, que reuniam milhares de pessoas, todas negras. O fenômeno também se estenderia para São Paulo; e se a gente pega um dos números do Jornegro (Ano I, nº 2, maio de 1978) a gente vê uma coisa, e isto é essencial, ela não é alienada: todos afirmam, porque o vivenciam no seu cotidiano, a existência do racismo em suas práticas. Vale notar que a reação do grande público, em face do soul, foi de surpresa e temor (mas a polícia sempre esteve lá para garantir a ordem); enquanto isso, a intelectualidade progressista acusava-o de alienação, dizendo que crioulo tinha mais é que sambar [...] (GONZÁLEZ, 1982, p. 33).

Essa difusão gerou, à época, reações positivas junto à população negra e reações contrárias em muitos setores progressistas, que acreditavam e denunciavam ser um “perigo” a presença da cultura estadunidense em terras brasileiras – já que o *Soul Music* veio dos Estados Unidos da América para o Brasil –, sob a alegação de ela ser estrangeira, despolitizada e, portanto, nociva.

Entretanto, o que esses setores contrários não entenderam – e continuam, muitas vezes, sem entender – é que a luta política da negritude brasileira apresenta – e assim também foi no contexto da ditadura militar – formas organizativas complexas, que se desdobram em duas principais frentes de atuação: a primeira tem como foco a luta contra a exploração capitalista, englobando temas como a desigualdade salarial, a marginalização, a pobreza e o desemprego, que afetam desproporcionalmente a população negra brasileira; a segunda concentra-se na questão da opressão e desigualdade racial, promovendo a denúncia do racismo, a valorização da cultura e das tradições africanas e afro-brasileiras, a defesa da liberdade de culto religioso e a reafirmação da estética negra como símbolos de orgulho, resistência e identidade.

Retomando a questão do ensino de Arte, percebemos que, no contexto da ditadura militar, a pedagogia de tendência tecnicista se estabeleceu no Brasil e visava à formação e preparação de mão-de-obra voltada para o mercado tecnológico a partir de “[...] aulas de Desenhos geométricos, Desenho do Natural e aulas de Desenho Pedagógico” (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p.62-63). Pelo fato de nesse período os cursos de formação de professores de Arte serem escassos, docentes de outras áreas do conhecimento que tinham algum contato com desenhos puderam lecionar aulas de Artes.

É nesse momento que o ensino de Arte passa a ser tratado nas escolas brasileiras como uma atividade escolar pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024, de 20 de dezembro 1961, no inciso IV do artigo 38, que trata da organização do ensino de grau médio, prevendo a realização de “atividades complementares de iniciação artística”. “Nota-se que a Dança não tinha importância como linguagem artística a ser ensinada na escola, ficando mais uma vez sua aprendizagem em outros espaços não escolarizados” (VIEIRA, 2016, p. 737).

Isso significa dizer que o ensino de Arte ainda não era considerado uma disciplina acadêmica, e sim uma atividade por meio da qual o estudante realizava uma complementação das disciplinas vigentes na época. Cabe mencionar, ainda, que não se observa nessa lei menção às atividades de Arte, na etapa anterior ao grau médio (pré-primário e primário), tampouco na etapa posterior, grau secundário, conhecido na época como ginásial.

Dez anos mais tarde, a LDB foi reformada por meio da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, reconhecendo, desta vez, o ensino de Arte como disciplina obrigatória na educação básica brasileira. No seu art. 7º, a LDB/71 afiança que “será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]” (BRASIL, 1971), “[...] um enfoque generalizado no ensino de Música, de Artes Cênicas (leia-se teatro e dança) e de Artes Plásticas” (VIEIRA, 2016, p. 737).

Entretanto, essa obrigatoriedade foi instituída de forma problemática, pois,

[...] demandou-se profissionais preparados em todas as suas linguagens e, como haviam poucos, os que tinham formação tiveram que se tornar professores polivalentes. Ou seja, tiveram que lecionar, como se tivessem grandes conhecimentos, Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas. O que acaba gerando uma superficialidade no tratamento dos conteúdos das três especificidades das Artes (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 63).

A partir do início da década de 1980, sob os ventos democráticos que já começavam a soprar, o ensino de Arte passa a viver um intenso período de mobilização por parte dos professores, criando-se assim um verdadeiro movimento denominado Arte-educação, que desde seu surgimento tem buscado dar maior visibilidade ao ensino e às questões relacionadas à Arte em si, levando em consideração os alunos, os próprios professores e a sociedade em geral.

Desse modo, surge primeiramente em 1982 a Associação de Arte-Educadores de São Paulo (AESP), e em seguida são criadas a Associação de Arte-Educadores do Nordeste (ANARTE), a Associação de Arte-Educadores do Rio Grande do Sul (AGA), a Associação dos Profissionais em Arte-Educação do Paraná (APAEP). Em 1987, surge, no lugar de onde falamos, a Associação Sul-Mato-Grossense de Arte Educadores (ASMAE), bem como a Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB). Assim,

O movimento dos Arte-educadores se fortalece a partir do significativo aumento de eventos, encontros, seminários e congressos – nacionais e internacionais –, que vêm sendo promovidos pelas instituições de ensino, públicas e privadas, e seus associados, até hoje (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 63).

Nesse contexto, torna-se importante tratar do surgimento dos cursos de licenciatura em Dança com vistas à formação de professores para atuar na disciplina de Arte, ressaltando que anos antes a dança, enquanto área de conhecimento, se configurara a partir da criação do Curso de Dança da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 1956.

Somados ao referido curso criado em Salvador, que até então estrelava sozinho na ribalta dos cursos superiores em Dança, foi criado na década de 1980 os cursos de Dança da Faculdade de Artes do Paraná (FAP), hoje Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), em 1984; ainda perfilando e quebrando um pouco o estrelato citado, criou-se em 1985 o Curso de Dança da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). e em 1994 a Universidade Federal do Rio de Janeiro criava o curso de Bacharelado. No início dos anos 2000 foram cunhados os cursos de bacharelado e licenciatura da Universidade Federal de Viçosa (2002) e licenciatura na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (2002) (VIANA, 2017, p. 3).

A partir dessas primeiras licenciaturas, houve um crescimento significativo em relação à formação de professores, pois,

No campo da dança, a oferta de vagas aumentou numa progressão geométrica e se expandiu para as demais regiões brasileiras. De acordo com o Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2019), há 54 cursos de Dança em funcionamento hoje no Brasil, sendo 37 licenciaturas, 15 bacharelados e 02 tecnológicos, todos na modalidade presencial (BEZERRA; RIBEIRO, 2020, p. 6).

Neste sentido, gostaríamos de destacar a formação para professores de dança do lugar de onde falamos, Mato Grosso do Sul. Em 2009, foi criado na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) o curso de Licenciatura em Artes Cênicas e Dança, do qual o autor desse trabalho é egresso.

Em 2010 houve o ingresso da primeira turma desse curso que atuava de forma bivalente, formando professores licenciados em Dança e Teatro, tendo como proposta para as danças defendidas neste trabalho a disciplina “Danças Afro-brasileiras”, além da disciplina “Danças Indígenas”, cujo objetivo era oferecer premissas para a futura prática dos professores em relação à educação para as relações étnico-raciais a partir da linguagem da dança. Em 2015 o curso foi reformulado, passando a se chamar “Licenciatura em Artes Cênicas”, que teve na disciplina “Danças Brasileiras” as questões étnico-raciais como objeto de estudo.

A partir de 2019, o curso de Artes Cênicas deu lugar a dois novos cursos: Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Dança. Nesses dois novos cursos, investiu-se em disciplinas “[...] ligadas às pesquisas que considerem a diversidade e a presença dos povos originários no estado do MS e a importante discussão que essa presença gera (ou pelo menos deveria gerar) na formação de professores e professoras” (SILVA; LARANJEIRA; SANTINHO, 2022, p. 16).

Em consonância com essa proposta do curso, na primeira disciplina ofertada, “Danças e Expressões Brasileiras”, ministrada no segundo ano de ambos os cursos (Teatro e Dança), busca-se a observação, a prática e a reflexão das manifestações populares nacionais, suas territorialidades, as fronteiras simbólicas, religiosas, mitológica e os conteúdos étnico-raciais que atravessam a construção de suas estéticas e poéticas na cena e na educação (SILVA; LARANJEIRA; SANTINHO, 2022, p. 16).

Essa disciplina busca estabelecer, portanto, um contato crítico sobre a diversidade cultural do Brasil e Mato Grosso do Sul, apresentando conceitos principais sobre danças e expressões brasileiras baseados na visão dos povos originários e Africanos.

Em relação à segunda disciplina que é exclusiva do curso de Dança, “Danças Brasileiras e Processo Educacionais”, o objetivo é

[...] promover a prática e a reflexão acerca do corpo brasileiro que dança e do trabalho com inventários pessoais, ancestrais e culturais como caminho pedagógico. Nessa etapa de aprendizado, as alunas e os alunos fazem pesquisas sobre suas próprias ancestralidades junto de seus familiares, entendem esse conceito e buscam refletir sobre ele em práticas pedagógicas voltadas para a educação básica (SILVA; LARANJEIRA; SANTINHO, 2022, p. 16).

Desse modo, é possível refletir ainda sobre as tensivas relações entre colonizados e colonizadores e os desdobramentos desta nos currículos escolares, além de pensar

possíveis formas de subversão das mazelas resultantes a partir dos corpos das danças populares brasileiras.

A disciplina “Danças Brasileiras e Processos Criativos” também é exclusiva do curso de Dança e tem como objetivo apresentar aos alunos e alunas as

[...] danças brasileiras e suas matrizes corporais como objetos de pesquisa e criação cênica em dança, além de promover a experiência com a pesquisa de campo e a composição coreográfica a partir das danças populares presentes no Mato Grosso do Sul e no Brasil e de seus desdobramentos enquanto conteúdo da dança na educação (SILVA; LARANJEIRA; SANTINHO, 2022, p. 16).

Nesta disciplina, os estudantes conhecem as diversas manifestações populares de Mato Grosso do Sul por meio de visitas às comunidades que dançam – terreiros, comunidades rurais, indígenas, quilombolas etc. Essas visitas são essenciais para, no laboratório de dança, desencadearem-se processos criativos e artísticos, resultando em estudos coreográficos críticos sobre a dança e a diversidade dos povos brasileiros.

Assim, a três disciplinas em questão dialogam entre si, buscando “[...] promover reflexão sobre a colonização do corpo e do pensamento em dança e subverter as propostas educacionais que deixam de lado os conteúdos afro-indígenas das práticas de dança” (SILVA; LARANJEIRA; SANTINHO, 2022, p. 17).

A partir dos estudos teórico-práticos realizados nessas três disciplinas, os alunos e alunas que se identificam com as proposições do ensino de arte e da criação em dança, a partir dos corpos brasileiros que dançam aproximam-se do Grupo de Pesquisa em Danças Populares Brasileiras “Renda que Roda”, no qual os estudos teóricos e práticos a partir das epistemologias e de poéticas afro-indígenas são aprofundados” (SILVA; LARANJEIRA; SANTINHO, 2022, p. 17).

Neste sentido, o espetáculo “*Terreira*” (Figura 9), do qual o autor deste trabalho participou como intérprete-criador, nos serve para traduzir em imagem o trabalho do Renda que Roda.

Figura 9 - Espetáculo *Terreira*, Grupo Renda que Roda, 2019



Fonte: Grupo de Pesquisa em Danças Populares Brasileiras “Renda que Roda”

A multiplicidade das danças dos terreiros de umbanda de Campo Grande, no caso desse espetáculo, serviu de inspiração poética para o processo criativo. Nesse sentido,

“Terreira” representa corpos férteis. Semeados com imagens, sensações, cheiros e sabores da umbanda, regados com o inconsciente, cultivados em movimentos que dançam em terrenos/terreiros de cultura, resistência e fé. É um espetáculo de danças brasileiras, dançado por brasileiras e brasileiros e pelos mitos e crenças cravados em nosso imaginário e em nossa musculatura (SALVADOR, 2022)³¹.

Assim, destacamos ainda que a formação de professores do Curso de Dança da UEMS, em Mato Grosso do Sul, recebe, ano após ano, a presença de discentes indígenas e afrodescendentes e tem procurado atualizar as disciplinas, as atividades de pesquisa e de extensão no sentido de se repensar a estrutura do curso em questão para conseguir incorporar, na formação inicial de seus futuros professores, conhecimentos que abarquem a diversidade de pensamentos, principalmente aqueles que foram historicamente silenciados, “[...] mesmo que ainda estejam presentes muitas resistências por parte de toda a estrutura universitária, em que o pensamento colonizador ainda é soberano” (SILVA; LARANJEIRA; SANTINHO, 2022, p. 17).

³¹ Em entrevista concedida ao jornal *O Estado online*. Disponível em: <https://oestadoonline.com.br/arte-e-lazer/em-novembro-espetaculos-trazem-caracteristicas-da-umbanda/>. Acesso em: 17 jan. 2025

Retomando o nosso percurso do ensino de Arte na educação básica, percebemos que da década de 1990, pós-golpe militar, até o momento presente (2025), estamos a verificar uma maior solidificação do ensino de Arte como área de conhecimento. Isso ocorre porque a nossa atual LDB, estabelecida pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurou a presença do ensino de Arte, como componente curricular, na escolarização básica brasileira. Isso se observa no § 2º do art. 26: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

No que tange às orientações para o trabalho em sala de aula propriamente dito, torna-se imprescindível discorrer sobre os documentos que foram elaborados e publicados a partir da LDB/1996, com o objetivo de oferecer naquele momento uma sistematização para o ensino de Arte no país: Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998), Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (BRASIL. PCN-Arte, 1998) e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCEM, 2000).

Quanto ao ensino de Arte na educação infantil, o Referencial Curricular para a Educação Infantil de 1998 aponta, em seu volume 3, seis eixos no âmbito da experiência e conhecimento de mundo para a construção de “[...] diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática” (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, atividades como “brincadeiras no espaço interno e externo, roda de histórias e ateliês ou oficinas de desenho, pintura, modelagem e música” (Brasil, 1998, p. 56) eram orientadas a ser mantidas de forma permanente pelos professores. O objetivo principal era o de que a criança pudesse

[...] utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva (BRASIL, 1998, p. 63).

Desse modo, percebemos que a Arte já era entendida como conteúdo necessário ao processo de construção do conhecimento e desenvolvimento da criança no sentido de ampliar o seu repertório e capacidade expressiva, visando prepará-la para o convívio social e próximos níveis de escolarização.

Em relação ao Ensino Fundamental, as orientações para o ensino de Arte foram sistematizadas por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (PCN-Arte), de modo a se pensar um ensino que deveria abranger as linguagens das Artes Visuais (com maior vulto para as Artes Plásticas), da Música, do Teatro e da Dança.

A intenção era de buscar “[...] de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (Brasil, 1998). Os PCN-Arte estabeleceram como orientação geral três diretrizes básicas para a ação pedagógica: “produzir, apreciar e contextualizar” (BRASIL, 1998, p. 49).

Cabe registrar que essa abordagem, embora não esteja expressa no documento, fora defendida pela professora Ana Mae Barbosa, desde 1989 como Proposta Triangular³² para um ensino de Arte, a partir de três ações básicas: a Leitura da Obra de Arte, o Fazer Artístico e a Contextualização, podendo estas ações ser trabalhadas juntas ou separadas, sob ordem definida pelo educador.

Para orientar e subsidiar o ensino de Arte no Ensino Médio, foram elaborados e publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Nesse documento o ensino de Arte é tratado na Parte II, intitulado “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. Nela, a Arte é citada como “[...] expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem e do uso que se faz dos seus elementos e de suas regras em outras linguagens” (BRASIL, 2000, p. 18-19).

Neste sentido, as diretrizes anunciadas no documento buscavam “[...] contribuir para o fortalecimento da experiência sensível e inventiva dos estudantes, e para o exercício da cidadania e da ética construtora de identidades artísticas” (Brasil, 2000, p. 46). Assim, argumenta que a inserção do educando como cidadão em uma sociedade letrada e simbólica se estabelece a partir das relações desse aluno com as práticas sociais e produtivas existentes, articuladas aos múltiplos códigos dos processos comunicativos, proporcionando a ele uma participação ativa na vida social.

Desse modo, naquele momento, o ensino de Arte pensado para a etapa final da Educação Básica pretendia oferecer ao estudante um domínio técnico aliado à competência de saber fazer o uso das linguagens artísticas, seus códigos e tecnologias,

³² Arte acontece a partir de três ações básicas: a Leitura da Obra de Arte, o Fazer Artístico e a Contextualização, podendo ser trabalhadas juntas ou separadas tanto na Arte, bem como na forma interdisciplinar.

em diferentes situações ou contextos comunicacionais, considerando os diversos interlocutores ou públicos.

Os parâmetros para o ensino de Arte representaram um avanço para a área, pois eles “[...] tiveram a virtude de trazer para o primeiro plano do cenário educacional uma antiga reivindicação que clamava pela presença regular da Arte no currículo escolar” (VIEIRA, 2006, p. 188).

Entretanto, um dos questionamentos feitos na época era sobre como seriam trabalhadas as quatro linguagens artísticas (na época tratadas como modalidades artísticas) em sala de aula sem cair na problemática situação da polivalência.

O fato é que os PCNs-Arte, que apresentam uma proposta tão abrangente, não chegam a apresentar de modo claro a forma de encaminhar concretamente o trabalho com as diversas linguagens artísticas. As disposições são poucas e dispersas pelo texto, de modo que a questão de quais linguagens artísticas, quando e como serão abordadas na escola permanece, em grande medida, em aberto (VIEIRA, 2006, p. 190).

Percebemos que era evidente nos PCNs-Arte uma lacuna significativa, pois, embora propusessem uma abordagem ampla e inclusiva para o ensino de arte, pecavam pela falta de diretrizes práticas que orientassem o trabalho com as diferentes linguagens artísticas (como música, teatro, dança e artes visuais). A crítica central recaiu sobre a generalidade e dispersão das orientações, o que acabava por dificultar a implementação concreta nas escolas.

Essa ausência de clareza comprometeu a efetividade do documento como ferramenta pedagógica, pois deixava a cargo de cada instituição – ou mesmo de cada professor – definir quais linguagens artísticas seriam priorizadas, em que momento e com qual metodologia.

Dessa forma, a proposta, que deveria ter promovido uma formação artística plural e estruturada, inclusive devendo ter-se desdobrado ou desencadeado ações objetivas na formação inicial de professores no sentido de se preparar profissionais que pudessem de fato atender as especificidades das linguagens artísticas propostas para a educação básica. Aliás, as lacunas e críticas feitas ao PCN-arte aplicam-se às orientações do tempo presente, como veremos mais adiante.

No ano de 2008, por meio da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, houve alteração no art. 26 da LDB/1996, com o acréscimo do § 6º, que incluiu a linguagem da música nos conteúdos do componente curricular Arte. Dessa forma, a redação do referido

parágrafo ficou da seguinte forma: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente de que trata o § deste artigo” (BRASIL, 2008). Em nova alteração da LDB/1996, por meio da Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010, o § 2º do art. 26 passou a vigorar com a seguinte redação: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2010). Nos anos de 2013, 2014, 2016 e 2017, houve novas alterações no art. 26 da LDB/1996. Destacamos a seguir o novo texto, em vigência até o momento de escrita deste trabalho:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) [...]

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016) [...]

§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais. (Incluído pela Lei nº 13.006, de 2014).

Diante das recentes e últimas mudanças aplicadas à LDB/1996, não poderíamos deixar de tratar o que se pensa para o ensino de Arte na educação básica brasileira. Desse modo, temos como desdobramento dessas alterações a institucionalização, desde 2018, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento produzido com a intenção de promover o alinhamento do processo de escolarização em todas as esferas e redes de ensino do Brasil. Trata-se de um documento que

[...] integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p. 8).

A ideia principal é que sistemas e redes de ensino e as escolas garantam aos estudantes da Educação Básica um patamar comum de aprendizagens, ancorado numa

base comum. Nesse sentido, o documento emprega os termos *competência* e *habilidades* relacionadas à mobilização de conhecimentos e as práticas a serem adotadas pelos professores no processo de escolarização dos alunos, entendendo que

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), **habilidades** (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018. p. 8, grifo do autor)

Todavia, durante o processo de elaboração e publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da primeira à terceira versão, entre 2015 e 2018, o Brasil vivenciou o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Vana Rousseff (em agosto de 2016) – por nós compreendido como um golpe de Estado –, momento em que a democracia passou a ser severamente ameaçada pelos ventos do autoritarismo.

Esse contexto acentuou as já existentes e significativas interferências e alterações no documento, que passou a receber críticas mais severas. Dentre elas, destaca-se o posicionamento de instituições como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que afirmou que a BNCC é sustentada por um modelo hegemônico de “[...] ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações, impróprios à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos” (ANPEd, 2017, p. 2).

Nesse sentido, a BNCC enfatizou o ensino baseado em competências e habilidades, relegando a um plano secundário, conteúdos fundamentais, especialmente aqueles voltados à formação crítica e cultural dos estudantes. Ao marginalizar conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e ao valorizar métodos, procedimentos, competências e habilidades orientados para uma formação voltada ao mercado de trabalho, evidencia-se a presença e a influência de uma nova lógica mercantilista em seu processo de construção. Em relação a isso, já em 2012 Libâneo *et al.* atestavam que:

No que se refere à área do currículo, observa-se que, em lugar dos currículos rígidos e mínimos para um mercado de trabalho mais estável, se tornou necessário instituir currículos mais flexíveis e com eixos temáticos mais amplos e diversificados, tendo em vista um mercado de trabalho cambiante e instável, que demanda alterações permanentes na formação dos trabalhadores e consumidores. Assim, o currículo tem-se

voltado mais para o desenvolvimento de **competências e capacidades necessárias ao trabalhador polivalente e flexível**, acarretando maior individualização dos sujeitos na responsabilização pelo sucesso ou fracasso na trajetória escolar e profissional (LIBÂNEO *et al.*, 2012, p. 254, grifo nosso).

Desse modo, é possível inferir que a BNCC contribui para a modificação da função da escola, de maneira que o seu papel social, secundarizado desde a sua origem, vai perdendo cada vez mais espaço para um processo formativo assentado no viés mercantilista, no qual competências e habilidades se tornam evidentes, em prejuízo de conteúdos e questões sociais.

A centralidade do conceito de competências não é algo novo e está intensamente relacionado à Educação nas últimas décadas. Foi concebido nos meios empresariais estadunidenses na década de 1950 e, inicialmente, associado à ideia de melhoria da qualidade do serviço público como parte das estratégias de privatização. [...] A perspectiva pedagógica subjacente é marcada pelo individualismo e dualismo, corroborando com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo (SANTOS; OLIVEIRA, 2021, p. 1386-7).

Neste sentido, a meta da escola vai deixando de ser a de mediar a construção de conhecimento via conteúdos inerentes à formação humana, passando para outra meta, na qual interessa a formação do sujeito “produtivo e responsável” para alcançar o “sucesso profissional” que atenda a mão de obra requerida pelo mercantilismo.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, **produtivo e responsável** requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14, grifo nosso).

Neste contexto, destacamos que a BNCC foi gestada sob forte protagonismo de diversos braços sociais de grupos empresariais e fundos de investimentos – chamados pela Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE) de filantropos de risco –, segmentos que se articulam para influenciar as políticas de Estado para delas obter retornos financeiros para os grupos aos quais pertencem.

Dentre os mais influentes, podemos destacar a condução e a indução da aprovação da BNCC “[...] exercido pela Fundação Lemann associada ao Cenpec, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM, Insper e Instituto Fernando Henrique Cardoso” (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 51). Desse modo, torna-se importante frisar que o documento em questão

[...] resultou de uma ação coordenada pelo setor empresarial, ainda que associado diretamente a agentes governamentais. Esta é a primeira e mais ampla dimensão da privatização, um “movimento” de base empresarial que, “por fora” do Estado, é investido de prerrogativas de governo. Mesmo que o texto tenha sido objeto de “consultas” pulverizadas e *on line*, a participação organizada de educadores e universidades foi insuficientemente considerada. Além disso, o documento sofreu reformulações em decorrência de pressões de setores conservadores, resultando na exclusão de questões relativas à identidade de gênero em sua formulação (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 51).

Assim, sob a interferência do setor privado, a BNCC emergiu como um documento curricular que amplia ainda mais a ausência de objetividades relacionadas à formação de indivíduos dotados de capacidade para superar e transformar sua realidade para melhor, isto é, para o exercício da cidadania. Ou seja: o ensino fica centrado na questão da qualificação profissional a partir do desenvolvimento de competências e habilidades para a realização de atividades que interessam ao mercado, podendo-se inferir que se trata de uma estratégia para manutenção das relações de poder em vigor que privilegia as classes dominantes.

Dessa maneira, ao ensino de Arte é atribuída de forma mais direta a terceira das dez competências gerais expressas no documento, tratando-se de “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2018, p. 9). Assim, o discurso oficial apresentou-se **como uma estruturação** que possa contemplar processos de aprendizagens que promovam a valorização e a fruição das manifestações artísticas e culturais de âmbito local ao mundial, e que ainda garantam participação do educando em produções artístico-culturais, a Arte como componente curricular, situando-a no interior das grandes áreas do conhecimento.

Na Educação Infantil, a Arte está inserida nos chamados *Campos de Experiências*, podendo ser percebida no campo *Traços, sons, cores e forma* de forma mais direta, e de maneira mais difusa aparece nos campos *Corpo, gestos e movimentos* e

Escuta, fala, pensamento e imaginação. Já no Ensino Fundamental, fica clara a “ambientação” da Arte na área de *Linguagens*, que abarca ainda Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa, enquanto no Ensino Médio percebe-se a mesmíssima situação, com a diferença de que a área é chamada de *Linguagens e suas Tecnologias*.

A partir da acomodação do ensino de Arte em outras grandes áreas do conhecimento, a Arte perdeu o *status* de área do saber e deixou de ser tratada como *Disciplina* para ganhar a nomenclatura de *Componente Curricular*. Ou seja: antes de se avançar para compreender as competências específicas da Arte, é preciso ater-se às competências gerais de cada uma dessas grandes áreas.

Desse modo, concentraremos nossos esforços no Ensino Fundamental a partir desse momento, por entendermos que as orientações da BNCC para esse nível de ensino oferecem uma ideia – que serve aos demais níveis de ensino – do que o Estado quer para o ensino de Arte na escola. Assim, a área de Linguagens estabelece seis competências, dentre as quais as de número 2, 3 e 5 explicitam maior relação com a Arte, pois trata-se de:

2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. [...]
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2018, p. 65).

Ao tratar do *Componente Curricular Arte* em si, a BNCC aponta, antes de suas competências específicas, seis dimensões do conhecimento “[...] que perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural” (BRASIL, 2018, p. 194).

Essas dimensões são postas no documento como linhas maleáveis, interpenetradas na construção da especificidade do ensino de Arte na escola, dizendo-se não hierárquicas e não ordenadas no que tange ao trabalho no campo pedagógico. São elas:

— Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.

— Crítica: refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.

— Estesia: refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.

— Expressão: refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.

— Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.

— Reflexão: refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor.

As dimensões do conhecimento em Arte – Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição, Reflexão – nada mais são do que uma adaptação à Proposta Triangular: Ler, Fazer e Contextualizar. Aliás, ela esteve nos PCN-Arte e aparece novamente sem o devido reconhecimento de sua propositora, a professora Ana Mae Barbosa. Assim, percebemos

que: Ler = Fruição e Estesia, Fazer = Expressão e Criação e Contextualizar = Reflexão e Crítica.

É preciso ressaltar que essa comparação pode induzir a um nivelamento entre as duas proposições, entretanto ele não existe. Até mesmo porque a Proposta Triangular entende o ensino em Arte como identificação cultural, no qual a construção da realidade se dá a partir do contexto em que o estudante está inserido.

É a partir das dimensões que a BNCC passa a citar as linguagens a serem trabalhadas em sala de aula: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança. As quatro linguagens em questão ganham um tratamento de *Unidade Temática*, e, além dessas, o documento apresenta “[..] uma última unidade temática, Artes integradas, [...]”, que “explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2018, p. 197).

Assim, antes de se estabelecer o que de fato deve ser desenvolvido nas aulas, o documento apresenta nove competências, postas como específicas para o ensino de Arte no Ensino Fundamental, que são:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, e distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades;
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações;
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte;
4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística;
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade;
7. Problematicar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas;
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes;

9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo (BRASIL, 2018, p.198).

É somente a partir disso que as *Unidades Temáticas* são apresentadas, uma a uma, juntamente com seus *Objetos de Conhecimento* que se traduzem em uma ou mais *Habilidades*. A título de exemplificação, elaboramos um quadro com objetos e habilidades colhidos nas unidades temáticas a partir do que está posto para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais (Quadro 1).

Quadro 1 - Exemplo da organização curricular – Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano)

Unidade Temática	Objetos do conhecimento	Habilidade
Artes Visuais	Matrizes estéticas e culturais	(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.
Dança	Contextos e práticas	(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.
Música	Elementos da linguagem	(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.
Teatro	Processos de Criação	(EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais. (EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva. (EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.
Arte Integrada	Patrimônio Cultural	(EF15AR25) 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.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da BNCC (2018).

Percebe-se, assim, que as habilidades são identificadas também por códigos que, traduzidos, indicam o nível de ensino, as séries para quais se destinam, o componente curricular a que pertencem e o número da habilidade propriamente dita. Por exemplo: EF15AR25 – EF: indica que se trata do Ensino Fundamental; 15: significa que se destina às séries do 1º ao 5º ano; AR: trata do componente curricular Arte; e 25: relaciona-se ao número da habilidade.

Nesse contexto, algumas considerações, dentre tantas outras, podem ser elencadas em relação à BNCC, que foi posta para a Arte. Uma delas é que, do modo como foram organizadas as unidades, os objetos do conhecimento e as habilidades, a seleção dos conteúdos está a cargo da escola, que é o mesmo que dizer dos professores. Entretanto, deve-se considerar que

[...] a maioria das escolas apresentam: número insuficiente de professores licenciados nas linguagens específicas; concursos polivalentes de ingresso na carreira docente; pouca carga didática reservada ao componente; baixa diversidade de materiais e, inadequação de espaço físico nas escolas para as aulas. Nesse contexto, tais fatores podem esvaziar a escrita curricular e o planejamento das aulas de conteúdos relevantes à formação dos alunos em Arte (IAVELBERG, 2018, p. 80).

Há, portanto, uma clara intenção nas entrelinhas da BNCC para a Arte: responsabilizar o professor pelo sucesso ou fracasso do ensino de Arte, uma vez que cabe a ele decidir, lá na ponta do processo, o que e como ensinar arte na escola. Outro ponto a se pensar é a questão da criação da unidade temática Artes *Integradas*, cujo principal objetivo é o da integração das linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), além das tecnologias da informação e da comunicação.

Isso poderia ser compreendido como atualização diante da produção contemporânea de arte, uma vez que existem criações artísticas que integram as artes e as tecnologias, entretanto, as Artes Integradas podem ser a porta de entrada para a polivalência [...] (IAVELBERG, 2018, p. 80).

Em relação à polivalência, apesar de a história já ter mostrado que ela é extremamente problemática ao ensino de Arte na escola, entendemos que desde 1971 ela sempre esteve de algum modo presente no processo educacional em Arte, ora rondando, ora permeando as práticas em sala de aula. Entretanto, se não fecharmos as portas, a partir das entrelinhas da própria BNCC, ela pode se tornar – ou já é? – uma realidade.

Assim, ainda que incorramos em nos repetirmos – mas como dizem os Pretos Velhos “*o gato mia direto, até quando num tem fome, modi quê si não, pode drumi de barriga vazia*” –, entendemos que é bom dizer:

[...] a escola determina o conteúdo da Área Linguagens que será contemplado, bem como determinará, se ainda quiser conteúdos de Arte nas aulas, a linguagem artística que será contemplada. Desse jeito posto, poderemos ou não ter o conteúdo Arte ofertado na referida Linguagem. Poderemos não ter professores aptos nas diferentes linguagens artísticas. Não teremos as quatro linguagens básicas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – sendo ofertadas nas escolas. Ou teremos a oferta de uma única linguagem predeterminada pela formação do professor desta na escola. Ou, pior ainda, poderemos ter a retomada da Polivalência através do “Componente Curricular” Arte. Esses, subscritos, dentro de “Unidades Temáticas”, que norteiam suas profundidades e/ou superficialidades: um professor obrigado a ministrar as várias linguagens artísticas em uma única situação sem ter formação específica nessas. Igualmente, como postula o próprio nome do documento – Base –, onde a ideia é dar a mesma formação para todas as situações culturais e sociais diferentes no país, poderemos ter ou não um ensino equilibrado e não privilegiado de acordo com essas mesmas situações culturais e sociais (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 10).

Desse modo, inferimos que a BNCC-Arte se instaura, por um lado, na descontinuidade, quando abandona algumas orientações postas em documentos anteriores, como os PCN-Arte, por exemplo. Por outro lado, estabelece uma continuidade de diversos aspectos e problemáticas que já conhecíamos antes, ao conservar algumas orientações exatamente como estavam postas anteriormente, ainda que algumas estivessem escritas com outras palavras e derivações a partir do que já estava posto.

Se analisarmos o todo do processo que já vivemos em relação aos (des)caminhos do ensino da Arte no Brasil, perceberemos facilmente que houve avanços significativos, resultados de anos de luta de diversos Arte-educadores, mobilizados em diversas associações, como as que citamos anteriormente. Trilhamos um processo de ensino de conteúdos artísticos, que historicamente estiveram centrados na linguagem das Artes Visuais e, no momento presente, testemunhamos a presença, de forma institucionalizada – entre avanços, retrocessos e desafios enormes –, das linguagens do Teatro, da Música e da Dança na escola.

No que tange à relação entre o ensino de arte a partir da linguagem da dança e uma educação voltada para as relações étnico-raciais, percebemos que há um deslocamento epistêmico a partir de outra alteração feita à LDB/96, por meio da Lei nº

10.639/2003, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira nas escolas brasileiras.

3.2 A importância da Lei nº 10.639/2003 e os desafios para sua efetivação na escola

É importante destacar inicialmente que não há dúvida de que a aprovação da referida lei é uma conquista histórica dos diversos movimentos sociais negros brasileiros, especialmente do Movimento Negro Brasileiro Unificado (como vimos na seção anterior). Esta importante conquista se estabeleceu como uma possibilidade de corrigir uma lacuna na educação e na sociedade brasileira, que se trata do histórico não reconhecimento, em diferentes instâncias, do lugar social dos negros e negras brasileiras.

Ou seja: trata-se da culminância (ao menos na forma da lei), de um processo de luta para reconhecimento e revisão do Estado Nacional, no sentido de se garantir ao povo negro o lugar que lhe é de direito, que é o da presença positiva, produtor de riquezas materiais e imateriais, e de protagonista da história do nosso País. Nesse sentido, destacamos a atuação do Deputado Federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT), eleito pelo Estado de Mato Grosso do Sul, Eurídio Ben-Hur Ferreira, que foi ativista do movimento negro e membro do grupo Trabalho e Estudos Zumbi (TEZ), a partir do depoimento de Edson Cardoso³³, colhido por Alberti e Pereira (2007, p. 432-435), no qual temos a narrativa de como foi o processo de construção e de tramitação do projeto de lei que resultaria na lei de que estamos tratando nesta seção:

Assim que cheguei [tornando-se chefe de Gabinete do deputado], falei: “Ben-Hur, acho que a primeira coisa que devemos fazer é ver quais os projetos que foram arquivados nessa legislatura, porque pode ter coisa importante e a gente desarquiva os projetos”. Quando olhei, que projeto importante estava lá? O movimento negro de Pernambuco tinha entregado ao Humberto Costa³⁴ um projeto introduzindo “História da África”. Eu digo que tinha entregado, porque ele diz isso na justificativa do projeto. Na verdade, isso é preciso ser dito: Beato, o pai da Lucila, passou uma suplência no Senado e me parece que apresentou projeto de educação; Paim apresentou; Abdias apresentou; Benedita apresentou...³⁵ É importante recuperar as iniciativas outras, porque

³³ “[...] liderança do movimento negro em Brasília, que atuou como chefe de gabinete do deputado Federal Florestan Fernandes (PT-SP) entre 1992 e 1995, e do deputado federal negro Ben-Hur Ferreira (PT-MS) entre 1999 e 2000 e entre 2002 e 2003 [...]” (PEREIRA, 2016, p. 23).

³⁴ Conforme Pereira (2016, p. 23) “Humberto Sérgio Costa Lima, formado em medicina pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), foi deputado federal por Pernambuco na legenda do Partido dos Trabalhadores (PT), na legislatura 1995-1999”.

³⁵ Segundo Pereira (2016, p. 24) “Joaquim Beato (1924), sacerdote da Igreja Presbiteriana Unida do Brasil, foi senador pelo Espírito Santo de 1994 a 1995. De acordo com o banco de dados do Senado, ele

revelam que esse resgate do passado sempre foi uma preocupação do movimento negro. Falar de história da África, de história e cultura afro-brasileira, isso não é uma coisa de uma pessoa, isso sempre veio por várias gerações do movimento. [...] Paim, Abdias, Benedita, enfim, você já tinha tido várias iniciativas. Aí chegou a do Humberto Costa numa outra conjuntura, e a proposta foi aprovada discretamente na Comissão de Educação. Mas como o Humberto Costa não se reelegeu deputado, o que aconteceu? A proposta foi arquivada. Quando o deputado não volta para a próxima legislatura e um projeto dele não tem aprovação, por exemplo, em mais de uma comissão para poder prosseguir, o projeto é arquivado. Em toda legislatura se arquiva uma porção de projetos. Eu aí liguei pessoalmente para o Humberto Costa e disse para ele que o Ben-Hur estava chegando e perguntei o que ele achava de a gente desarquivar o projeto, porque essa era a nossa intenção. Ele falou: “Eu acho ótimo!” Então a gente desarquivou o projeto (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 432-5)

Uma vez desarquivado, o referido projeto de lei (PL nº 259/1999) tramitou com vistas a estabelecer, na forma da lei, a obrigatoriedade da inclusão da temática História e Cultura Afro-brasileira no currículo oficial da educação brasileira. O projeto justificava-se pela intenção de se reconhecer a luta do povo negro na formação da sociedade brasileira, além de garantir um dos princípios básicos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que determina no art. 26, inciso 4º, que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996).

Após todo o processo de discussão, votação e aprovação no Congresso Nacional, o Governo Federal (na pessoa do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva) sancionou a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a LDB/1996, incluindo no currículo oficial do ensino fundamental e médio a obrigatoriedade da temática da História e Cultura

apresentou dois projetos de lei: um, de 25 de janeiro de 1995, propondo a regulamentação da Lei nº 8081, de 21 de setembro de 1990, que definia os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor, e outro, de 6 de dezembro de 1994, que propunha alterar a Lei nº 4.737, de 15 de julho de 1965 (Código Eleitoral), estabelecendo prazo mínimo de filiação partidária para o registro de candidatos. Paulo Renato Paim (1950) foi deputado federal pelo Rio Grande do Sul em quatro legislaturas (1987-1991, 1991-1995, 1995-1999 e 1999-2002) e senador pelo mesmo estado a partir de 2003, sempre na legenda do PT. Na Câmara dos Deputados, apresentou o Projeto de Lei nº 678, de 10 de maio de 1988, que estabelecia a inclusão da matéria “História Geral da África e do Negro no Brasil” como disciplina integrante do currículo escolar obrigatório. Quando senador, Abdias do Nascimento apresentou o Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 75, de 24 de abril de 1997, que dispunha sobre as medidas de ação compensatória para a implementação do princípio da isonomia social do negro e incluía no ensino dos idiomas estrangeiros, em regime opcional, as línguas iorubá e kiswahili. A senadora Benedita da Silva apresentou o PLS nº 18, de 22 de fevereiro de 1995, que incluía a disciplina “História e Cultura da África” nos currículos.

Afro-Brasileira. Desse modo, foram incluídos na LDB/1996 os artigos 26-A e 79-B, que determinam:

[...] Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, **torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena**³⁶.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo **da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil**, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. [...]

Art.79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2003, grifo nosso).

A Lei nº 10.639 sofreu dois vetos relacionados às propostas de alterações na LDB, o primeiro dos quais trata do inciso 3º do artigo 26, que previa que as disciplinas de História do Brasil e Arte (à época chamada de Educação Artística) deveriam dedicar no mínimo dez por cento de seu conteúdo anual ou semestral à temática africana e afro-brasileira no Ensino Médio. O motivo desse primeiro veto foi o de inconstitucionalidade.

Estabelece o parágrafo sob exame que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática História e Cultura Afro-Brasileira.

A Constituição, em seu art. 211 *caput*, ainda firmou como de interesse público a participação dos Estados e dos Municípios na elaboração dos currículos mínimos nacionais, preceito esse que foi concretizado no art. 9º, inciso IV da Lei nº 9.394, de 1996, que diz caber à União “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. Esse interesse público também **foi contrariado pelo citado § 3º**, já que ele simplesmente afasta essa necessária colaboração dos Estados e dos Municípios no que diz respeito à temática História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003, grifo nosso).

³⁶ A partir de 2008 a temática indígena foi incluída no referido artigo pela Lei nº 11.645, de 10 de março 2008, de modo que optamos por citá-lo com a redação atual.

O segundo veto foi em relação ao art. 79-A, que previa que os cursos de capacitação de professores deveriam contar com a participação de entidades ligadas ao movimento negro, das universidades e de demais instituições de pesquisa relacionadas ao tema. Para o referido veto foram dados os seguintes motivos:

O art. 79-A [...] preceitua que os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria. Verifica-se que a Lei no 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto (art. 7º, inciso II) (BRASIL, 2003b, p. 1).

A aprovação da Lei nº 10.639/2003 foi indiscutivelmente gestada e resultante das demandas históricas do povo negro em geral, e do movimento negro em particular, especialmente aquelas reivindicadas a partir do início do século XX.

Essa construção foi possível, em grande medida, graças às articulações estabelecidas, especialmente a partir dos anos 1980, entre setores do movimento negro brasileiro e as diferentes instâncias e/ou organizações do Estado nos âmbitos municipal, estadual e federal, bem como deste com partidos políticos e organizações da sociedade civil (PEREIRA, 2016, p. 15).

Assim, entendemos que a criação da Lei nº 10.639/2003 nos possibilita a construção de um processo de problematização do eurocentrismo, historicamente presente no currículo escolar brasileiro, e tem o potencial de nos levar à construção de uma educação intercultural, com vistas a se consolidar a perspectiva democrática na educação do nosso País. Tratamos a referida lei como possibilidade e potencialidade, pois, para além dos já conhecidos problemas estruturais da educação brasileiras, como condições estruturais, materiais e intelectuais,

[...] surge a **necessidade de preparar professores** através de cursos, seminários e produções sobre a história da África e do passado escravista brasileiro, **pois não há como ensinar o que não se aprendeu**. Ajuda muito se as ações forem articuladas às políticas educacionais com estratégias pedagógicas efetivas de valorização da diversidade. Os livros didáticos também precisam ser revisados, com ênfase à História da África e à Cultura Afro-brasileira. As imagens e informações que dominam os meios de comunicação, como materiais impressos, jornais, revistas e os livros didáticos, são incorporados à tradição racista e preconceituosa de estudos sobre o continente africano

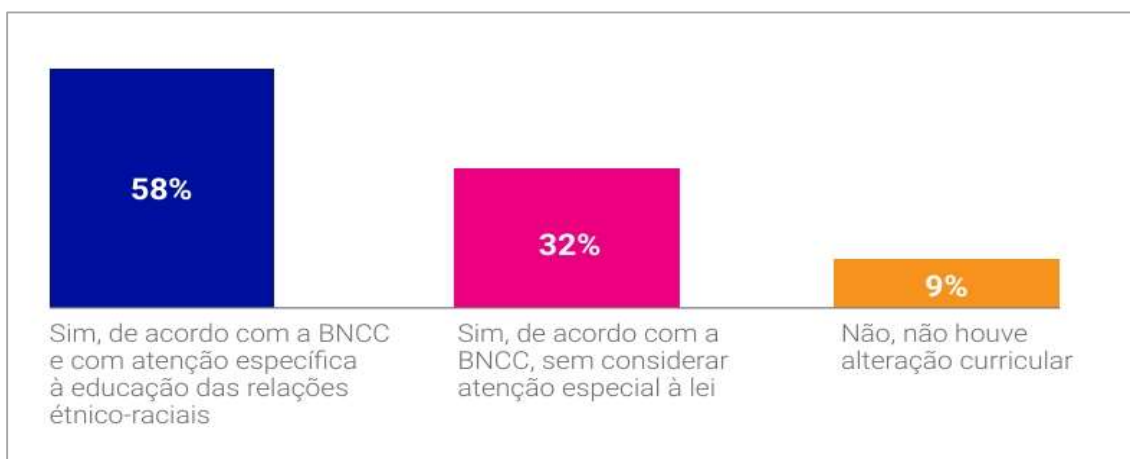
e a discriminação pela qual são submetidos os afros-descendentes no Brasil. A efetivação de uma democracia racial [que não seja mítica]³⁷ não depende apenas da Lei 10.639/03, posto que esta regulamentação representa o passo inicial da luta que se constitui na busca da reparação, do reconhecimento e da valorização da identidade da cultura e da história dos negros no plano nacional (DIALLO, 2017, p. 97).

Desse modo, entendemos que a problematização do eurocentrismo nos leva a um deslocamento epistêmico e à descolonização do currículo educacional nacional, pois o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula passa a incluir, como conteúdos, a “[...] História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil” (MONTEIRO, 2010, p. 86).

Entretanto, esse deslocamento epistêmico ainda está longe de ser uma realidade no quadro geral das redes de ensino do Brasil. Nesse sentido, Benedito, Carneiro e Portella (2023, p. 36) apontam, em relação à atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira³⁸, que “[...] 58% dos municípios que responderam à pesquisa afirmam ter readaptado o referencial curricular considerando especificamente a Lei 10.639/03” (Gráfico 1).

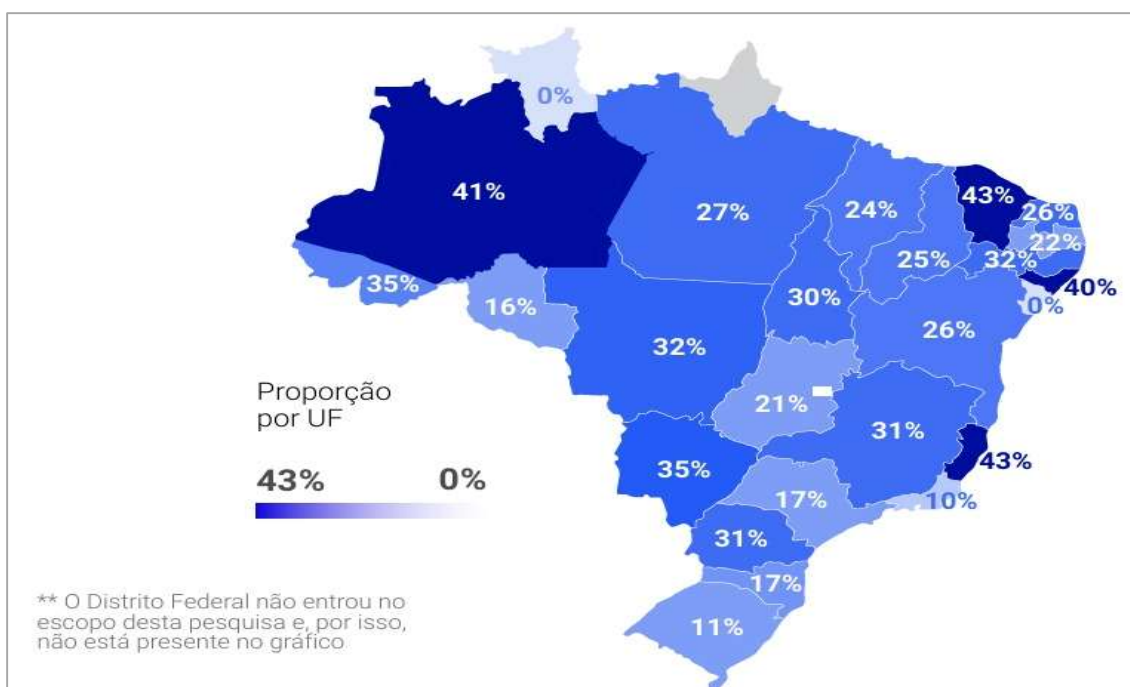
³⁷ Sobre o mito da democracia racial, Diallo (2017, p. 98) esclarece a partir de que “Os estudos de Gilberto Freyre, nos anos 1930, alicerçados em uma determinada visão culturalista e numa interpretação quase “romântica” das relações raciais entre os negros e os brancos no Brasil contribuem para a construção do mito da democracia racial, que, criando a imagem de que negros e brancos conviviam harmonicamente, buscou mascarar conflitos e tensões raciais. Na década de 1950, Florestan Fernandes, no campo da sociologia, com seus estudos sobre as relações raciais no Brasil desvela o mito da democracia racial e propõe que as discussões passem a considerar as relações entre classe e raça”.

³⁸ Pesquisa sobre a Lei 10.639/2003, realizada pelos GELEDÉS – Instituto da Mulher Negras e pelo Instituto Alana, sob a organização de Benedito, Carneiro e Portella (2023). O quantitativo de Secretarias Municipais de Educação participantes foi de 1.187, correspondendo a 21% de todos os municípios brasileiros, com respondentes nas cinco regiões do país.

Gráfico 1 - Adaptação do referencial curricular considerando a Lei 10.639/03 e BNCC

Fonte: Benedito; Carneiro; Portella (2023, p. 42).

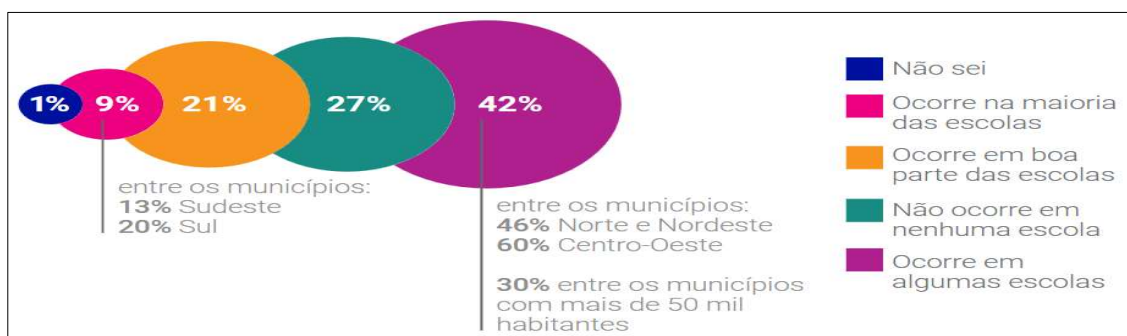
Entretanto, quando se trata de regulamentação específica da lei, nota-se que somente 21% das redes municipais de ensino afirmam tê-la implantado, enquanto 34% delas disseram não possuir normatização exclusiva. Já o conhecimento dos municípios brasileiros de uma legislação em nível estadual pertinente ao tema pode ser observado no mapa a seguir (Figura 10):

Figura 10 - Mapa com porcentagem de secretarias que afirmam ter conhecimento da regulamentação estadual

Fonte: Benedito; Carneiro; Portella (2023, p. 46).

Em relação à problemática da realização de ações educativas para as relações étnico-raciais somente em momentos pontuais (ou seja, as atividades não permeiam o ano letivo), 69% das secretarias afirmam que a maioria ou boa parte de suas escolas realizam atividades apenas durante o mês ou semana da Consciência Negra.

Gráfico 2 - Realização de atividades pelas escolas apenas durante o mês ou semana da Consciência Negra



Fonte: Benedito; Carneiro; Portella (2023, p. 54).

Quando indagado às secretarias sobre quais desafios que elas encontram para a implementação da Lei nº 10.639/2003, foram citados: “[...] ausência de apoio; falta de conhecimento sobre como aplicar o ensino; baixo engajamento e/ou desinteresse dos profissionais nas escolas” (BENEDITO; CARNEIRO; PORTELLA, 2023, p. 54).

Gráfico 3 - Principais desafios para a implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira



Fonte: Benedito; Carneiro; Portella (2023, p. 44).

Portanto, a referida pesquisa nos mostra que a implantação da Lei nº 10.639/2003 ainda tem muitos desafios a serem superados; ou seja, apesar de ela representar um deslocamento epistêmico, ao institucionalizar as possibilidades para que os conhecimentos do povo negro adentrem o interior da escola, a realidade é que essa é uma luta que está apenas em seu início. Um deslocamento epistêmico, ao institucionalizar as possibilidades para que os conhecimentos do povo negro adentrem o interior da escola, a realidade é que essa é uma luta que está apenas em seu início.

Nesse sentido, observamos que, para além da Lei nº 10.639/2003, o Estado brasileiro já dá os primeiros passos para ampliar o alcance da educação em relação à questão racial. Isso se verifica, por exemplo, na institucionalização da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) por meio da Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024.

No texto desse documento, em seu art. 1º, propõe-se uma soma de esforços da União e de seus entes federados “[...] com a finalidade de implementar ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira e à promoção da política educacional para a população quilombola” (BRASIL, 2024). Além disso, é possível perceber no art. 8º que a implementação da PNEERQ se dará a partir de programas e ações integradas em sete eixos estruturantes, quais sejam:

Eixo 1 — Governança: fará a estrutura para a política na versão universal e focalizada. Para isso, está prevista a construção de uma rede de governança e coordenação federativa para apoiar as redes de ensino em relação às capacidades institucionais. Também investirá R\$ 55 milhões em escolas voltadas às temáticas étnico-raciais e quilombolas, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Eixo 2 — Diagnóstico e monitoramento da implementação da Lei nº 10.639/2003: fará e realizará o Diagnóstico Equidade em 100% das redes estaduais e municipais de ensino, além da criação de indicadores e de escala para o monitoramento do avanço das ações de equidade.

Eixo 3 — Formação de gestores escolares e professores em educação para as relações étnico-raciais: como, atualmente, apenas 1,5% dos gestores e 0,92% dos docentes têm formação de 80 horas na área, essa etapa ofertará programas de formação para os educadores.

Eixo 4 — Material didático e literário: a política prevê a criação de uma Comissão de Especialistas para análise do edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e a produção de cadernos pedagógicos e guias informativos para a implementação de orientações didáticas sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ).

Eixo 5 — Protocolos de prevenção e resposta ao racismo no ambiente educacional: serão publicados editais para a produção de cinco protocolos de prevenção e resposta ao racismo em instituições de

ensino para a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação superior.

Eixo 6 — Afirmção das trajetórias negras e quilombolas: fará a valorização da trajetória dos estudantes e professores de escolas quilombolas e buscará o fortalecimento da infraestrutura das escolas quilombolas por meio de programas e ações.

Eixo 7 — Difusão de saberes: prevê o compartilhamento e a disseminação de conhecimentos sobre a educação e a cultura quilombola, bem como da cultura negra e de ações que promovem a educação antirracista (BRASIL, 2024, grifo nosso).

Entre os compromissos com a implementação da referida política, destacamos a previsão de se realizar o diagnóstico e o monitoramento da implementação da Lei nº 10.639/2003, bem como de criar protocolos oficiais de prevenção e de intervenção a práticas racistas no ambiente escolar e universitário. Assim, entendemos que a Arte pode e deve oferecer sua contribuição para a implantação da PNEERQ, assim como para com a superação dos desafios da implantação da Lei nº 10.639/2003. Deste modo, será nas DCN ERER que encontraremos os sentidos e orientações para fazê-lo no âmbito do ensino de Arte, especialmente em relação à linguagem da Dança.

3.3 As contribuições das DCN ERER para o ensino das Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas na escola

Os deslocamentos epistêmicos, em relação ao ensino da Dança na escola, em nosso entendimento, se estabelecem institucionalmente a partir da regulamentação da Lei nº 10.639, por meio da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCN ERER) e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Deste modo, faz-se necessário debruçarmos sobre esses dois importantes documentos, para perceber os deslocamentos do quais estamos tratando neste trabalho.

Neste sentido, dois importantes documentos foram publicados pelo Estado: trata-se do Parecer 003/2004, de 10 de março de 2004, e da Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004, ambos do Conselho Nacional de Educação (CNE) e que foram resultado do trabalho da conselheira Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva³⁹. Aliás, antes

³⁹ Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, conforme currículo do sistema Currículo Lattes, “tem experiência em ensino, pesquisa e extensão em Educação: relações étnico-raciais; práticas sociais e processos educativos; políticas curriculares e direitos humanos. É Professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos. Em 21 de março de 2011, foi admitida pela Presidenta da República Dilma Rousseff na Ordem Nacional do Mérito, no Grau de Cavaleiro, em reconhecimento de sua contribuição à educação no Brasil. [...] É Professora Titular em Ensino- Aprendizagem - Relações Étnico-Raciais, docente junto

mesmo da referida legislação, a conselheira já vinha trabalhando nas questões da educação para as relações étnico-raciais, tendo sido a responsável pela criação de uma comissão sobre o tema, a qual, sob sua relatoria, conduziu o processo regulamentador da Lei nº 10.639/2003.

É interessante notar que a elaboração desses documentos se deu “[...] a partir de consulta pública, a pessoas relacionadas direta e indiretamente com a temática, militantes, professores, pais, alunos, por meio de questionário (em torno de mil) que foram respondidos, por 250 pessoas” (MONTEIRO, 2010, p. 89). Além disso, “[...] algumas conferências, como o Fórum Brasil, foram utilizadas como espaço de consulta para a elaboração do Parecer 03/2004 e a Resolução 01/2004” (MONTEIRO, 2010, p. 89). A participação da sociedade na construção de ambos os documentos demonstra que o processo foi democrático e cuidadoso, e, uma vez que a institucionalização das referidas diretrizes se concretizou, estas passaram a se configurar como política curricular, requerendo

[...] divulgação e produção de conhecimento, formação de atitudes, posturas e valores. O currículo é compreendido, portanto, como um “lugar” de tensões, de confrontos de diferentes culturas ao mesmo tempo que é uma política educacional que tende à homogeneidade (MONTEIRO, 2010, p. 90).

Neste sentido, a Resolução nº 01/2004, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCN ERER), foi antecedida pela aprovação do Parecer 003/2004. Este parecer, apresentado em forma de relatório, detalhou as motivações que justificaram a proposição das diretrizes. Há, como poderemos constatar, uma intrínseca relação entre a Resolução que institui as diretrizes e o Parecer que as propõe e define. Vemos que, diferente de outras resoluções aprovadas pelo CNE, esta foi publicada, para divulgação, na forma de um caderno “[...] que deveria ser distribuído a

ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas do Centro de Educação e Ciências Humanas-UFSCar, na condição de professora sênior. É pesquisadora junto ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar. [...] Foi conselheira, na condição de notório saber, do Conselho Nacional de Políticas da Igualdade Racial (2015 - 2016). Foi Conselheira da Fundação Cultural Palmares, nos termos da Portaria nº 141, de 28/12/2011. Por indicação do Movimento Negro, foi conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, mandato 2002-2006. Nessa condição foi relatora do Parecer CNE/CP 3/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana”.

todas as escolas no Brasil, [e que] agrupou os textos, na íntegra, do Parecer 003/2004, da Resolução 01/2004 e ainda, da Lei 10639/2003” (MONTEIRO, 2010, p. 92).

O Parecer CNE/CP 03/04 apresenta em seu início, além do objetivo principal — regulamentar os artigos 26A e 79B da LDBEN 9394/96 —, uma lista dos dispositivos legais relacionados ao tema, abrangendo desde a Constituição Federal de 1988 até leis estaduais e municipais voltadas à inclusão de conteúdos sobre a população negra nos currículos escolares, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pelo Plano Nacional de Educação. Na sequência, o parecer detalha o público-alvo e a metodologia utilizada em sua elaboração.

Destina-se o parecer aos administradores dos sistemas de ensino, mantenedoras de estabelecimentos de ensino, estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se também às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, 2004, p. 10).

A partir desse ponto, o texto é subdividido em: (1) Questões Introdutórias; (2) Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas; (3) Educação das Relações Étnico-raciais; (4) História e Cultura Afro-brasileira e Africana; (5) Obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, educação das relações étnico-raciais e os Conselhos de Educação.

Nas questões *introdutórias*, o documento é colocado pela relatora como uma política curricular, que garante o direito dos negros de se identificarem na cultura brasileira, sendo esse direito estendido aos demais cidadãos brasileiros. Trata-se, portanto, de uma política universalizada, uma vez que a escolarização é objeto de uma política universal. Ocupa-se ele de uma política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais e antropológicas, oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem, particularmente, os negros.

Nesta perspectiva, o documento propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos

orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

Em relação à questão *Políticas de reparação, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas*, a relatora apresenta uma definição de cada termo a partir da história dos negros no Brasil, como justificativa para se empregar tal política curricular, que se relaciona com valorização e afirmação de direitos do povo negro sob a intervenção do Estado, pois

Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados (BRASIL, 2004, p. 11).

Isso significa dizer que é necessária uma mudança de postura em relação ao tratamento dado às pessoas negras, requerendo também uma modificação nos discursos, lógicas, gestos e raciocínios, com vistas ao início de um processo que busque a desconstrução do mito da democracia racial na nossa sociedade. “Mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria, com prejuízos para os negros” (BRASIL, 2004, p. 12).

Essa mudança, para sermos um pouco mais explícitos, implica buscarmos compreender os valores e a luta do povo negro, sermos sensíveis e combatermos as diversas formas desqualificação, tais como: “[...] apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana” (BRASIL, 2004, p. 12).

Além disso, requer a criação de condições para que estudantes negros não se sintam rejeitados nas salas de aula em virtude da cor de sua pele, menosprezados pelo fato de seus antepassados terem sido escravizados, ou por professarem uma fé ancorada nos Orixás, Guias, Mensageiros e diversas outras entidades/divindades próprias de seu povo. Assim, o documento dispõe que é preciso encorajar os alunos negros a prosseguirem nos estudos, sobretudo aqueles que se relacionam ao seu próprio povo.

É nesse sentido que o parecer indica essa legislação como uma das

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. [...] Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esboçam nas relações pedagógicas cotidianas (BRASIL, 2004, p. 12).

Em relação à *Educação para as Relações Étnico-Raciais* em si, há uma definição de raça como construção social – rechaçando-se o seu conceito biológico, cunhado no século XVIII e há muito superado–, a qual foi forjada nas tensas relações entre negros e brancos, apesar de muitos, ainda hoje, tentarem simulá-las como harmoniosas. Consta também que o emprego do termo *étnico* na composição do termo *Étnico-Racial* cabe para marcar que essas tensivas relações, devido às diferenças dos traços fisionômicos e da cor da pele do povo negro, “[...] são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática” (BRASIL, 2004, p. 13).

(Re)educar para as relações étnico-raciais em nosso País significa fazer vir à tona os medos e a dores que vêm sendo geradas pelos sucessos de uns, ao preço da marginalização e consequente desigualdade impostas a outros. Para tanto,

[...] a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2004, p.15).

Ou seja, é preciso um esforço conjunto dos profissionais e órgãos gestores da educação no sentido de se buscar “aprender para ensinar” a partir de ações de formação continuada e outras capacitações que favoreçam a execução prática e objetiva da legislação, com qualidade no que se medeia em sala de aula, no processo de escolarização

dos educandos. No que tange à *História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, salienta-se que o tema cabe a pessoas negras e não negras, e que não se trata de substituir o conhecimento eurocêntrico pelo conhecimento africano e afro-brasileiro, mas de ampliar o acesso aos conhecimentos presentes na sociedade brasileira, a partir da consideração também daqueles produzidos pelo povo negro. Nesse sentido, o currículo deve ser expandido e embasado na formação da sociedade brasileira, que é multicultural e pluriétnica.

A responsabilização pela implementação e reorganização curricular fica a cargo da escola, que, fazendo o uso de sua autonomia, deve buscar apoio em estudiosos do tema, inclusive naqueles do movimento negro. Além disso, os princípios que devem respaldar as ações educativas em atendimento à lei são: “[...] a) Consciência política e história da diversidade; b) Fortalecimento de identidade e de direitos; c) ações educativas de combate ao racismo e a discriminação” (MONTEIRO, 2010, p. 95).

É no princípio “c”, em que se apresentam os diversos encaminhamentos para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que o campo da Arte e da linguagem da Dança são mencionados. Portanto, residem nesta parte do parecer os princípios e as determinações inerentes ao ensino de Arte na escola, a partir da linguagem da Dança, mais especificamente aquelas que advêm das matrizes africanas. Neste sentido, faz-se necessário elencarmos dois princípios que tratam de ações educativas de combate ao racismo e à discriminação, a partir da linguagem da dança. São eles:

[...] valorização da oralidade, **da corporeidade e da arte por exemplo como a dança, marcas da cultura de raiz africana**, ao lado da escrita e da leitura; educação patrimonial, aprendizado **a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro**, visando preservá-lo e difundi-lo; [...] (BRASIL, 2004, p.18, grifo nosso).

Fica explícito no parecer que o trabalho em sala de aula, em relação ao ensino de Arte, pode e deve se estabelecer, também, a partir da linguagem da Dança. Mas não de qualquer dança, pois a corporeidade do povo negro, quando expressada em movimentos dançados, traz consigo as marcas culturais de raiz africana. Logo, estamos a tratar das Danças que este trabalho se propôs a defender: Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas.

Além disso, o patrimônio cultural afro-brasileiro é composto, em grande parte, pelo seu patrimônio imaterial, que é expresso, dentre outras formas, por meio das danças populares, cujos saberes corporais são transmitidos de geração em geração. São danças

que, como já mencionamos, geralmente não estão presentes nos palcos como apresentações espetaculares; são acontecimentos do cotidiano de diversas comunidades negras do campo e da cidade que traduzem os modos de ser e os saberes do povo negro.

A instituição escola deve ter como princípio, em atendimento a legislação da educação para as Relações Étnico-Raciais, a valorização das Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas a partir de sua presença no cotidiano da sala de aula, como conteúdo para a construção do conhecimento da corporeidade brasileira, ou seja, dos corpos brasileiros que dançam a sua Dança. Para além da valorização, a escola deve ter como princípio a implementação de ações educativas que contribuam para a preservação das Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas.

Entendemos ser possível essa implementação a partir do estudo da história das comunidades nas quais elas se instauram e dos movimentos dessas danças em si, garantindo-se a participação dos Mestres que delas detêm todos os saberes. Para o atendimento aos princípios de ações educativas de combate ao racismo e à discriminação, a partir da Danças Populares de Matrizes Africanas, percebemos que o Parecer 03/2004 determina que as práticas de ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

[...] se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas particularmente, **Educação Artística [Hoje disciplina de Arte]**, Literatura e História do Brasil, **sem prejuízo das demais**, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares; [...] abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história de quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (Exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, **artísticas**, de assistência, de pesquisa, **irmandades religiosas**, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos, realizações próprias de cada região, localidade [...] Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; – à história da ancestralidade e **religiosidade africana** [...] (BRASIL, 2004, p.21, grifo nosso).

A partir dessas determinações, observa-se que a disciplina de Arte – e também Literatura e História – é um componente curricular importante na efetivação das ações educativas. Fica, contudo, explicitado que, de forma alguma e em absoluto, as demais

disciplinas estão desobrigadas de oferecerem suas respectivas contribuições. Ou seja, é preciso que todo professor, independentemente da disciplina em que atue, integre em sua prática didática conteúdos relativos ao tema e faça o bom uso de todos os espaços disponíveis na escola, sem ficar se escondendo na sala de aula, com o receio de possíveis represálias.

Cabe salientar que a inserção das questões relacionadas às *irmandades religiosas brasileiras* e à *religiosidade africana*, como uma determinação, oferece aos professores de Dança, amparo importantíssimo no desenvolvimento de atividades com as Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas, haja vista que a corporeidade Africana e Afro-brasileira possui intrínsecas relações com suas respectivas religiosidades.

Nesse sentido, entendemos que, apesar do respaldo da legislação, ainda é necessária uma “boa dose” de coragem para desconstruir a ideia de que, ao trabalharmos com as Danças de raízes africanas, estamos fazendo proselitismo religioso na escola. Não se trata disso. A religiosidade que muitas vezes se expressa nos movimentos dançados deve ser trabalhada e entendida como elemento constitutivo da cultura africana e afro-brasileira.

Ademais, é necessário atuarmos de modo a contemplar as diversas Danças Populares de Matrizes Africanas que compõem o conjunto de manifestações corpóreas presentes na localidade/comunidade em que a escola está inserida. Isso fica evidente quando o parecer anuncia nominalmente algumas dessas danças, citando que “O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como **congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras**” (BRASIL, 2004, p. 22, grifo nosso).

Além das Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas, o parecer determina que as Danças africanas podem e devem fazer parte das ações educativas, o que entendemos ser mais uma possibilidade para o ensino de Arte, a partir da Linguagem da Dança.

O ensino de Cultura Africana abrangerá: [...] as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, **artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro)** política, na atualidade (BRASIL, 2004, p. 23, grifo nosso).

Em relação ao item acima, convém salientarmos que há uma variedade de Danças africanas na atualidade, desde as tradicionais até as espetaculares, que oferecem um campo de exploração e descobertas a professores e pesquisadores que queiram nele

adentrar e se deliciar. Além das determinações anteriormente mencionadas, percebemos duas que se relacionam ao ensino de Arte, cuja responsabilidade é da gestão educacional de cada escola, pois determina-se a

Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afrobrasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, de África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de **obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas de sua rede**, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo. [...] Garantia, pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras, de **condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos** com o objetivo de Educação das Relações Étnico-raciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como organização de serviços e atividades que controlem, avaliem e redimensionem sua consecução, que exerçam fiscalização das políticas adotadas e providenciem correção de distorções (BRASIL, 2004, p.25, grifo nosso).

Consideramos importantíssima essa determinação elencada pelo Parecer 03/2004, uma vez que a falta de condições materiais, financeiras e humanas impossibilita a realização de um trabalho como o da Dança, que requer: espaço físico adequado – esse é um problema da maioria das escolas públicas brasileiras – e material para concepção, criação e confecção de figurinos, adereços e cenários etc. – o que também é difícil de se conseguir com recursos das escolas. Ou seja: temos muita luta para que o trabalho com a Dança possa desenvolver ações educativas de combate ao racismo e à discriminação no Brasil.

Por fim, o Parecer 03/2004 apresenta a *Obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, educação das relações étnico-raciais e os Conselhos de Educação*, que “[...] cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas [...]” (BRASIL, 2004, p. 26) de ensino.

Avançando um pouco mais em nossa discussão, consideramos necessário discorrer sobre a Resolução CNE/CP 01, de 17 de junho de 2004, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Trata-se do documento que regulamenta a Lei nº 10.639/2003, a partir da aprovação do Parecer 03/2004. A referida

resolução é composta de nove artigos, sendo que o primeiro aponta a quem se destinam as DNC ERER:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2004. p. 31).

Destacamos que há uma preocupação visível com a formação inicial de professores, sendo que os parágrafos 1º e 2º do artigo 1º atribuem à Educação Superior a responsabilidade pelo ensino dos conteúdos previstos na lei, além de determinarem que o cumprimento dessa obrigação seja considerado um critério de avaliação das instituições de ensino. Esse dispositivo estabelece um mecanismo de controle, fundamentado na política de avaliação que vem sendo desenvolvida e aprimorada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) desde os anos 1990.

O artigo 2º define a natureza das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e sua relação com a promoção da democracia, ressaltando o caráter multicultural e pluriétnico da sociedade brasileira. No *caput* do artigo, são apresentados os objetivos das DCN, organizados em parágrafos distintos:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (BRASIL, 2004, s/p.).

O parágrafo 3º destaca a responsabilidade dos Conselhos Estaduais, Municipais e do Distrito Federal no cumprimento da lei, reforçando sua importância na implementação dessas diretrizes.

O artigo 3º estabelece que as instituições de ensino e os professores serão responsáveis por definir os “conteúdos, competências, atitudes e valores” a serem trabalhados no âmbito da lei. O artigo também faz referência ao Parecer 003/2004 como guia para os conteúdos a serem ensinados. Isso significa dizer que os professores de Arte,

especialmente os da linguagem da Dança, devem decidir o que fazer em sala de aula a partir do que está determinado no referido parecer, conforme discorremos anteriormente.

Nos parágrafos 1º e 2º são abordadas as responsabilidades – que aparecem também no Parecer 003/20024 – dos sistemas de ensino e das entidades mantenedoras em incentivar e criar condições materiais e financeiras para o desenvolvimento e disponibilização de materiais didáticos, como livros e outros recursos, relacionados ao tema. Além disso, delega aos coordenadores pedagógicos a tarefa de apoiar os professores no desenvolvimento de suas atividades, em conformidade com a lei.

O parágrafo 3º remete ao conteúdo do artigo 26A da LDBEN 9394/96, enquanto o parágrafo 4º destaca a importância do desenvolvimento de pesquisas, incluindo a questão indígena, que, presumidamente, se relaciona com a educação das relações étnico-raciais. No artigo 4º nota-se que uma das questões que foi demandada pelo movimento negro desde a tramitação da Lei nº 10.639/03 foi finalmente contemplada, pois estabelece que:

[...] Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino (BRASIL, 2004, p. 32).

Nesse sentido, registramos que a expectativa do movimento negro era a de participar de forma ativa no processo, com a presença obrigatória de representantes junto aos sistemas educacionais e estabelecimentos de ensino. No entanto, o documento trouxe a questão no plano das possibilidades, que, ao nosso entendimento, podem e devem ser exploradas.

O artigo 5º aborda aspectos fundamentais que deveriam ser garantidos a qualquer cidadão ao ingressar e permanecer na escola: condições adequadas de ensino, professores capacitados e materiais de qualidade. O artigo também destaca que os professores devem estar preparados para “corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação”, o que entendemos deva ser feito no âmbito do diálogo, sem, entretanto, admitir-se qualquer tipo de atitude discriminatória.

Não há, ainda, um protocolo de prevenção e resposta ao racismo no ambiente educacional, ou seja, de como o professor e a escola devem proceder em situações concretas de atitudes e posturas discriminatórias, entretanto a resolução aponta uma

direção de procedimentos que podem e devem ser adotados pela escola. O artigo 6º atribui aos colegiados e conselhos escolares a responsabilidade de examinar e encaminhar soluções para situações de discriminação na escola. Além disso, estabelece que os casos de racismo devem ser analisados à luz do artigo 5º, inciso XLII, da Constituição Federal de 1988, que define o racismo como crime inafiançável e imprescritível.

O artigo 7º dispõe que os sistemas de ensino “[...] orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 3/2004”.

Já o artigo 8º estabelece que é responsabilidade dos sistemas de ensino promover a ampla divulgação do Parecer CNE/CP 3/2004 e da Resolução, abrangendo tanto as redes de escolas públicas quanto privadas. Além disso, determina que os êxitos e dificuldades relacionadas ao ensino e à aprendizagem de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como à Educação das Relações Étnico-Raciais, sejam comunicados ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação.

O artigo 9º, por sua vez, define que a resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogando quaisquer disposições contrárias.

Por fim, salientamos que, a partir do que foi proposto pela legislação educacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei nº 10.639/2003, Parecer 03/2004 e Resolução nº 01/2004 – e observando como a educação brasileira se estabeleceu ao longo do tempo no Brasil, especialmente no que tange ao ensino de Arte por meio da linguagem da dança, é possível afirmar que essa legislação provocou um deslocamento epistêmico no currículo nacional.

Assim, entendemos que já podemos adentrar em nosso *locus* enunciativo, Mato Grosso do Sul, para tratarmos de como a questão da educação para as relações étnico-raciais tem ocorrido ou não no Estado, a partir da Dança.

SEÇÃO 4

DPBMAS E EDUCAÇÃO BÁSICA DE MATO GROSSO DO SUL

Engenho Novo é assim que se faz,
Foi transmitido pelos ancestrais,
Foi transmitido, foi transmitido,
Foi transmitido pelos ancestrais.
(Trecho de cantoria para se dançar Engenho Novo)⁴⁰

A transmissão de saberes dos mais velhos para os mais novos é uma prática potente em relação ao ensino dos conhecimentos produzidos no âmbito da Cultura Popular. Isso significa que os saberes corporais expressados em movimentos dançados no contexto das Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas são ensinados/transmitidos, como diz na epígrafe acima, “pelos ancestrais”. Desse modo, o ato do mestre de demonstrar, a partir da própria ação de dançar – “é assim que se faz” –, aliado ao exercício de observar do aprendiz, configura-se como síntese da questão ensino-aprendizagem dessas danças na educação não-formal.

Em se tratando da inserção dessas danças na escola, tida como espaço para a educação formal, entendemos que o processo de construção do conhecimento deve considerar, para além das práticas educativas formais, os processos de transmissão de saberes dos mestres e mestras que delas detêm todos os fundamentos.

Neste sentido, cabe relatar aqui uma experiência do autor – que ocorre desde 2019 – como professor de Arte na educação básica da Escola Municipal Dionísio Antônio Vieira⁴¹, localizada na comunidade quilombola Furnas do Dionísio⁴² em Jaraguari, Mato Grosso do Sul.

Ao assumir as aulas de Arte na condição ainda de professor convocado, propôs um ensino de arte com ênfase nas Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas, o que foi visto num primeiro momento com certo receio, isso porque a ideia que a escola

⁴⁰ Cantoria gestada e desenvolvida em 2022 pelo autor dessa tese nas aulas de Arte a turma multisseriada de alunos do 4º e 5º anos da Escola Municipal Dionísio Antônio Vieira da Comunidade Quilombola Furnas do Dionísio, Jaraguari, Mato Grosso do Sul, a partir de fragmentos de cantorias para se dançar Engenho novo, colhidas na comunidade.

⁴¹ A escola Municipal Dionísio Antônio Vieira – a letra “Z” foi um equívoco dos redatores do documento de registro da escola - foi assim registrada em 1975 em homenagem a um dos fundadores da comunidade, seu Dionísio Antônio Vieira, antes (1958-1975), chamava-se Lajadiu Color. Hoje atende cerca de 62 estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais).

⁴² A comunidade de Furnas do Dionísio foi fundada pelo ex-escravizado Dionísio Antônio Vieira (? – 1930) e sua esposa Joana Luísa (? – 1933), que migraram da região de Salinas/MG por volta de 1890 para Jaraguari, Mato Grosso do Sul, para aqui construir uma vida liberta dos perniciosos grilhões do processo escravagista brasileiro.

tinha sobre o ensino de arte passava pelo trabalho quase que exclusivo dos conteúdos da Arte Visual.

Inicialmente, os alunos foram estimulados a desenvolver movimentos expressivos a partir dos princípios da estrutura corporal que regem essas danças, ou seja: os pés enraizados no chão, as cinturas pélvica e escapular e os braços flexíveis e a cabeça que se coloca em oposição aos pés. Concomitante ao trabalho prático, foram desenvolvidos estudos teóricos sobre o processo de colonização do Brasil, envolvendo questões como escravidão e suas mazelas, tais como o racismo, preconceito e discriminação racial, além da resistência e luta do povo negro a partir da criação dos quilombos e organizações do Movimento Negro.

Após isso, foi desenvolvido um trabalho com as movimentações próprias de algumas dessas danças, como o Cacuriá e o Coco de Roda, a partir dos princípios corporais anteriormente trabalhados. Foi perceptível que o processo de aprendizagem ocorreu de modo orgânico e que os estudantes se identificaram com as danças trabalhadas.

Figura 11 - Grupo de danças brasileiras da E.M. Dionízio A. Vieira (2019)



Fonte: Acervo pessoal do autor.

No decorrer dos anos, as danças da comunidade começaram a ser inseridas nas aulas com muito respeito e cuidado, pois, primeiramente, foram elas observadas nas dinâmicas sociais da comunidade autor, que só depois mediu o trabalho prático a partir do protagonismo da transmissão dos saberes dessas danças feitas pelos mestres locais e pelos alunos que já as praticam. Cabe registrar que a incorporação das danças locais nas aulas de Arte está em processo, sendo que já foram feitos experimentos práticos com a Dança do Engenho Novo – da qual falaremos adiante – e da Cobrinha.

Essa experiência resultou na construção de uma roda de danças brasileiras (em permanente atualização), além de um grupo de alunos que dançam o Engenho Novo e a Cobrinha nos eventos da escola, da comunidade e do município.

Convém registrar que esse processo enfrentou resistências por parte da gestão da escola e de algumas famílias da comunidade, que leram as práticas corporais (principalmente das danças que não são da comunidade) pelo viés hegemônico e as consideraram como doutrinação religiosa ou ofensivas à fé cristã, predominante na dinâmica da religiosidade da comunidade.

O enfrentamento a essas resistências tem se dado a partir de um trabalho educativo junto às famílias no sentido de se estabelecer um diálogo para defender que o trabalho com essas danças consiste em atender a um direito do aluno, que é o de conhecer a própria cultura, e que esse direito possui respaldo legal nas legislações educacionais vigentes.

No que tange às resistências e oposições apresentadas pela gestão da escola, ressalta-se que estas foram enfrentadas a partir de argumentações que versaram sobre a obrigatoriedade da escola em atender à legislação educacional vigente, respeitando o direito do aluno de aprender o que lhe fora historicamente negado. Trata-se de uma questão pacificada no momento, tanto é que a escola passou a contar desde o início do presente ano com a disciplina “Cultura Afro-brasileira” para tratar da educação para as relações étnico-raciais a partir dos saberes locais.

Nesse sentido, a partir do lugar de onde falamos, investigamos e estamos a viver nossa experiência, nós nos perguntamos: as Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas estão inseridas no currículo das escolas estaduais de Mato Grosso do Sul? Os professores de Arte da rede estadual conhecem e desenvolvem as Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas? Quais as contribuições do ensino de DPBMA no que tange a descolonização do ensino de Arte em Mato Grosso do Sul?

Na busca de respostas para esses questionamentos, foi necessário inicialmente tratarmos, ainda que forma sucinta, dos aspectos históricos e culturais de Mato Grosso do Sul, especialmente em relação às Danças Populares com ênfase para as de Matrizes Africanas.

Tornou-se imprescindível, também, que verificássemos de forma crítica, como a prática docente está orientada no referencial curricular do Estado, em relação à educação para as Relações Étnico-Raciais no ensino de Arte a partir da linguagem da Dança, especialmente as de Matrizes Africanas.

Além disso, foi essencial que buscássemos respostas junto aos professores de Arte da rede estadual de ensino, para saber se eles conhecem ou desenvolvem práticas educativas a partir das Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas em alinhamento à Lei nº 10.639/2003, e de que forma isto se dá. Assim, seguimos para as nossas leituras, percepções, reflexões, análises e conclusões acerca do que nos propusemos a investigar neste trabalho: Educação para as Relações Étnico-Raciais: O ensino das Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas na disciplina de Arte das escolas públicas estaduais de Mato Grosso do Sul.

4.1 Mato Grosso do Sul: aspectos histórico-culturais e Danças Populares

O Estado de Mato Grosso do Sul foi, no início do colonialismo europeu (século XV), território espanhol pertencente à colônia do Paraguai. Isso aconteceu dadas as questões de Estado que envolveram a colonização de além-mar empreendida por Portugal e Espanha, a partir do conhecido Tratado de Tordesilhas, que dividiu as terras da hoje América do Sul, como se elas já não tivessem seus próprios donos.

Como é de praxe entre os colonizadores, o Estado português não respeitou o referido tratado e, sob propósitos expansionistas, apossou-se da região a partir da Capitania de São Paulo. Essa expansão aconteceu via ações dos bandeirantes, em fins do século XVI e início do Século XVII, criando assim a Capitania de Mato Grosso, que se tornou província a partir da independência e instauração da monarquia brasileira (vale lembrar que o imperador D. Pedro I – e depois seu filho D. Pedro II – descendia do último mandatário colonial, D. João VI).

Ou seja: como tratado por nós na primeira seção, passamos de despojados de nossa própria cultura para relegados às margens da perspectiva eurocêntrica, que foi adotada pelos grupos dominantes como sendo sua, levando-nos a viver um modelo

européu de Estado-nação, a partir de relações coloniais que consequentemente desembocaram nas diversas colonialidades que conhecemos hoje: do poder, do saber, do ser e cosmogônica.

Com a Proclamação da República Federativa do Brasil a partir de um golpe de Estado, vivemos o processo do divisionismo de Mato Grosso. As oligarquias da porção sul, sob a alegação de produzir maiores riquezas e receber menor atenção do Estado, rebelaram-se, a partir de Corumbá, Dourados e Campo Grande, contra o poder central de Cuiabá e respectivas oligarquias da porção norte.

O divisionismo teve seu início por volta de 1892 e, entre idas e vindas, acabou por terminar com a criação do Estado de Mato Grosso do Sul em 11 de outubro de 1977, a partir de uma decisão arbitrária do Governo Militar, que tinha, dentre outros lemas, o de “ocupar para não entregar”.

O Estado-sonho tornava-se, enfim, Estado-realidade: estava criado o Mato Grosso do Sul. Mas, se o sonho era de todos, não se saberá. A ausência de um plebiscito evitou que se apurasse a opinião das duas populações interessadas: a do sul e a do centro-norte. Tendo sido realizada pelo regime militar, só assim a divisão pôde prescindir da consulta popular. O povo de nada sabia. Ele mais assistiu do que participou, pois o assunto foi tratado por Geisel como “sigiloso”: o presidente delegara os estudos preparatórios para respaldar o ato a uma “comissão de alto nível”, composta por pessoas pertencentes à Arena/MT, que tratou de fornecer-lhe os dados necessários (BITTAR, 1999, p. 108).

Nesse sentido, era interesse do Estado garantir que essa parte do Centro-Oeste brasileiro passasse a ser duas unidades da federação, pois agora o Mato Grosso dividido possuía áreas inteiras sem a presença de homens brancos e valentes cidadãos de bem, que logo trataram de sair do sul do país para “desbravar” o sertão mato-grossense e chegar até a região amazônica daquele Estado, lugar de origem do autor⁴³ deste trabalho. No plano cultural e artístico, portanto, Mato Grosso do Sul se insere na particularidade de caracterizar-se como

[...] uma sociedade, culturalmente falando, dispar: além de cinco divisas nacionais – São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Goiás e Mato Grosso –, nosso Estado faz duas “fronteiras” internacionais – Paraguai e Bolívia. Posto isso, pode-se pensar o Estado de Mato Grosso do Sul em uma educação cultura mono, em oposição a uma cultura multi; em uma

⁴³ Nascido em Tangará da Serra, crescido na zona rural e se tornado adulto em Juína no Mato Grosso e só depois, em 2014 com 32 anos de idade, veio para Mato Grosso do Sul para estudar e aqui ficou movido pelas sábias palavras de seu avô: “esse mininu, né, ainda vai virá dotô”.

educação única, opondo-se a uma educação múltipla; em uma singularidade, quando se tem uma sociedade plural. Ou ainda, em igualdade cultural, quando a diversidade, nacional e internacional, é uma realidade? Acreditamos que não! (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 85).

Acreditamos que não, porque tratar da cultura e arte de – e em – Mato Grosso do Sul ainda significa o mesmo que acender o pavio curto do barril de pólvora dos diversos atravessamentos de caráter díspar da produção artístico-cultural desta região, que

[...] a nosso ver, não nos parece ser menos explosivo, principalmente quando tal produção ainda é meio indefinida quanto à sua “originalidade”, ou mesmo indefinida quanto às suas “influências”. Nesse sentido, partilhamos da ideia de que nenhuma cultura se faz sozinha, e também que nenhuma produção cultural é originalmente e totalmente local/nacional. Sempre há uma referencialidade a um modelo. Mas é na diferença entre esta ou aquela que está o valor de dada produção (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 112).

Desse modo, percebemos que é nas diversas interações estabelecidas, na relação das diferentes culturas trazidas para o Estado pelos imigrantes e migrantes, que os bens simbólicos daqui são constituídos,

[...] mesmo tendo em mente que nem todas essas interações se dão ou se deram de forma pacífica e harmônica, porque, em alguns desses casos, é possível, até hoje, perceber que o Estado-Nação privilegia algumas culturas em detrimento de outras, dessas múltiplas culturas que compõem a formação da cultura sul-mato-grossense. Contudo, ainda que com essa disparidade valorativa feita pelo Estado para com as diferentes culturas que para aqui convergem, o processo de influência e confluência entre todas elas são inevitáveis na prática da construção do próprio sujeito [...] [sul-mato-grossense] (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 114)

Desta maneira, quando se trata da questão da dança do/no Estado, percebemos as influências e confluências das diversas danças que para cá vieram desde o processo de colonização. Nesse sentido, nem é preciso termos a ilusão de que as Danças Populares não sejam desprivilegiadas em detrimento de outras danças, aquelas ancoradas na corporeidade eurocêntrica. Sendo assim, não nos deteremos em discorrer sobre as danças privilegiadas, mas sim sobre aquelas que identificamos como pertencentes ou que se aproximam do popular, sendo praticadas às margens da sociedade sul-mato-grossense.

Nesse sentido, uma primeira constatação é a de que há uma escassez de estudos dedicados a identificar e refletir sobre essas danças. Entretanto, identificamos numa

pesquisa feita entre os anos de 1985 e 2000 pela professora Marlei Sigríst, hoje professora aposentada do curso de Artes Visuais (UFMS), a existência de uma variedade significativa de danças populares em/de Mato Grosso do Sul.

Cabe ressaltar que a referida pesquisa também registrou “[...] as lendas e os mitos que povoam a imaginação do povo sul-mato-grossense, sua culinária, sua medicina caseira, sua forma de construir as habitações e utensílios domésticos” (Sigríst, 2000, p. 18), resultando no livro “Chão Batido: A Cultura Popular de Mato Grosso do Sul: folclore, tradição”. Uma questão que devemos registrar é que, na pesquisa de Sigríst (2000), as danças que estamos considerando como sendo Danças Populares são nominadas de folclóricas, o que no nosso ponto de vista trata-se de uma visão que precisa ser superada, conforme tratamos no item 3.1 deste trabalho.

Deste modo, foi possível perceber no trabalho de Sigríst (2000) que essas danças foram identificadas pelas regiões que compõem o Estado, sendo elas: Região do Bolsão, que abarca a porção nordeste do Estado, relativo à bacia do rio Sucuriú (de Costa Rica a Três Lagoas), incluindo-se também Camapuã e seus distritos; Região do Pantanal, que compreende a porção oeste do Estado; e Região de Fronteira, que se estabelece na porção sul e sudoeste do Estado.

A primeira região constrói suas bases culturais influenciada principalmente pelos paulistas, mineiros e goianos. A segunda tem as características da cultura pantaneira, construída desde os primeiros tempos da fundação de Corumbá, juntamente com a formação da cultura cuiabana, no século XVIII. Em relação à terceira, é a forte influência da cultura paraguaia que prevalece na região (SIGRIST, 2000, p. 69). Assim, é possível afirmar que Mato Grosso do Sul possui, várias outras danças populares, conforme descritas no Quadro 2.

Quadro 2 - Danças Populares de/em Mato Grosso do Sul

Região	Dança/Característica
Porção nordeste do estado - Bolsão	Arara Cobrinha ou Revirão - É uma dança comum em várias regiões do Brasil, recebendo inclusive outros nomes como “dança da vassoura” ou “do chapéu”. A melodia tocada segue a forma do arrasta-pé: começa com um dançador que vai puxando o outro até formar uma longa fila, virando de um lado para o outro, fazendo movimentos sinuosos semelhantes ao de uma cobra. Em determinados momentos dançam em par. Quando se interrompe a música, aquele que estiver sem par paga uma prenda, geralmente declamando um verso.
	Caranguejo - É uma ciranda do cerrado, que origina de partes da quadrilha popular, tendo-se desligado dela para se tornar independente. Dança-se em ritmo de marchinha alegre com o uso de sanfona, violão e percussão, e os movimentos são circulares, alternados entre os casais de dançarinos que se deslocam ora aos pares, ora independentes, permeando com voltas, contravoltas e passeios.

Região	Dança/Característica
	Catira - Esta dança remonta aos tempos coloniais do Brasil, com origem portuguesa. É executada ao som de moda de viola, quando o violeiro canta uma história e é alegrado pelos recortados, quando os dançadores intercalam longa série de sapateado e palmeado. É uma dança para homens; mulheres raramente participam, geralmente em momentos de reserva familiar. É dançada geralmente durante festejos de santos como, por exemplo, na festa do Divino Espírito, enquanto se faz o giro da bandeira e nas festas de laço ou de peão de boiadeiro.
	Engenho de Maromba - Também é uma ciranda, de ritmo é valsado ao som de sanfona, violão e percussão de pandeiro, tambor e triângulo. A beleza desta dança está na poética dos versos cantados, que ilustram a vida cotidiana do homem e da mulher rural e sua relação com o trabalho nos velhos engenhos, e ao mesmo tempo há um fazer e sentir ligado à vida amorosa do sertanejo; por isso os versos são chorados igual aos do engenho. Os movimentos são repetitivos, executados por homens e por mulheres, que em fileiras rodam em sentido contrários entre si entrecruzando na evolução descrevendo o movimento da engrenagem do engenho. Geralmente é dançada nas madrugadas para reanimar o povo e espantar o sono, e em finais de baile como forma de despedida.
	Engenho Novo - É semelhante ao Engenho de Maromba, porém seu andamento é rápido e alegre e seus versos lembram passagens do trabalho com o engenho e conversas com seus operadores.
	Cirandinha ou Sarandi - Conserva a mesma melodia da roda infantil Ciranda Cirandinha. É dançada em roda, onde os casais dão voltas e meia-voltas, trançando seus pares e intercalando versos cantados. Há uma pausa para apresentar-se um verso falado. Repetem-se os movimentos na mesma quantidade de vezes à quantidade de casais participantes da roda.
Porção oeste – Pantanal	Cururu - Já foi dança e hoje é caracterizado como uma brincadeira, embora ainda existam alguns passos executados pelos violeiros, como a flexão dos joelhos para animar a brincadeira. É praticada somente por homens, que tocam suas violas de cocho e ganzás. Viola de Cocho – feita de forma artesanal com madeira de Sarã ou Timbaúba (chimbuva), cola de poça ou entranhas de peixe, as cordas de tripa de bugio ou ema.
	Siriri - É uma dança animada, em que os pares colocados em fila ou roda descrevem gestos alegres e gentis. Ao som de toadas acompanhadas pelas violas de cocho, os dançadores batem palmas com o par ao lado ou da fileira que está a sua frente. Os movimentos são de fileiras simples, fileira dupla, fileira frente a frente, roda e túnel.
Porção sul e sudoeste - Fronteira	Chupim - Esta dança representa o namoro do chupim no período de acasalamento. O ritmo é a polca paraguaia, sendo executada em bailes populares nas cidades de fronteira, estendendo-se até Campo Grande. É dançada por homens e mulheres em pares formando um quadrado, enquanto os pés dançam o ritmo da Polca os braços imitam o bater de asas do pássaro ao cortejar a fêmea, e as vezes é acrescentado o toque de Castanhola espanhola com os dedos. São três movimentos básicos executados nesta dança: cadena (cadeia entre os pares em um vai e vem alternado), tourear o par e dançar a Polca.
	Mazurca – Segue a mesma configuração da dança rancheira do Rio Grande do Sul.
	Palomita – Dança de salão ao som da polca paraguaia ou chamamé, embora no Paraguai se utiliza a música Palomita para a execução da Dança. Há revezamento entre os casais.
	Polca de Carão – É uma representação de bailes populares, nos quais tanto os cavalheiros quanto as damas são “recusados” por seus por seus pretensos pares, “levando um carão”, podendo até chegar a discussões no salão. As damas insinuam-se aos cavalheiros num ritual de conquista e os cavalheiros evidenciam sua masculinidade e força através de movimentos, trejeitos e brincadeiras.
	Xote – Dançada em pares, tendo sido registrado também o Xote de Três, que equivale ao xote de duas damas do sul do Brasil, onde um cavalheiro conduz duas damas, sendo uma de cada lado que evoluem em movimentos respeitosos e graciosos, ora sincronizando passos, ora girando, ora entrecruzando-se à frente do cavalheiro.

Região	Dança/Característica
	Toro Candil (<i>El toro Candil</i>) – Não se caracteriza nem como dança, nem como folguedo, considera-o uma brincadeira feita com um boi cuja estrutura é de arame, pano e ossatura natural da cara do boi abatido para a festa. Com duas tochas acopladas ao chifre do boi candeeiro, os brincantes mascarados (<i>maskaritas</i>) apresentam-se, travestidos para não serem reconhecidos, mudam a voz e falam em idioma guarani. Antes da chegada <i>del toro</i> , fazem a brincadeira bola-tá-tá que consiste em uma bola de pano embebida em óleo querosene, chutam-na de um para o outro até que se apague. Em seguida entra o <i>Toro Candil</i> , para alcançar o auge da festa. Brincam com o boi aceso, fazem deboche, simulam que as fenomenais, instigam o boi e parodiam as brincadeiras dos toros vivos da Espanha.

Fonte: Organizado pelo autor, com base em Sigrist (2000, p. 69-74).

Das danças identificadas na pesquisa de Sigrist (2000) e aqui, por nós organizadas, no Quadro 2, é possível afirmar que a Dança do Engenho Novo é uma das que estão inseridas no contexto das Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas. Isso porque se trata de uma dança praticada pelos moradores da Comunidade Quilombola de Furnas do Dionísio, localizada na zona rural de Jaraguari, MS.

Figura 12 - Fotografia da Dança do Engenho Novo praticada em Furnas do Dionísio



Fonte: Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Furnas dos Dionísios.

A dança do Engenho Novo é considerada pelos moradores como ‘a dança da comunidade’, consistindo em uma dança em que os movimentos lembram os antigos engenhos de cana-de-açúcar. A partir de duas filas, uma formada por homens e outra por mulheres, os dançarinos de uma fila entrecruzam sequencialmente com os dançarinos da outra fila, formando ao final do entrecruzar uma grande roda, outra característica das danças brasileiras.

Em roda os dançarinos permanecem em movimentos de entrelaçamentos, que remetem aos movimentos do engenho de cana de açúcar, outrora movido por seus ancestrais escravizados. No desenvolvimento do entrelaçar de corpos, os movimentos tornam-se frenéticos, adquirindo cada vez mais velocidade conforme o ritmo da música, que é executada preferencialmente ao vivo, no violão, na sanfona, pandeiro e palmas do público, que não consegue permanecer passivo e participa também (SANTOS; SANTOS, 2023, p. 11).

Também é possível afirmar que a dança do Siriri da região do Pantanal Sul-matogrossense – presente também em Mato Grosso – se insere no contexto das raízes africanas, pois é “[...] de origem hispano-lusitano-africana” (KATZ, 1989, p. 58). Do Siriri participam homens, mulheres e crianças, sendo que possui uma variedade de configurações:

[...] Siriri de Roda: em número par, os participantes tocam as mãos espalmadas do parceiro da esquerda e depois da direita, em meneios compassados e rápidos. Num canto, os tocadores cantam até a segunda estrofe, e os dançarinos respondem, cantando, os dois últimos versos. Siriri de Fileira: fila de mulheres à frente da fila de homens, com os pares tocando as mãos espalmadas entre si. Siriri Mamãe, Olhe Carneiro: roda fechada, pares de mãos dadas. O que está no centro tenta sair e investe contra a roda. Aquele que deixar passar, toma o seu lugar. Siriri de Galope: quatro pares, cada um num canto, que se cruzam com pulos laterais pela diagonal (KATZ, 1989, p. 58).

Para além das danças identificadas por Sigrist (2000), cabe registrar também no contexto das Matrizes Africanas a ocorrência, em Furnas do Dionísio, da Dança do Maculelê, que foi trazida pelos escravizados da África e aqui se reconfigurou, de modo a se estabelecer

[...] por leves volteios, com os pés se levantando de acordo com as batidas das esgrimas, abertos ou fechados. Todos portam duas esgrimas, apenas o chefe traz uma. Quando o chefe golpeia, as esgrimas aparam seu golpe em cruzeta. O atacante usa sempre apenas uma esgrima e pode lutar com dois ou três adversários ao mesmo tempo. O atacado sempre usa duas para se defender, e as cruza. Os requebros, flexão de

joelhos e movimentos predominantemente para fora do círculo lembram os do Candomblé de caboclo (KATAZ, 1989, p. 174).

De igual modo, percebe-se que em Mato Grosso do Sul a Capoeira está presente em todas as regiões do Estado, sendo que para jogar Capoeira é necessária uma roda para delimitar a área onde acontecerá e uma orquestra de berimbaus e pandeiros. Calados e imóveis, os parceiros se agacham à frente da orquestra; um dos instrumentistas puxa a Chula inicial; ao cantar “iaia, vorta do mundo iôio, qu'o mundo dá”, os capoeiras levantam, fazem um círculo completo, marchando, e quem está à frente desfere o primeiro golpe.

Os adversários não se atacam, entrando em contato apenas no momento exato do ataque e da defesa. Os golpes, característicos de uma luta por aproximação, usam exclusivamente os pés. As mãos apoiam o corpo. Mais do que um combate, o jogo se torna uma sucessão de experimentações da guarda do oponente. Entre os golpes mais conhecidos, destacam-se os seguintes: Aú – este salto mortal começa com o corpo flexionado, mãos no chão, os dois pés descrevem um semicírculo no ar e pousam, em posição ereta, a dois metros do ponto inicial.

Chapa-de-Pé – distensão da perna de maneira a alcançar, com a planta do pé, a cabeça ou o peito do oponente. Meia-Lua – fazendo pião num dos pés, o capoeira distende a perna, em ângulo reto com o corpo, e gira na direção do outro. Rabo-de-Arraia – com as mãos no chão, o capoeira atira ambas as pernas, mais ou menos em ângulo reto como corpo contra os calcanhares do parceiro, tentando derrubá-lo (KATZ, 1989, p. 183).

Ainda no contexto das Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas presentes em Mato Grosso do Sul, não poderíamos deixar de mencionar aquelas espalhadas pelos diversos terreiros e que são consideradas uma ponte de conexão para o sagrado que habita em seus praticantes. São movimentos dançados para entidades espirituais como Pretos-velhos, Caboclos e Orixás, principalmente, que podem ser entendidos como os precursores de toda essa corporeidade. Assim, nos cânticos para Exu se dança com os braços meio dobrados, mãos semicerradas, dando dois passos para um lado, dois para o outro.

Para Ogum, arma-se uma roda e o ritmo se apressa. A dança toma caráter guerreiro, podendo simular o brandir de espadas. Para Odé, o que se mimetiza é o arco e a flecha, apontando para o chão (caça de animais terrestres) e para o céu (caça de pássaros). Os cânticos de caçadores se encerram com os de Oxóssi.

Oxumaré, a divindade serpente arco-íris, recebe movimentos ondulatórios de toda a roda, que também aponta para o alto e para o chão, indicando que a serpente vem beber água na terra e retorna ao céu. O “eluja” do Rei Xangô, Senhor dos Raios e Trovões, começa assim: “Bara-e-mio-Oraminha-loko Oraminha-ni-Baba-Xangô” Suas danças são fortes, em andamento extremamente rápido, e geralmente provocam excitação generalizada. Para Abaluaê, dança-se com as mãos cruzadas às costas.

Nanã, a mais velha das divindades, recebe movimentos parecidos com o do pilar de grãos. Homenageia-se Oxum, Senhora das Águas Doces, balançando os braceletes e buscando gestos faceiros. Iemanjá, a sereia Rainha dos Mares, provoca ondulações como as do mar, e mãos na cabeça. Para Iansã, Deusa das Tempestades, a guardiã dos mortos, se dança com as mãos espalmadas para a frente, para afastar os espíritos. E Oxalá, o Deus Supremo é saudado com danças viradas para o nascente, que imitam um velho curvado (KATZ, 1989, p. 157).

Além disso, cabe mencionar que Mato Grosso do Sul testemunha, a partir das periferias de suas cidades, principalmente em Campo Grande, o recente e efervescente fenômeno da corporeidade das danças afro-americanas e latinas que são “[...] prática de fazeres em danças populares que não se configuram dentro da adjetivação de ‘tradicional’” (GUARATO, 2020, p. 116).

Trata-se dos fazeres corporais populares periféricos que fizeram emergir “[...] novas formas de dançar e de reinventar danças como *Popping*, *Locking*, *Jazz Cênico*, *Breaking* e *Funk* [...]” (GUARATO, 2020, p. 121-122), além do *Hip Hop Dance*, *House*, *B.boying*, *Krumping*, *Vogue* e *Dancehall*. Essas novas práticas entendidas, inicialmente, como sendo Dança de Rua, depois se deslocaram para a ideia de Danças Urbanas. Assim,

Enquanto na dança de rua a configuração de movimentos e gestos que compunham a dança é identificada pela ausência de regras definidas, dando preferência à hibridação, as danças urbanas [...], assume outra postura, a de se esforçar em nomear, segmentar e separar técnicas e estéticas em danças distintas. [...] Enquanto na dança de rua havia uma indistinção de técnicas e estéticas, sendo valorado a mescla entre diferentes danças, as danças urbanas promovem uma espécie de racionalização e sistematização dessas danças, resultando na separação entre elas. [...] Grosso modo, ninguém aprende ou dança efetivamente danças urbanas, a pessoa pratica e se vincula a uma ou mais técnica e estética de danças que são agrupadas dentro do guarda-chuva danças urbanas (GUARATO, 2020, p. 138).

Com podemos perceber, são danças de matrizes também africanas, que se relacionam intimamente com a corporeidade do povo negro brasileiro e que,

independentemente de suas configurações que se estabelecem para além do tradicional, se inserem no contexto das danças populares. Ou seja, trata-se de processos de reatualização e reconfiguração, inerentes às danças populares em nosso Estado, carecendo e sendo um campo aberto para estudos mais aprofundados.

Também registramos no contexto das danças afro-americanas e latinas a presença em Mato Grosso do Sul de diversas danças de salão, dentre as quais destacamos a Salsa, o Samba de Gafieira e o Forró.

Em relação à Salsa, percebemos que o seu surgimento

[...] está diretamente ligada à colonização da região do Caribe por países europeus. Surgiu na década de 1960 e, ao longo dos anos, sofreu influência de vários estilos musicais populares de raízes afro-cubanas como o danzón, o mambo, o el son e, até mesmo, de ritmos norte-americanos como o jazz e o swing. Em um primeiro momento, houve rejeição de alguns desses estilos por parte dos estadunidenses e europeus de alta classe, principalmente por questões raciais e diferença de classe econômica dos criadores desse estilo de dança 78. Por conta da resistência na aceitação dos ritmos latinos pela sociedade norteamericana, inicialmente, esses ritmos evoluíram principalmente na região do Caribe e áreas menos favorecidas dos Estados Unidos, popularizando-se especialmente entre as comunidades negras (FRANCO *et al.*, 2021, p. 30).

Já em relação ao Samba como dança de salão, é possível afirmar que ele surgiu no Brasil a partir da

[...] década de 1930, após sua formalização como gênero musical, que ocorreu em 1917, com a gravação da música “Pelo Telefone”, composta por Donga, na cidade do Rio de Janeiro. O samba nasceu a partir da modificação e adaptação do maxixe, que é o resultado da mescla de duas danças, a polca e o lundu, sendo a polca de origem europeia e o lundu de origem africana; ambas de marcação rítmica em compasso binário (FRANCO *et al.*, 2021, p. 43).

Neste contexto, “O samba de gafieira é um dos principais estilos quando se trata de samba como dança de salão. Este tipo de dança recebe este nome porque seus ousados passos eram proibidos nos bailes da elite, na primeira metade do século XX” (FRANCO *et al.*, 2021, p. 45).

Em relação ao Forró, bastante praticado em Mato Grosso do Sul, percebemos que ele possui influências do povo negro, principalmente a partir da versão fundamentada pelo historiador potiguar Luís da Câmara Cascudo, que “afirmava que o nome Forró vem da palavra Forrobodó, que tem sua origem da palavra Bantu, pertencente ao tronco

linguístico africano, que foi a base cultural da identidade do Brasil escravista (Albuquerque Filho, 2018, p. 20 *apud* Pereira, 2022, p. 23).

Desse modo, pensar o Forró e também as demais danças de salão a partir da corporeidade negra significa pensar na subjetividade e na individualidade de cada corpo dançante. “O movimento corporal surge de sua própria subjetividade, fugindo do pensamento hegemônico de simetria e similaridade. Seu corpo movimenta-se como uma escrita: cada mexer, uma palavra; cada gingado, uma embolada; cada corpo, uma história; cada corpo negro, um conto” (PEREIRA, 2022, p. 76).

Entendemos, assim, que as danças de salão, aqui citadas, como exemplo das demais praticadas em nosso Estado constituem infinitos universos em comunicação, incluindo diversas práticas sociais, artísticas e englobando, para além das influências clássicas e modernas, as manifestações contemporâneas, populares e suas múltiplas fusões com a cultura do povo negro.

Nesse contexto, não poderíamos deixar de fazer menção as danças indígenas presentes em nosso Estado, isso porque essas danças são aquelas que aqui já estavam antes mesmo da chegada do colonizador e que depois passaram a integrar o processo constitutivo das danças sul-mato-grossenses. Além disso, essas danças enraízam-se nos saberes dos povos originários e possuem uma relação íntima com as de raízes africanas a partir do processo de influências e confluências próprias das danças populares e da arte e cultura de Mato Grosso do Sul.

Nesse sentido, faremos aqui menção a duas danças da etnia indígena Terena, que conta com aldeias espalhadas por Miranda, Aquidauana, Anastácio, Sidrolândia, Dois Irmãos do Buriti, Nioaque e Dourados, com as quais temos maior proximidade. Trata-se da dança *Kohixóti kipaé*, também conhecida como “Dança da Ema” ou “Dança do Bate-Pau”, e da “Dança Siputrena” conhecida também como “Siputrema”, “Xiputrena” ou “Sipúterena”. A dança *Kohixóti kipaé* é praticada pelos homens terenas, configurando-se em movimentos que remetem a uma batalha de guerra a partir de quatro momentos:

[...] o primeiro momento (*koho 'o*) significa o passo do passarinho que fica na lagoa, o tuiuiú. Ele vai ao encontro dos adversários em silêncio, uma perna após a outra. No segundo momento, começa a dança, com bambu batendo na ponta do outro bambu, sempre bem treinado para que nenhum acerte o outro na hora da dança. Significa o encontro com o adversário e a sua luta. No terceiro momento, são utilizados o arco e a flecha, demonstrando, ainda, a luta com seus instrumentos de defesa. No quarto e último momento da dança, é feita uma roda e trançado o bambu, quando é levantado o cacique da aldeia, da dança ou alguém importante da aldeia ou visitante, demonstrando o sinal da vitória na luta. Em seguida, começa a dança das mulheres numa demonstração de sua alegria pela vitória (FERREIRA CUNHA, 2021, p. 732).

A dança Siputrema é conhecida como a dança das mulheres, pois é praticada exclusivamente por elas, sendo

[...] dançada aos pares em duas fileiras [...]. Hora os pares dançam juntas e hora se separam, há momentos em que formam um trio. As primeiras duas mulheres da fila são chamadas de caciques da dança [...]. A música que as acompanha é tirada de uma flauta de bambu e tambores, tocados pelos homens (NASCIMENTO; MEDEIROS, 2021, p. 340).

Nota-se que as mulheres “[...] dançam para homenagear os guerreiros ao chegarem após uma batalha contra o inimigo, ao retornar da caçada trazendo a carne para alimentar a família [...] [e] também festejar as datas importantes da comunidade, tal como a dança masculina” (OLIVEIRA, 2016, p. 181). Cabe aqui registrar que Mato Grosso do Sul possui uma multiplicidade de danças indígenas, sendo que as que mencionamos neste trabalho servem como um indicativo de que elas ainda não são conhecidas e valorizadas pela sociedade sul-mato-grossense, inclusive em âmbito acadêmico, espaço no qual ainda não ocupam o lugar que lhes é de direito.

Desse modo, entendemos que as Danças Populares em e de Mato Grosso do Sul que se estabelecem a partir de influências e confluências culturais emergem nas margens, nas fronteiras, nas periferias, nas aldeias e nas comunidades tradicionais de ribeirinhos e quilombolas. Por isso, entendemos que essas danças precisam permear o espaço acadêmico, sendo imprescindível que estejam presentes também na escola.

Assim, passamos a verificar quais espaços as Danças de Matrizes Africanas ocupam no referencial curricular estadual, no que tange ao ensino de arte para a Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e Ensino Médio.

4.2 As DPBMAs nas entrelinhas do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul

A rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul contava anteriormente ao currículo atual, entre 2007 e 2018 e a partir de 2019, com o Referencial Curricular da Educação – Ensino Fundamental e Médio. Nesse sentido, entendemos ser pertinente apresentarmos a estrutura do referencial, apresentada no Quadro 3, a saber:

Quadro 3 - Estrutura do Referencial Curricular da Educação – Ensino Fundamental e Médio de Mato Grosso do Sul

ETAPAS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
Alfabetização e letramento	Formação cidadã
Brincar, estudar e aprender	Protagonismo juvenil
Infância e adolescência no ensino fundamental desafios aos educadores	Mundo do trabalho
Ensino médio integrado à educação profissional	
MODALIDADES DE ENSINO	
– Educação especial na perspectiva da educação inclusiva;	
– Educação básica do campo;	
– Educação escolar indígena;	
– Educação das relações étnico-raciais e quilombola;	
– Educação em regime de privação de liberdade;	
ÁREAS DO CONHECIMENTO	
Área de Linguagens (Língua Portuguesa – Arte – Educação Física – Língua Estrangeira Moderna: Inglês - Língua Estrangeira Moderna: Espanhol – Produções Interativas);	Área de Linguagens (Língua Portuguesa - Língua Estrangeira Moderna: Inglês - Língua Estrangeira Moderna: Espanhol – Arte – Educação Física – Literatura);
Área de Ciências da Natureza (Ciências da Natureza);	Área de Ciências da Natureza (Física – Química – Biologia);
Área de Matemática;	Área de Matemática;
Área de Ciências Humanas (História – Geografia); Ensino Religioso	Área de Ciências Humanas (Geografia – História – Sociologia – Filosofia).
Ensino Religioso;	

Fonte: Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul (2012). Quadro organizado por Martins (2022, p. 75).

Desse modo, registramos que o Referencial Curricular se pautou nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-Arte), em relação ao ensino de Arte, que já aparecia abrigada na área de Linguagens juntamente com Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna: Inglês, Língua Estrangeira Moderna: Espanhol, Educação Física e Literatura. Com a implantação da Base Nacional Comum Curricular em 2018, o Estado elaborou e implantou o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Educação Infantil e Ensino

Fundamental (2019) e o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo (2021).

No caso da Educação Infantil e Ensino Fundamental, a construção curricular contou com quatro versões, tendo sido a primeira versão elaborada por especialistas de cada área do conhecimento e apresentada como proposição inicial, para consulta pública e contribuições da comunidade escolar sul-mato-grossense. As sugestões da comunidade escolar foram analisadas pelos representantes/especialistas de cada área do conhecimento, resultando numa segunda versão, que novamente foi levada para apreciação das comunidades das escolas do Estado.

Assim, uma terceira versão foi elaborada e apresentada em Seminários Regionais organizados pelas Coordenadorias Regionais de Educação de MS, [...] com objetivo de fomentar as discussões sobre o Currículo nas escolas. [...] As Coordenadorias Regionais realizaram encontros apresentando e recebendo novos apontamentos para o documento curricular. Após esses encontros e a sistematização do material, originou-se desse processo a quarta versão do documento [...] (MARTINS, 2022, p. 78).

A quarta e final versão foi divulgada em um Seminário Estadual promovido pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS) e encaminhada para validação do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS), que o fez por meio do Parecer Orientativo nº 351/2018, de 06 de dezembro de 2018. Desta feita, entendemos que a participação dos profissionais da educação sul-mato-grossense na elaboração do documento curricular foi importante, pois

[...] O papel do educador no processo curricular é, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. Daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraente, mais democráticos, mais fecundos (CANDU; MOREIRA, 2007, p. 19).

Salientamos, entretanto, que no caso de Mato Grosso do Sul essa participação foi limitada e fragmentada, de modo que as contribuições de sugestões aditivas e/ou supressivas se deram em momentos pontuais do processo, a partir de um direcionamento do estado, indicando um processo de construção verticalizada do documento.

Em 2019, a versão final, devidamente validada pelo CEE/MS, foi publicada, iniciando-se assim um processo de transição que incluiu processos formativos dos profissionais da educação do estado. Inicialmente, foram formados representantes das Secretarias Municipais de Educação, os quais, por conseguinte, ficaram responsáveis pela realização da formação docente local, respectivamente.

A formação docente local foi intitulada de “Formação de implementação do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul”, tendo sido realizada como formação continuada a partir de quatro módulos, conforme segue:

- a) Módulo I: Um olhar ao Projeto Político Pedagógico e à Educação Integral (Perfil dos estudantes da Escola; Projeto de Vida; Aprendizagem e Protagonismo do Estudante; e Educação Integral);
- b) Módulo II: Neurociência e Competências para o século XXI (Perfil do professor do século XX; Competências para o Século XXI: Cognitivas e Socioemocionais; e Contribuições da Neurociência para a Educação;
- c) Módulo III: Metodologias e Processos Avaliativos no Cenário Escolar; d) Módulo IV: Estrutura do Currículo de MS e o Plano de aula (Estrutura e Temas Contemporâneos; Objetos de Conhecimento, na Perspectiva das Competências e Habilidades do Currículo de Referência de MS; e Marcos Legais da BNCC) (Martins, 2022, p.79-80)⁴⁴.

Os módulos da formação foram realizados com carga horária de vinte horas cada, sendo quatro presenciais e dezesseis a distância, nas quais os professores realizavam estudos e tarefas sobre o conteúdo de cada um deles, resultando em oitenta horas de formação, com certificação dos participantes ao final. Neste ponto, entendemos que era necessária –e foi importante –a formação dos profissionais da educação do estado; entretanto, em razão de a maior parte da carga horária sido realizada a distância, provavelmente questões fundantes do currículo ficaram a cargo dos professores, no que tange à interpretação e ao entendimento do que está posto para a educação básica em nosso estado.

Desse modo, o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, ao adequar os pressupostos da BNCC à realidade local, aponta para uma ideia de regionalidade a partir da questão da “Territorialidade de Mato Grosso do Sul”, em que aparece uma breve

⁴⁴ “As informações sobre os módulos, sua organização, carga horária e seus conteúdos foram obtidas a partir da análise de certificados dos cursos oferecidos aos coordenadores pedagógicos e emitidos pela Undime e SED/MS” (Martins, 2022, p.79).

contextualização da história do estado e apresentam-se também os subitens, conforme Quadro 4.

Quadro 4 - Apresentação dos itens e conteúdos tratados no CRMSEF⁴⁵

Subitens	Conteúdos tratados.
2. A territorialidade de Mato Grosso do Sul	Contextualização sobre o Estado de MS
2.1 Diversidades e Modalidades educacionais.	Descrição superficial do compromisso estadual com a Educação Inclusiva
2.2 Educação do Campo.	Há o destaque para o compromisso do Estado com as escolas do campo, com vista a uma formação que privilegie os saberes locais
2.3 Educação Especial.	Consta o Atendimento Educacional Especializado, de forma a garantir os direitos dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação
2.4 Educação escolar Indígena.	O tópico traz uma alusão das necessidades da escola indígena, mas é vago em apontar como o Estado agirá para garantir esses direitos
2.5 Educação de Jovens e Adultos.	Há uma breve descrição das necessidades do estudante trabalhador, sem localizar como serão as políticas que garantirão esse ensino
2.6 Educação Quilombola	Enfoca os povos quilombolas do Estado e direciona para um currículo dentro da perspectiva desses povos
3 Temas Contemporâneos	Nesse tópico constam 14 temas, que deveram constar na metodologia do professor no momento de transpor o currículo para a prática pedagógica
4 Educação Integral.	Trata da Educação Integral também presente na BNCC
5 Avaliação	O processo avaliativo consta na BNCC nos termos da Avaliação formativa, presente no item 5.1, já os itens 5.2 e 5.3 não fazem parte do texto da BNCC, são acréscimos do CRMSEF e estão ligados a processos internos do Estado de MS
5.1 Avaliação de Aprendizagem	Trata do processo avaliativo desenvolvido pelos docentes
5.2 Avaliação Institucional	Este subitem refere-se à avaliação da instituição interna e externa, com o objetivo de identificar as potencialidades e as necessidades de cada escola
5.3 Avaliação de Desempenho	Refere-se às avaliações em larga escala
6 Formação Continuada	Na redação descrita entre as páginas 59 a 63, não há referências de como esse processo vai ocorrer nem se define quem é

Fonte: Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2019, p. 25-63). Quadro elaborado por Martins (2022, p. 82-83)

Neste sentido, a centralidade abordada em cada uma das temáticas acima (Quadro4), no contexto da territorialidade sul-mato-grossense, pode ser percebida conforme segue no Quadro 5.

⁴⁵Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul – Ensino Fundamental.

Quadro 5 - Exemplificação da Territorialidade de Mato Grosso do Sul presente no CRMSEF

2. A TERRITORIALIDADE DE MATO GROSSO DO SUL				
2.1 DIVERSIDADE E MODALIDADES EDUCACIONAIS				
2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO A Lei n. 9.394/96 estabelece uma base comum a todas as regiões do país, a ser complementada pelos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino e determina a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural de cada região (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 30).	2.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL A Educação Especial é compreendida, nesse sentido, como um conjunto de serviços que apoia, complementa e suplementa este Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul; (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 31).	2.4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei n. 9394/96 – que orienta e especifica a educação brasileira, no que diz respeito à educação escolar indígena [...] (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 32).	2.5 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS [...] o currículo na Educação de Jovens e Adultos deve contemplar uma forma de organização abrangente, na qual os conteúdos culturais relevantes estão articulados à realidade em que o adolescente, o jovem e o adulto se encontram [...] (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 34).	2.5 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 2.6 EDUCAÇÃO QUILOMBOLA As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica definem que a Educação Escolar Quilombola requer pedagogia própria, respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade, formação específica de seu quadro docente, materiais didáticos e paradidáticos específicos. [...] (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 34).
3. TEMAS CONTEMPORÂNEOS				
Essas temáticas devem ser incluídas no currículo e visam contemplar as características regionais e locais do Estado de Mato Grosso do Sul, estabelecendo links entre a cultura, a economia e os sujeitos que formam o Estado, além de ser ponto de fortalecimento das diversas comunidades, como também de partida para as discussões que englobem diversos temas do momento atual (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 35). 1. O Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena – Lei nº. 11.645/2008, de 10 de março de 2008; 2. Direitos das Crianças e dos Adolescentes – Lei nº. 11.525, de 25 de setembro de 2007; 3. Educação em Direitos Humanos – Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012; 4. Educação Ambiental – Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999; 5. Educação para o Trânsito – Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997; 6. Educação Alimentar e Nutricional – Lei nº 13.666, de 16 de maio de 2018; 7. Educação Fiscal – Não apresenta legislação específica; 8. Educação Financeira – Decreto nº 7.397, de 22 de dezembro de 2010; 9. Saúde, Sexualidade e Gênero, Vida Familiar e Social – Não apresenta legislação específica; 10. Respeito, Valorização e Direitos dos Idosos – Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003; 11. Conscientização, prevenção e combate à Intimidação Sistemática Bullying – Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015; 12. Cultura Sul-mato-grossense e diversidade Cultural – Parecer CEE/MS n. 235/2006;				

13. Superação de Discriminações e Preconceitos como Racismo, Sexismo, homofobia e outros – Não apresenta legislação específica.		
4. EDUCAÇÃO INTEGRAL		
O Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, em consonância com a BNCC, reconhece e preconiza a educação integral, pois, ao se considerar a multidimensionalidade do ser humano, seu pleno desenvolvimento deve levar em conta aspectos cognitivos, físicos, afetivos, políticos, culturais, éticos e sociais (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 51).		
5. AVALIAÇÃO		
5.1 Avaliação de Aprendizagem; [...] O ato avaliativo só se concluirá com a tomada de decisão acerca do que fazer com a situação detectada, com a consequente indicação de caminhos adequados para a ampliação dos saberes, alicerçando suas concepções de formação de pessoas em sua integralidade – autônomas, críticas e conscientes (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 55).	5.2 Avaliação Institucional; [...] É uma ferramenta de acompanhamento das atividades desenvolvidas em instituições de ensino, dentro de uma abordagem construtiva e dialógica. Deve ter sempre por princípio a melhoria contínua dos processos acadêmicos, a fim de instigar a instituição no seu percurso de crescimento e/ou consolidação. (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 55).	5.4 Avaliação de Desempenho; Para tanto, são aplicados testes de proficiência para cada etapa de escolaridade e componentes avaliados. Os resultados dos testes são interpretados em uma Escala de Proficiência, a qual estabelece padrões de desempenho dessas crianças, desses adolescentes e jovens, acompanhando seu desenvolvimento ao longo do tempo. (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 56).
6. FORMAÇÃO CONTINUADA		
[...] a formação continuada torna-se um elemento primordial, pois é essencial que os docentes estejam preparados para atender às novas demandas sociais, bem como incorporem na prática pedagógica os fundamentos norteadores da BNCC (2017), o desenvolvimento de competências e a educação integral. [...]. (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 59).		

Fonte: Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2019, p. 25-63). Quadro elaborado por Martins (2022, p. 83-84) e adaptado pelo autor.

Dentre tantas outras questões que podem ser suscitadas a partir do quadro acima, sublinhamos a questão “Temas Contemporâneos”, pois trata-se de atender legislações específicas que devem ser inseridas no currículo, obrigatoriamente. Elas regulam sobre aspectos de inclusão, ações afirmativas, direitos humanos, diversidade, educação para as relações étnico-raciais, dentre outros.

Nesse sentido, observamos que, em relação à Educação para as Relações Étnico-Raciais, o documento citou somente a Lei nº. 11.645/2008; isso significa, no mínimo, uma forma de se embiocar a legislação primeira sobre o tema, a saber, a Lei nº 10.639/2003. Destacamos, entretanto, que a referida lei é um marco legal importante que deveria ser citado, pois o tema contemporâneo EREER resulta das lutas do movimento do povo negro, que tensionam as discussões em torno do desenvolvimento de políticas educacionais no sentido de que possamos superar as desigualdades raciais e os preconceitos em nossa sociedade.

Assim, percebemos que a questão da ERER é tratada no currículo sul-mato-grossense de modo implícito na maioria das orientações para o trabalho do professor em sala de aula, sendo preciso um esforço enorme para escavar, perceber e identificar nas entrelinhas da organização curricular as menções à temática em questão. Nesse sentido, por tratarmos neste trabalho da ERER na perspectiva do ensino de Arte, a partir da dança, especialmente em relação às Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas (DPBMAs), a tarefa se torna ainda mais árdua, beirando a demasia; entretanto, é necessária, pois as entrelinhas à qual nos referimos podem ser identificadas nas “brechas” da organização curricular sul-mato-grossense.

Desse modo, elencamos as descobertas que fizemos para a ERER e BPBMAs nas entrelinhas do Currículo de Referência para a Educação Infantil – que se estabelece a partir dos mesmos pressupostos apontados na BNCC (2018) –, centradas nos campos de experiência⁴⁶ “Corpo, Gestos e Movimentos” e “Traços, Sons, Cores e Formas”.

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade.

Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física.

[...] Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (BNCC, 2018, p. 40-41).

⁴⁶ Ressaltamos que os campos de experiências na Educação Infantil são compostos ainda por três outros sendo: “O eu, o outro e o nós”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, não devendo estes e os demais serem trabalhados isoladamente, pois, não correspondem a disciplinas, como ocorre no ensino fundamental e médio. A centralidade de análise nos campos “Corpo, Gestos e Movimentos” e “Traços, Sons, Cores e Formas” foi uma opção do autor por ter verificado neles, maior ocorrência de possibilidades para se tratar ERER e DPBMAs.

Desse modo, em relação à educação ERER, a partir das DPBMAs:

[...] corpo “fala” e para que a criança vivencie, interaja e aprenda, utilizando-o como apoio, é necessário que seja estimulada a ampliar seus movimentos e o seu conhecimento de mundo, com ações planejadas e a organização de situações que promovam o seu desenvolvimento (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 80).

Quadro 6 - Entrelinhas para as DPBMAs no Referencial Curricular sul-mato-grossense

– Educação Infantil – Corpo, Gestos e Movimentos

Faixa etária	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Ações didáticas	Possíveis “brechas” para educação ERER a partir das DPBMAs
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	(MS. EI01CG00. n. 10) – Conhecer várias manifestações culturais relacionadas ao movimento do seu corpo, respeitando a diversidade e ampliando seu repertório (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 84).	Promover situações nas quais os bebês participem de manifestações culturais e apresentem suas vivências de forma livre e espontânea (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 84).	Conhecer as várias manifestações culturais relativas ao corpo dos bebês no contexto da multiplicidade das manifestações culturais das quais eles participam, requer olhar também para a dança em íntima sintonia com as DPBMAs.
Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	(MS.EI02CG06. n. 06) – Participar de brincadeiras, expressar-se por meio da dança e manifestações culturais relacionadas ao movimento do seu corpo, respeitando a diversidade. (MS. EI02CG00. n. 07) – Apropriar-se progressivamente da imagem do seu corpo, desenvolvendo atitudes de cuidado e interesse, reconhecendo e respeitando as individualidades e diferenças corporais relativas ao gênero, etnia e faixa etária. (MS. EI02CG00. n. 12) – Conhecer manifestações culturais relacionadas ao movimento do corpo, respeitando a diversidade e ampliando seu repertório (MATO	Possibilitar situações e brincadeiras em que as crianças reconheçam as partes do seu corpo e de seus colegas, respeitando as diferenças corporais relativas ao gênero, etnia e faixa etária. Organizar propostas que envolvam histórias, brincadeiras, jogos, danças e canções que digam respeito às tradições de sua comunidade e de outras. Oportunizar que as crianças conheçam por diferentes meios (vídeos, documentários, apresentações culturais e visitas em diversos espaços) outras culturas com movimentos e formas de brincar diferentes.	Expressar-se por meio da dança, apropriar-se da imagem do corpo em respeito às diferenças étnicas e conhecer as manifestações culturais via corpo em respeito a diversidade a partir do diálogo com as tradições comunitárias locais, significa considerar também a corporeidade do povo negro. Isso quer dizer que o ato de brincar pode e deve incluir o corpo brincante, tão próprio presente nas DPBMAs. Nesse contexto, o ato de apreciar vídeos e apresentações culturais relacionados a essas danças, oportunizam que as crianças conheçam outras formas de brincar, ou seja, outras culturas.

Faixa etária	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Ações didáticas	Possíveis “brechas” para educação ERER a partir das DPBMAs
	GROSSO DO SUL, 2019, p. 85).	(MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 85).	
Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	(MS. EI03CG00. n. 07) – Participar de práticas culturais que envolvam atividades e brincadeiras tradicionais relacionadas ao movimento do seu corpo, respeitando a diversidade (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 86).	Possibilitar situações e brincadeiras em que as crianças reconheçam as partes do seu corpo e de seus colegas, respeitando as diferenças corporais relativas ao gênero, etnia, faixa etária como também expressar seus sentimentos. Organizar propostas que envolvam histórias, brincadeiras, jogos, danças e canções que digam respeito às tradições de sua comunidade e de outras (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 86).	Verifica-se aqui os mesmos pressupostos acima comentados, acrescentando-se o fato de agora as brincadeiras estarem diretamente relacionadas a tradicionalidade em sintonia com as questões da diversidade, inclusive a étnica.

Fonte: Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental (2019, p. 81), organizado e comentado pelo autor

O campo Traços, Sons, Cores e Formas estabelece, a partir da BNCC (BRASIL, 2018), que conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras.

Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca.

Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar

repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2018, p. 41).

Apesar de mencionar as diversas linguagens – entendidas por nós como sendo referente, sobretudo às linguagens da Dança, do Teatro, da Música e das Artes Visuais –, nota-se que há uma preponderância das Artes Visuais nas orientações da BNCC. O mesmo se percebe no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul para a Educação Infantil, pois, ainda que no documento afirme-se que “[...] a prática pedagógica deve assegurar experiências que promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura”, nota-se a ênfase nas Artes Visuais quando complementa que “[...] quanto mais amplo for o repertório da criança em relação aos bens culturais, mais possibilidades ela terá para aprender a se expressar de forma autoral pelo desenho, pintura, modelagem, colagem, etc” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 84).

Entretanto, quanto maior for a diversidade de linguagens – não no sentido da famigerada polivalência - mais ricas serão as possibilidades da criança se expressar e criar Arte, ampliando seus repertórios artístico-culturais. Neste sentido, escavamos, identificamos e comentamos, também em relação a esse campo de experiência, as possibilidades para o desenvolvimento de ações educativas que convirjam para um ensino de Arte que possa contribuir para com a Educação para as Relações Étnico-raciais a partir das Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas.

Entretanto, ressaltamos que no campo “Traços, Sons, Cores e Formas” percebemos uma maior escassez de brechas” quando comparado ao campo “Corpo, Gestos e Movimentos” (Quadro 7), dado o maior volume de experiências ancoradas na linguagem de Artes Visuais, conforme observamos acima.

Quadro 7 - Entrelinhas para as DPBMAs no Referencial Curricular sul-mato-grossense – Educação Infantil – “Traços, Sons, Cores e Formas”

Faixa etária	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Ações didáticas	Possíveis “brechas” para educação ERER a partir das DPBMAs
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	(MS.EI01TS03. s. 03) – Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias (MATO	Organizar brincadeiras para serem vivenciadas pelos bebês com música, artes plásticas e gráficas, dança, leitura e contação de histórias, fotografia, oriundas dos diferentes	Organizar brincadeiras em que se considere a linguagem da dança oriunda de diferentes grupos culturais, solicita que haja uma atenção para aqueles grupos relacionados às DPBMAs. Isso porque, elas são acompanhadas de uma multiplicidade de

Faixa etária	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Ações didáticas	Possíveis “brechas” para educação ERER a partir das DPBMAs
	GROSSO DO SUL, 2019, p. 88).	grupos culturais (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 88).	sonoridades advindas de diferentes fontes sonoras, sendo presença inquestionável no meio em que a criança está inserida.
Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	(MS. EI02TS00. n. 06) – Conhecer e ter acesso a obras de arte produzidas na sua comunidade, cidade, país e dos diferentes povos e civilizações (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 89).	Planejar e organizar experiências de fruição e apreciação de arte nas variadas manifestações. Ampliar as experiências estéticas das crianças por meio da pesquisa, busca, seleção e oferta de variadas manifestações artísticas e culturais da sua comunidade e de outros grupos tais como: brincadeiras, danças, culinária, dentre outros (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 89).	Conhecer e acessar arte via apreciação e fruição de obras produzidas na comunidade, cidade e país em que a criança está inserida, além de considerar aquelas materializadas em diferentes países, solicita uma organização didática em que se que garanta também a presença das DPBMAs por serem construtos artísticos tal qual as demais, acrescentando-se o fato de que elas possibilitam à criança um conhecimento em arte de diferentes povos e civilizações e isso inclui os povos africanos e afro-brasileiros.
Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	(MS. EI03TS00. n. 05) – Dançar ao som de músicas variadas, de diferentes regiões e grupos culturais. (MS. EI03TS00. n. 10) – Conhecer e apreciar as expressões artísticas de diferentes povos, frequentando ambientes em que as manifestações culturais e artísticas estejam presentes (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 90).	Organizar brincadeiras e espaços para que as crianças possam assistir a filmes, fotografar, dançar, recitar poesias, cantar, ouvir histórias etc Planejar e desenvolver projetos de apresentações de teatro e dança com as crianças e brincadeiras de improvisação, incluindo pessoas da comunidade. . Convidar pessoas da comunidade e artistas locais para falar sobre diferentes manifestações artísticas (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 90).	Nota-se que os mesmos pressupostos acima elencados cabem aqui também. Além disso, sublinha-se que para se falar das diferentes manifestações artísticas à criança é necessário que os convites, no caso de artistas locais, se estendam àqueles oriundos das artes do povo negro e, no caso de pessoas da comunidade, aos mestres e mestras detentores dos saberes das expressões artísticas dos seus. Ou seja, para contemplar o termo “diferentes”, seja nas brincadeiras de dançar músicas, seja na apreciação de arte, requer a pauta defendida em anos de luta do povo negro: o direito estar e de fazer estarem presentes os seus conhecimentos artísticos na escola.

Fonte: Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental (2019), organizado e comentado pelo autor.

Neste sentido, defendemos que uma das lacunas que deve ser corrigida no Referencial de MS para a Educação Infantil, considerando a importância da temática desenvolvida nesse trabalho, é a ausência de uma orientação objetiva para o trabalho

em sala de aula com ERER/DPBMAs nos dois campos de experiências aqui analisados, bem como nos demais, respectivamente.

Uma observação importante é a de que a maioria dos estabelecimentos de ensino da educação infantil é mantida pelas redes municipais de ensino em nosso Estado, cabendo-lhes a tomada de decisões no que diz respeito ao que estamos tratando aqui neste trabalho.

Outra questão que consideramos importante destacar é que o ensino da Arte, apesar de ser garantido para toda a educação básica, ainda não conta com professores habilitados em Arte junto à educação de bebês e de crianças bem pequenas. Isso ocorre somente a partir da escolarização de crianças pequenas, na maioria das redes municipais de ensino do nosso Estado. Trata-se de um espaço que ainda precisamos conquistar.

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) estão organizados no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul a partir da estrutura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou seja, por áreas de conhecimento, componentes curriculares, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para cada ano.

Além disso, insere-se a aba “Ações Didáticas” a fim de descrever como a contextualização (social, política, cultural, local e/ou regional) pode ocorrer em habilidades já homologadas; exemplificar, quando for o caso; e abordar possíveis metodologias que sejam condizentes com os princípios norteadores do Currículo (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 112).

Desse modo, cada habilidade possui um código alfanumérico de identificação, sendo este composto por: MS: sigla do Estado; EF: indica que são habilidades do Ensino Fundamental; Par de números: indica o ano (01 a 09) a que se refere a habilidade, ou, no caso de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, o bloco de anos; Par de letras: diz respeito ao componente curricular (AR - Arte; CI - Ciências; EF – Educação Física; ER - Ensino Religioso; GE - Geografia; HI - História; LI - Língua Inglesa; LE – Língua Espanhola; LP - Língua Portuguesa; e MA - Matemática); Par de número: numeração sequencial das habilidades homologadas da BNCC; Par de números: sequência numérica das habilidades no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul.

As habilidades incluídas no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, ou seja, específicas deste documento, são numeradas com um par de 00 (zero, zero); Letra minúscula: situação da habilidade quando comparada à BNCC. São cinco possibilidades de letras: S – quando a

habilidade é a homologada na BNCC sem sofrer nenhuma alteração; C – quando a habilidade é específica de Mato Grosso do Sul e visa contextualizar uma habilidade homologada; A – quando a habilidade, em Mato Grosso do Sul, objetiva aprofundar uma habilidade homologada; D – quando a habilidade homologada foi desdobrada em outras, no documento de Mato Grosso do Sul; e N – para as habilidades novas (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 112).

Em relação ao ensino de Arte, como já era orientado pela BNCC, a Arte ficou abrigada na área de linguagens sob o pensamento de que, “nesse cenário, as múltiplas linguagens devem propiciar a construção de identidades pessoais e sociais, com vistas a formar cidadãos conscientes, que possuam as ferramentas necessárias para participarem ativamente no desenvolvimento de uma sociedade plural e diversa” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 114).

Como já apontamos anteriormente, ao abrigar a Arte em uma área maior, perde-se a ideia de Arte como área de conhecimento, conformando-a no agora chamado Componente Curricular Arte.

Aí, portanto, justifica falarmos de um enfraquecimento da Área de Arte, nas suas diferentes Linguagens – Dança, Teatro, Artes Visuais e Música (no que tange às mais comuns), mas também incluiu-se o Cinema, a Performance, o Circo e até mesmo a Literatura [...] uma vez que todas essas acabaram por perder, considerando a BNCC – [...] seu almejado lugar de saber disciplinar curricular nas Escolas brasileiras. (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 6).

Como componente curricular, nota-se que a Arte, da forma como está posta no Currículo de Mato Grosso do Sul, faz um visível direcionamento para um ensino de arte polivalente. Isso porque, no Ensino Fundamental, o Componente Curricular Arte está centrado nas seguintes unidades temáticas: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas.

Reconhecemos que é um direito do aluno se desenvolver a partir do contato com diversas formas de expressão artística, disso não temos dúvidas, assim como consideramos ser necessário e importante que isso ocorra no ensino de arte, de modo a ampliar o repertório artístico e cultural do estudante. Entretanto, cada linguagem artística possui suas especificidades que

[...] impossibilitam a padronização da aplicabilidade dos conteúdos de Arte através de documentos normalizadores, antevendo, sem que caiam essas práticas, não tendo o professor formação docente decente na linguagem específica, na polivalência ou na repetição histórica que faz

anos vem acontecendo no Ensino de Arte no Brasil (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 11).

Porém um professor habilitado na linguagem da Dança, por exemplo, não possui o domínio das especificidades que as Artes Visuais, o Teatro e a Música requisitam para se estabelecer um processo de aprendizagem que seja condizente com o que é entendido como direito do estudante no referencial em que se afirma que “[...] **o professor deverá garantir aos estudantes desta etapa os conhecimentos integrados das quatro linguagens artísticas**, respeitando, assim, o direito dos estudantes ao desenvolvimento das diversas formas de expressão” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 304). Ou seja, o currículo de Mato Grosso do Sul atribui de forma expressa uma responsabilidade aos professores de Arte que é impossível de se cumprir.

Sem poder se recusar, salvo raras exceções amparadas por cada escola individualmente a partir de muito diálogo e processos de convencimento, o professor acaba por atuar de forma polivalente, mediando processos de ensino e aprendizagem sem que tenha condições plenas de fazê-lo.

Deste modo, o direito do aluno será desrespeitado no que tange ao acesso a diversas linguagens com a intenção de se construir conhecimentos integrados em Arte, uma vez que as abordagens dos conhecimentos das áreas alheias à linguagem de formação inicial do professor serão superficiais.

Arriscamo-nos a afirmar que uma possível solução — ainda que utópica, considerando a atual realidade de investimento no ensino de Arte por parte do Estado — seria a adoção de um modelo semelhante ao desenvolvido no projeto-piloto da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA). Esse projeto propõe uma organização do ensino de Arte baseada na integração das linguagens artísticas por meio de um processo de escolarização estruturado.

De acordo com essa proposta, o estudante vivencia, em cada ano do ensino, uma linguagem artística específica, sempre orientado por um professor habilitado na respectiva linguagem. Somente após essa vivência sequencial, ocorre a experimentação das linguagens de forma interdisciplinar. Trata-se de uma abordagem que respeita o tempo de aprendizagem e a complexidade de cada linguagem artística, promovendo uma formação mais aprofundada e significativa.

A título de exemplificação, no Ensino Fundamental (anos iniciais), o trabalho integrado das linguagens artísticas ocorreria de forma interdisciplinar somente nos 4º e 5º anos,

Considerando que neste nível de ensino estas turmas já vivenciaram o ensino de artes visuais, no (1º ano), do teatro no (2º ano) e da música no (3º ano), neste momento experimentam os conhecimentos e fazeres artísticos visuais, cênicos e musicais integrados enquanto fenômenos complexos que podem ser denominados de “arte total” ou “arte integradas” (FRANÇA; HANDERSON; VASCONCELOS, 2018, p. 41)⁴⁷.

Em nossa compreensão, a implementação desse modelo exigiria, necessariamente, a presença, em uma mesma escola, de professores habilitados nas quatro linguagens artísticas: Dança, Teatro, Música e Artes Visuais. É justamente nesse ponto que se evidencia o caráter utópico da proposta, uma vez que sua efetivação dependeria de investimentos significativos por parte do Estado, tanto na formação quanto na contratação de docentes especializados em todas as linguagens.

Além disso, demandaria uma reorganização da estrutura curricular das escolas, bem como uma série de ajustes pedagógicos, administrativos e logísticos que só poderiam ser delineados a partir de um estudo aprofundado sobre a viabilidade da proposta.

Retornando à organização do ensino que temos em nosso currículo, no que tange à divisão das habilidades, a BNCC a fez em duas etapas: sendo do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano. Em Mato Grosso do Sul, a organização ficou

[...] em três blocos (1º e 2º anos, abordando o conhecer e o compreender das artes, 3º e 4º conceitos de aplicação e análise das artes e o 5º ano que ressalta as consolidações e avaliações pertinentes à prática artística). Nos anos finais, os níveis cognitivos e socioemocionais que refletem e expressam emoções típicas da adolescência e possibilitam comunicações com os seus pares, para isso foram divididos em dois blocos – 6º e 7º anos abordam ações didáticas que os fazem recordar conhecimentos adquiridos, compreensão e aplicação de novos conceitos, e no 8º e 9º anos tratam das análises, avaliações e criações para a efetiva consolidação (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 305).

Assim, as habilidades devem ser trabalhadas no sentido de se estabelecer para o estudante um processo formativo contínuo ao longo do Ensino Fundamental, cabendo

⁴⁷ Para saber mais sobre o projeto piloto da EAUPA ler, “O ensino de arte na base nacional comum curricular: artes integradas sim, polivalência não! Revista CLEA, Número 6, segundo semestre, 2018. Disponível em: <https://redclea.org/revista-clea-no6-segundo-semester-2018/>. 17 jan. 2025

ressaltar “[...] que cabe ao professor, a discriminação das etapas, conforme a idade e o ano escolar que ele está trabalhando” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 305).

Adentrando a questão que nos interessa nesta discussão – educação para as relações étnico-raciais (ERER) a partir das Danças Populares Brasileiras de Matrise(s) Africanas –, fizemos uma busca para identificarmos o lugar delas no currículo de Arte sul-mato-grossense na perspectiva das unidades temáticas da Dança e da problemática Artes Integradas. Isso porque percebemos em ambas, maiores evidências de se encontrarem orientações para ERER e DPBMAs. Nesse sentido, tal qual já havíamos percebido em relação à educação infantil, notamos que o lugar da ERER e das DPBMAs está posto, na maioria das vezes, nas entrelinhas do currículo.

Desse modo, ao contrário da organização do documento que se estabelece a partir de blocos, organizamos em quadros nossas descobertas e considerações sobre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental (Quadros 8 e 9), considerando, no que tange às orientações para as ações didáticas, aquelas postas para o 1º e 2º ano e 8º e 9º ano.

Quadro 8 - Entrelinhas para as DPBMAs no Referencial Curricular sul-mato-grossense – Arte (Dança e Artes integradas) - 1º ao 5º ano

Unidade Temática	Objetos do conhecimento	Habilidades	Ação didática	“Brechas” para educação ERER a partir das DPBMAs
Dança	Contextos e práticas	(MS.EF15AR08.s.08) – Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 310).	Nesta prática, espera-se que o estudante experimente e vivencie ações corporais expressivas, reconhecendo seu corpo, por meio da exploração do movimento, buscando desde o prazer até a repulsa, utilizando-se de brincadeiras e buscando recordar e identificar seus próprios movimentos e de outros, por meio da cultura local, de seus costumes e valores, da projeção de vídeos de diferentes	Sendo dança em diferentes contextos, nota-se que a dança no contexto das DPBMAs pode ser inserida nas ações didáticas, inclusive aquelas presentes em Mato Grosso do Sul. Nesse sentido, as rodas de danças populares são práticas que podem favorecer a ampliação do repertório corporal dos estudantes.

Unidade Temática	Objetos do conhecimento	Habilidades	Ação didática	“Brechas” para educação EREER a partir das DPBMAs
			manifestações da dança. [...] (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 310).	
	Processos de criação	(MS.EF15AR12.s.12) – Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 311).	Espera-se que o estudante possa participar, observar e expressar-se em todas as atividades que envolvam a dança e as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, com respeito e sem preconceito, para discutir e relatar sobre possíveis preconceitos, não somente na dança, mas também nas diversas linguagens da Arte. [...] (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 311).	Em se tratando da questão de se discutir o preconceito para com a linguagem da Dança, percebe-se que esse preconceito é mais acentuado em relação as DPBMs; logo, a partir delas pode-se aprender a respeitar as diferenças/especificidades da dança, estendendo-se a quem as praticam.
Artes Integradas	Matrizes estéticas e culturais	(MS.EF15AR24.s.26) – Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 315).	Esta habilidade propõe uma aproximação com as brincadeiras e sons próprios da infância e o uso das matrizes estéticas e culturais dos diferentes povos e etnias, ao longo da história. [...] (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 315).	As DPBMAs fazem parte das diferentes matrizes e estéticas culturais aqui propostas, logo, elas podem estar presentes nas aulas, desencadeando processos de reflexão sobre diferentes povos e etnias.
	Patrimônio cultural	(MS.EF15AR25.s.27) – Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas,	Espera-se que o estudante valorize, nesta habilidade, as manifestações culturais de outras comunidades, ao longo da sua	As DPBMAs integram a composição do patrimônio cultural imaterial brasileiro, especialmente o povo de matrizes africanas, logo, elas cabem nas ações didáticas

Unidade Temática	Objetos do conhecimento	Habilidades	Ação didática	“Brechas” para educação ERER a partir das DPBMAs
		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 (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 315).	história, conheça e recorde brincadeiras, jogos, danças, canções, histórias e expressões das diferentes matrizes estéticas e culturais, principalmente as pertencentes à cultura brasileira. [...] (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 315).	para se conhecer e valorizar o patrimônio cultural brasileiro e sul-mato-grossense.

Fonte: Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: Educação Infantil e Ensino Fundamental (2019), organizado e comentado pelo autor.

Quadro 9 - Entrelinhas para as DPBMAs no Referencial Curricular Sul-Mato-Grossense

– Arte (Dança e Artes integradas) – 6º ao 9º ano

Unidade Temática	Objetos do conhecimento	Habilidades	Ação didática	“Brechas” para ERER a partir das DPBMAs
Dança	Contextos e práticas	(MS.EF69AR00.n.09) – Pesquisar, Conhecer a história mundial da dança, e seus diferentes estilos, e transições de caráter ritualístico, folclórico, clássico, moderno, contemporâneo e outros, considerando as características da cultura folclórica e regional (MATO GROSSO DO SUL, p. 347).	Nesta habilidade, o estudante deverá selecionar e Validar os diferentes estilos de dança. A tradição familiar e/ou regional pode fortalecer esta seleção. Esta habilidade pode associar-se [...] ao Tema Contemporâneo Cultura Sul-Mato-Grossense e Diversidade Cultural (MATO GROSSO DO SUL, p. 347).	Ao se abordar a cultura sul-mato-grossense, não se exclui as DPBMAs que como já vimos, fazem parte da produção cultural do nosso Estado, logo, se estabelece uma possibilidade da ERER ser tratada a partir das questões locais e regionais. Há que se ter o cuidado de não dar a essas manifestações o caráter folclórico proposto no documento.

Unidade Temática	Objetos do conhecimento	Habilidades	Ação didática	“Brechas” para ERER a partir das DPBMAs
	Processos de criação	(MS.EF69AR13.s.14) – Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo (MATO GROSSO DO SUL, p. 348).	A comparação entre práticas de dança, criando e planejando suas próprias sequências expressivas, constitui-se um conceito formulado e consolidado para si, expressando-se de maneira individual ou em grupo. É possível, ainda, complementar a habilidade, prevendo discutir preconceitos específicos associados à realidade local, regional ou nacional, como, por exemplo, contextos sociais, diferenças etárias, de gênero ou necessidades físicas especiais, podendo estabelecer uma discussão a respeito do Tema Contemporâneo, como Conscientização, Prevenção e Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). [...] (Mato Grosso do Sul, p. 348).	Sendo previsto a prática de danças de diferentes matrizes, entendemos que as raízes africanas podem ser consideradas também. E, para além da do Bullying, a discriminação e o preconceito racial podem, a partir da corporeidade negra, permear a discussão em sala de aula.
	Processos de criação	MS.EF69AR15.s.17) – Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando o estereótipos e preconceitos (MATO GROSSO DO SUL, p. 349)	Estereótipos como “os meninos não dançam” ou “existe um corpo padrão para dançar” estão arraigados em algumas percepções sobre a dança. As reflexões e discussões sobre estas e outras formas de discriminação podem favorecer o entendimento do quanto nocivo é o preconceito e suas complicações para si mesmo e a sociedade. A dança é uma vivência que conduz ao bem-estar, a sensação de liberdade e uma das melhores maneiras de se conectar consigo	Os estereótipos de que menino não dança, se dá também em relação as DPBMAs, logo elas se apresentam como uma possibilidade de se vivenciar a dança em outros contextos. Além disso garantem uma maior conexão com a corporeidade do aluno, pois, alcança os corpos brasileiros que dançam.

Unidade Temática	Objetos do conhecimento	Habilidades	Ação didática	“Brechas” para ERER a partir das DPBMAs
			mesmo. [...] (Mato Grosso do Sul, p. 349).	
Artes Integradas	Contextos e práticas	(MS.EF69AR31.s.34) – Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética (MATO GROSSO DO SUL, p. 353).	Ao conhecer a aplicabilidade da arte no cotidiano, o estudante, também, conseguirá analisar criticamente a própria sociedade. Explorar eventos, como os que utilizam performances, tais como, Grafite, Hip-Hop, Beat-boys, Beat-girls, Breakdance pode auxiliar essa compreensão. [...] (MATO GROSSO DO SUL, p. 353).	Os eventos em que as performances se estabelecem a partir do Grafite, Hip-Hop, Beat-boys, Beat-girls, Breakdance e podemos acrescentar aqui o Funk, caracterizam as expressões das DPBMAs para além do seu caráter tradicional, logo, são possibilidades para ERER no contexto da cultura das periferias.
	Matrizes estéticas e culturais	(MS.EF69AR33.s.36) – Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando o as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.). (MATO GROSSO DO SUL, p. 354).	O estudante deve reconhecer-se dentro de um período histórico, social e político e contar sua história, por meio da produção artística, valorizando-se como indivíduo, como ser que faz parte de uma comunidade e nação, bem como, o entendimento que suas ações refletem no meio em que vive. Ao analisar os aspectos de construção das origens de suas próprias produções, busca-se a produção de sentido e reflexão. Na articulação desta habilidade entende-se o pleno relacionamento com [...] [o] Tema Contemporâneo Estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (MATO GROSSO DO SUL, p. 354).	Nota-se aqui uma brecha mais visível para ERER e DPBMAs, entretanto, excluiu-se o termo Cultura Africana, além de manter alusão ao termo Folclore. Nesse sentido, é necessário se voltar para as DCN ERER e buscar nelas devida orientação para se abordar as manifestações artísticas do povo negro para assim, problematizar as narrativas eurocêntricas com a devida profundidade que o tema requer. Ou seja, cabe ao professor uma postura político-antirracista ante ao que está posto no currículo.
	Patrimônio cultural	MS.EF69AR34.s.37) – Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas	O estudante deve analisar seu repertório cultural e buscar novas exposições, propostas artísticas, por meio de visitas in loco e/ou passeios virtuais pela Internet. Também	Nota-se a mesma situação acima mencionada, além disso, as DPBMAs, como já dissemos, integram a composição do patrimônio cultural imaterial brasileiro,

Unidade Temática	Objetos do conhecimento	Habilidades	Ação didática	“Brechas” para ERER a partir das DPBMAs
		diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (MATO GROSSO DO SUL, p. 354).	deverá ser estimulado a valorizar os costumes de diversas civilizações: indígenas, quilombolas, rurais, dentre outras, partindo da localidade em que vive e, aos poucos, ir distanciando-se para outras localidades. Na articulação desta habilidade entende-se o pleno relacionamento [...] [com o] Tema Contemporâneo Estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (MATO GROSSO DO SUL, p. 354).	logo, as de matrizes africanas como contributivas no processo de formação da cultura brasileira, são presenças indiscutíveis. Assim, abre-se possibilidades para a abordagem das danças dos quilombos, dos terreiros e das periferias.

Fonte: Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental (2019), organizado e comentado pelo autor.

Desse modo, reforçamos uma vez mais que o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul para o Ensino Fundamental aborda a questão ERER em suas entrelinhas, assim como também as DPBMAs podem ser identificadas nesse contexto, significando afirmar –igualmente mais uma vez – que, para se realizar um efetivo trabalho com ambas em sala de aula a partir das orientações postas na organização curricular do Estado, é necessário exigir dos profissionais da educação um olhar atento, uma leitura crítica e uma busca apurada no referido documento.

O Ensino Médio sul-mato-grossense teve o seu Referencial Curricular publicado no ano de 2021, a partir de sua aprovação pelo CEE/MS – Parecer nº 04.2021, de fevereiro de 2021. Sua estrutura é composta de Formação Geral e Itinerários Formativos. Deste modo, centramos nossa discussão sobre ERER e DPBMAs; na primeira, por entender que ela alcança todos os estudantes desse nível de ensino. Assim, considerando que os estudantes possuem ritmos de aprendizagem muito diferentes uns dos outros, as graduações das complexidades das habilidades devem acompanhar o desenvolvimento de cada indivíduo.

O Estado de Mato Grosso do Sul optou por manter os componentes curriculares, já existentes, na formação geral, partindo de sugestões didáticas que desenvolvam as competências e habilidades tanto por Área de Conhecimento quanto interdisciplinarmente (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 80-1)

Do mesmo modo que o proposto na BNCC, o ensino de Arte ficou abrigado na área de Linguagens e suas Tecnologias, que abarca também Educação Física, Língua Inglesa e Língua Espanhola.

A área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar a aprendizagem dos estudantes por meio de competências e habilidades que integram conhecimentos dos diferentes componentes curriculares que a compõem: Arte, Educação Física, Língua Espanhola, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Essa área propõe a reflexão crítica, o desenvolvimento e a valorização das diversas linguagens, sejam elas verbais, artísticas, corporais, audiovisuais, e seu uso na sociedade contemporânea, apoiada nos preceitos de respeito à diversidade e no combate às inúmeras formas de preconceito, especialmente linguísticos, ou qualquer tipo de discriminação (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 157).

No que tange ao ensino de Arte, verificamos que as linguagens das Artes Visuais, da Dança, do Teatro e da Música – que no Ensino Fundamental receberam o tratamento de unidades temáticas – não são mencionadas separadamente; ou seja, há somente o componente curricular Arte. As séries (do 1º ao 3º ano) estão organizadas por agrupamentos de habilidades que se completam, objetos de conhecimento e sugestões didáticas. Desse modo, o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul aponta, no primeiro agrupamento do primeiro ano, as seguintes habilidades:

(MS.EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos;
(MS.EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 160).

Em relação ao objeto de conhecimento, o documento assinala as “Matrizes estéticas e culturais do período pré-histórico e os diferentes modos pelos quais elas são revisitadas nos processos de produções artísticas na atualidade” (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 160). Em relação à prática didática, percebe-se a indicação de “pesquisa e discussão sobre o nascimento da arte e suas peculiaridades, para verificar a influência dos processos de produção artística do período pré-histórico na atualidade” (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 160).

Em relação à produção, aponta-se a possibilidade de se realizarem registros e exposições de fotografias em redes sociais, “[...] observando como essa arte circula e/ou

se difunde entre as pessoas, atualmente, comparando-as com as imagens e evidências da arte pré-histórica, desenvolvendo empatia, confiança e respeito às diversidades” (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 160).

Nota-se que não se cita diretamente qual linguagem artística deve ser empregada para se mobilizarem habilidades e objetos de conhecimento do trabalho a ser realizado em sala de aula, tampouco se mencionam quais matrizes estéticas devam ser consideradas no processo de aprendizagem. Entretanto, entendemos que, pelo fato de serem colocadas no plural – “diferentes linguagens e matrizes estéticas” –, abre-se aparentemente uma fissura para que o professor possa considerar a linguagem da dança e a contribuição da matriz estética do povo africano nas primeiras manifestações artísticas da humanidade.

Trata-se de uma possibilidade incógnita, pois a tendência de a questão ser desenvolvida a partir das Artes Visuais de matriz eurocêntrica é muito grande, a depender de cada professor. A possibilidade explícita de se desenvolverem ações didáticas relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais aparece no segundo agrupamento do primeiro ano, verificada na disposição das seguintes habilidades:

(MS.EM13LGG102) - Analisar visões do mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade;

(MS.EM13LGG201) - Utilizar as diversas linguagens (artísticas corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 163).

Nesse sentido, os objetos do conhecimento se estabelecem a partir das “[...] **linguagens artísticas da arte africana**, como forma de comunicação, fruição e problematização de grupos sociais e seus valores” (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 163, grifo nosso). No que tange à prática educativa a ser desenvolvida em sala de aula, apontam-se as seguintes sugestões didáticas:

Investigação e análise da **arte africana**, sua origem e características, bem como sua influência na formação da cultura e do folclore brasileiro, contrastando e ressignificando as diferentes visões de mundo que cada grupo traz em si e em suas manifestações artísticas e sociais. Produção de máscara, escultura, pintura, **dança** e/ou música, para vivenciar a cultura africana, com respeito ao uso das linguagens artísticas, sem preconceitos e limitações de gostos pessoais, expressando ideias e atuando nos mais diversos campos de atuação social (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 163, grifo nosso).

Nesse contexto, menciona-se a possibilidade da realização de exposição dos resultados das atividades desenvolvidas para a comunidade escolar como forma de se desmistificar os estereótipos relativos à arte e cultura africana. Identificamos nesse agrupamento a citação da linguagem da dança como linguagem artística, para se pensar e desenvolver processos de aprendizagem sobre produção artística africana, inclusive os seus desdobramentos na formação da cultura brasileira, que ao nosso entendimento ancora-se também nas Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas (DPBMAs).

Entretanto, não poderíamos deixar de registrar o uso do termo “folclore” no trato a esses desdobramentos, atribuindo, a nosso ver, os ares do apequenamento das manifestações artísticas do povo negro. Notamos no terceiro, assim como também no quarto e quinto agrupamento, a ausência de possibilidades para ações educativas relacionadas às DPBMAs e educação para as relações étnico-raciais (ERER). Nesse sentido, outra possibilidade de se trabalhar com as DPBMAs e ERER aparece no sexto agrupamento de forma mais ou menos explícita nas habilidades abaixo:

(MS.EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, **nas diferentes linguagens**, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos;

(MS.EM13LGG501) Selecionar e utilizar **movimentos corporais** de forma consciente e intencional para interagir socialmente em **práticas corporais**, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de **respeito às diferenças** (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 175, grifo nosso).

Os “aspectos éticos, estéticos e políticos, em textos e produções artísticas e culturais no Estado de Mato Grosso do Sul”, bem como os “**movimentos corporais relacionados à dança** e à música em Mato Grosso do Sul (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 175, grifo nosso), são postos como objetos do conhecimento. Em relação às sugestões didáticas, as orientações apontam para:

Pesquisa dos aspectos éticos, estéticos e políticos presentes na música, em **festas populares e religiosas, danças típicas tradicionais**, do Estado de Mato Grosso do Sul, bem como dos instrumentos musicais, autores e compositores, enfatizando as expressões musicais e **corporais**, a cultura e a **tradição** do povo sul-mato-grossense. Análise dos usos de recursos expressivos (linguísticos, gestuais, artísticos) e seus efeitos de sentidos, nas produções artísticas e culturais do estado, **em especial, da dança** e da música regional (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 175, grifo nosso).

A produção de “videominutos ou videoclipes” que considerem a música e a dança regional é indicada como possibilidade para concretudes criativas no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, percebemos que nesse agrupamento as possibilidades para DPBMAs e ERER aparecem de modo mais ou menos explícito, uma vez que abordar em sala de aula movimentos e práticas corporais que respeitem as diferenças no contexto das festas populares e religiosas e das danças típicas tradicionais sul-mato-grossense significa considerar também aquelas produzidas no contexto das manifestações artístico-culturais do povo negro em nosso Estado.

No entanto, essa possibilidade dependerá da leitura e postura das equipes pedagógicas escolares para que ela se torne uma realidade no processo de mediação da construção de conhecimento dos estudantes. Em relação ao segundo e terceiro ano do Ensino Médio, notamos em todos os agrupamentos um silêncio profundo em relação às possibilidades para ações educativas relacionadas às DPBMAs e à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Isso significa que caberá aos professores de Arte do primeiro ano fazer um trabalho que dê conta de atender todas as necessidades do nível médio em sua formação geral.

Tendo constatado que o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul para a Educação Básica aborda a questão ERER e DPBMAs de modo não tão específico, necessitando de uma leitura dessas temáticas em suas entrelinhas por parte dos profissionais da educação com vistas a se realizar um processo consistente da escolarização dos estudantes da rede, procuramos descobrir junto a esses profissionais quais as percepções que eles possuem desse assunto e como tem sido ou não desenvolvidas as ações formativas em sala de aula em relação a essa questão, conforme trataremos a seguir.

4.3 DPBMAs e prática docente para ERER nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul

Na busca por uma percepção de como a questão ERER e DPBMAs permeia o ensino de Arte nas escolas sul-mato-grossenses da Rede Estadual de Ensino de modo que pudéssemos identificar o trabalho que tem sido feito, ou não, por essas unidades escolares, investigamos junto aos professores Arte – efetivos e/ou contratados da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, atuando em sala de aula com aulas de Arte –, se eles

conhecem e desenvolvem práticas educativas a esse respeito no processo de escolarização dos estudantes.

Nesse sentido, organizamos um questionário com seis questões fechadas, duas abertas e sete que apresentavam opções de respostas de múltipla escolha com justificativas ou acréscimos a critério dos participantes, sendo todas elas (quinze no total) de caráter obrigatório em relação às respostas. O referido questionário foi realizado a partir da ferramenta *Google Forms*⁴⁸, tendo ficado aberto para a produção de dados no período entre 29 de fevereiro de 2024 a 22 de janeiro de 2025.

A mobilização para a participação dos professores foi feita por meio de convite e divulgação da pesquisa em grupos e canais privados do aplicativo *WhatsApp* – citamos o grupo da Associação Sul-Mato-Grossense de Arte-Educadores (ASMAE), como exemplo – e endereços de *e-mails* institucionais de todas as escolas da rede, das Coordenadorias Regionais de Educação⁴⁹ do Estado e dos professores.

Os envios dos convites e divulgação foram feitos inúmeras vezes ao percebermos a eminente não participação dos professores, tendo sido registrada no período um total de vinte e nove respondentes, oriundos de quatorze dos setenta e nove municípios do Estado, que contam com mais de quatrocentos professores de Arte, entre efetivos e contratados.

Tabela 1 - Localidades, quantitativo e percentual de respostas da pesquisa

Cidade de atuação dos participantes	Quantitativos respondentes	Percentual do total de respostas
Anastácio	1	3,4%
Antônio João	2	6,9%
Camapuã	1	3,4%
Campo Grande	6	20,7%
Dourados	5	17,2%
Jaraguari	1	3,4%
Maracaju	1	3,4%
Nova Alvorada do Sul	1	3,4%
Ponta Porã	3	10,3%
Santa Rita do Pardo	1	3,4%

⁴⁸ Trata-se de uma ferramenta digital e gratuita para criação de formulários personalizados de pesquisa em que a própria ferramenta compila os resultados em uma planilha, além de criar gráficos dos dados gerais informados pelos participantes, sendo que em nossa análise optamos por construir os nossos próprios gráficos aqui apresentados por considerar também os dados mais específicos da coleta.

⁴⁹ As coordenadorias Regionais de Educação (CRE) de Mato Grosso do Sul são compostas por doze unidades que atendem as seguintes regiões a partir de suas sedes respectivamente: CRE-1 em Aquidauana, CRE-2 Metropolitana em Campo Grande (para municípios limítrofes a capital), CRE-3 em Corumbá, CRE-4 em Coxim, CRE-5 em Dourados, CRE-6 em Campo Grande, CRE-7 em Jardim, CRE-8 em Naviraí, CRE-9 em Nova Andradina, CRE-10 em Paranaíba, CRE-11 em Ponta Porã e CRE-12 em Três Lagoas.

Cidade de atuação dos participantes	Quantitativos respondentes	Percentual do total de respostas
Sete Quedas	1	3,4%
Sonora	1	3,4%
Terenos	1	3,4%
Três Lagoas	4	13,8%
14 municípios	29 respondentes	100%

Fonte: Organizado pelo autor, a partir de dados coletados nos questionários.

Perante a baixíssima adesão dos professores, cuja participação era voluntária, nós nos indagamos: qual o motivo da não participação em quantitativo maior de professores? Será que a pesquisa chegou a esses professores, e de que forma chegou? Uma primeira possibilidade que levantamos foi a de que a divulgação que fizemos não foi a ideal, pois o contato via meios digitais causou menor impacto nos convidados, comprometendo o processo de convencimento para a adesão deles. Além disso, os professores podem nem ter acessado o endereço institucional, ou nem ter aberto o nosso convite, ou ainda não ter se interessado em dedicar tempo em responder as perguntas.

Em Ken Zeichner (1998), importantes reflexões são feitas sobre esse declínio acentuado da participação de professores de pesquisas acadêmicas entre as quais observamos:

Dado o atual isolamento recíproco entre professores e acadêmicos e a forma pela qual ambos têm sido objeto de políticas governamentais reacionárias de alguns países, que criam obstáculos aos objetivos de equidade e justiça social e que ignoram discussões e evidências de pesquisas de qualquer espécie [...], devemos tomar a iniciativa e ter a coragem para enfrentar estes e outros riscos, formando novas alianças com os professores. Se não começarmos estas mudanças, as pesquisas educacionais acadêmicas continuarão a ser ignoradas pelos professores e pelos planejadores de políticas educacionais. Acredito que nós, da academia, temos uma importante contribuição a fazer na produção de conhecimentos educacionais que suportem as reformas escolares e a política de desenvolvimento profissional dos professores. Mas só seremos capazes de o fazer se perseguimos e desenvolvermos um interesse genuíno pelos professores (ZEICHNER, 1998, p. 236).

Ao contatarmos as CREs e as escolas no sentido de incentivar os professores a participar, notamos um sonoro silêncio delas, que nem mesmo confirmaram o recebimento da solicitação. A partir disso, pusemo-nos a pensar a quem interessa a realização ou não de pesquisas como essa.

Neste sentido, percebemos, ainda que de forma implícita, os desdobramentos de uma estratégia do poder operando no sentido de demonstrar inércia ante relevante questão

para a educação sul-mato-grossense, tendo em vista que as escolas e as CREs poderiam ter tido uma postura mais ativa no processo de convencimento dos professores, contribuindo para a visibilidade da investigação junto aos docentes da rede. Dessa forma, não podemos esquecer que “[...] os conflitos raciais também são parte das instituições” (ALMEIDA, 2018, p. 30).

Ao invisibilizar investigações como a que propusemos, opera-se em favor dos conhecimentos que já estão postos – perspectiva eurocêntrica – como únicos saberes capazes de racionalizar leituras da sociedade, colaborando para o não surgimento de racionalidades epistêmicas outras, a saber, aquelas desenvolvidas por outros povos – no nosso caso, o povo negro.

Trata-se de um antagonismo à pauta da pesquisa apresentada no âmbito dos desdobramentos das lutas empreendidas pelo Movimento Negro, em que, apesar de reconhecer no plano discursivo a importância de pesquisas como essa, mantêm-se na prática as estruturas das relações de poder, sustentando as desigualdades e a “[...] conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora ‘incluindo’ os grupos historicamente excluídos” (WALSH, 2009, p.16).

Isso pode significar ainda estar alicerçado no binarismo mágico/mítico-científico o fato de que a presente pesquisa, em certa medida, ter sido recebida de forma inferiorizada em comparação às pesquisas, já que ela trata também, em maior ou menor grau, de questões que envolvem cosmogonia dos afro-brasileiros presentes em nosso Estado. Isso porque as Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas dialogam diretamente com a força “vital-mágico-espiritual” desses povos, possui íntima relação com as forças da natureza, transitando entre o profano e o sagrado, numa operação que considera a ancestralidade do sujeito que dança.

No que tange aos professores que se interessaram pela investigação, registramos que 79,3% atuam com carga horária de vinte horas semanais, 6,9 % estão trabalhando com quarenta horas e os demais possuem uma carga horária menor que vinte ou entre vinte e duas e oito horas.

Em relação aos níveis de ensino em que esses professores atuam, foi possível perceber que a maioria atua em mais de uma etapa da educação básica, com destaque para aqueles que ensinam no Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio (um total de quinze), sendo que nenhum informou atuar na Educação Infantil.

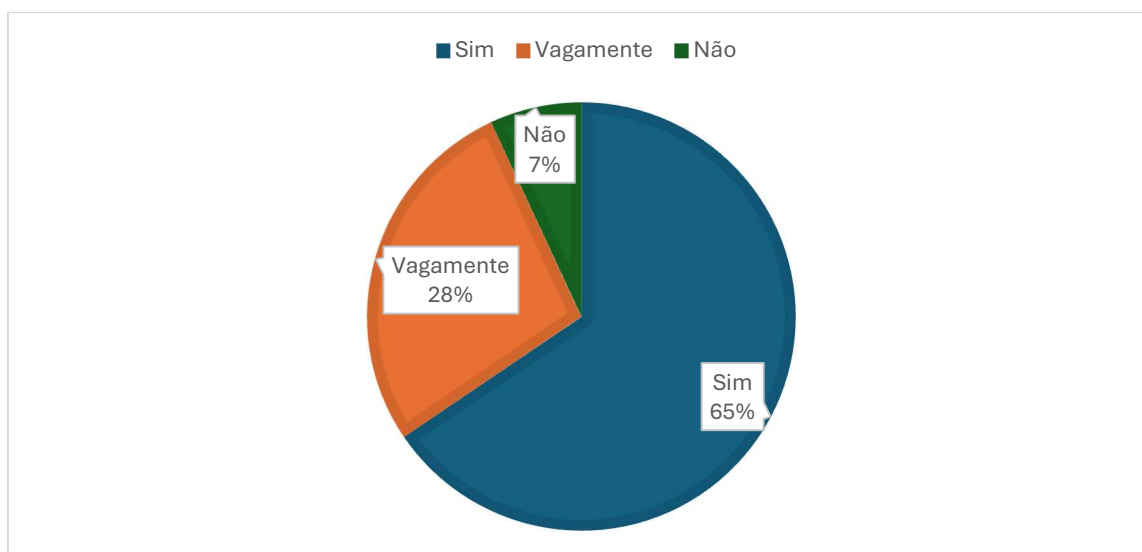
Em relação à linguagem artística de formação inicial dos respondentes, dezenove participantes disseram ser habilitados em Artes Visuais, sendo que, destes, dois participantes afirmaram possuir habilitação também em Artes Plásticas. Em Educação Artística, disseram-se habilitados dois participantes, sendo que um deles informou possuir licenciatura também em Artes Plásticas.

As linguagens de Artes Cênicas e Dança contaram com a participação de dois professores, enquanto a linguagem do Teatro somou dois participantes, sendo que um deles disse ter formação também em Música. A linguagem da Música contou com um participante, ao passo que a Licenciatura em Linguagens e Educação Intercultural teve um participante, e outro assinalou ter formação em todas as linguagens aqui apresentadas.

A partir desses dados, podemos afirmar que há um amplo domínio das Artes Visuais e de suas correlatas em relação à habilitação dos professores participantes, significando dizer, dentre outras coisas, que temos a prevalência da oferta das especificidades desta linguagem nos processos de escolarização dos estudantes, ao passo que a linguagem da Dança, em que residem as maiores possibilidades de se desenvolver um trabalho com as DPBMAs, ainda carece de formar e inserir um maior quantitativo de professores no quadro funcional da rede.

Uma questão que abordamos no questionário tratou de perceber se os professores conhecem ou não as DPBMAs, além de sondar qual a definição que eles atribuem a essas danças (Gráfico 4). Neste sentido, indagamos inicialmente se eles conhecem ou se já ouviram falar dessas danças, obtendo as seguintes respostas:

Gráfico 4 - Professores que conhecem DPBMAs



Fonte: Organizado pelo autor, a partir de dados coletados nos questionários

Em face das respostas, é possível afirmar que pouco mais da metade dos participantes (65%) conhece ou já ouviu falar de Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas, indicando que esses professores já possuem, no mínimo, um ponto de partida que pode ser um disparador de processos de ensino-aprendizagem em relação a essas danças.

Isso nos leva a inferir que são conhecidas por se tratar de “[...] danças presentes em todas as regiões do Brasil e partem da cultura e dos[s] corpo[s] brasileiro[s] que dança[m]” (Salvador, 2018, p.04), sendo que aqui em Mato Grosso do Sul não seria diferente, pois elas marcam presença e demarcam uma manifestação corporal que considera, para além das danças eurocêntricas, aquelas intrínsecas à produção cultural da nossa sociedade.

Em relação a qual definição os professores atribuem às DPBMAs, solicitamos que eles descrevessem de modo sucinto sobre a visão deles em relação aos aspectos definidores dessas danças. Percebemos, então, que dezessete dos participantes possuem uma noção substancial sobre a questão, afirmando serem: “Danças que têm sua origem ou ligação com os povos e culturas africanas e ou afro-brasileiras” (Mestra Bastiana)⁵⁰; “[...] Danças da cultura brasileira com herança da cultura africana” (Mestra Joaninha); “São danças brasileiras que têm sua origem na cultura africana” (Mestre José). Além disso, o participante doze afirmou que

São as danças de origem africanas que foram ensinadas e vivenciadas aqui no Brasil pelos negros e representam uma das muitas maneiras de comunicação cultural. É uma maneira de estarem sempre conectados com seus antepassados e carrega uma carga espiritual, emocional, artística, além do entretenimento e diversão (Mestra Salustiana)

Desse modo, percebemos que a noção apresentada pelos participantes aproxima-se da afirmação de Silva (2010) de que as DPBMAs

[...] têm seu sentido entre o jogo, a performance e o ritual. Pois são manifestações que reatualizam todo um saber filosófico africano [...] que se baseia na ideia de que a força vital se recria no movimento que mantêm ligado o presente e o passado, o descendente e seus antepassados (SILVA, 2010, p. 3).

⁵⁰ Cabe esclarecer que os nomes dos respondentes - Mestra Bastiana, Mestra Joaninha, Mestre José, Mestra Maria de Mané, Mestre Mané de Maria, Mestre Joaquim, Mestra Zulmira, Mestra Mariazinha, Mestre Simão, Mestre André, Mestra Salustiana e Mestra Toinha - são fictícios e foram inspirados em nomes de mestres e mestras da cultura popular brasileira com a finalidade de preservar a identidade dos/as mesmas/as.

Notamos, entretanto, que doze dos respondentes não possuem uma possível definição em relação às DPBMAs, afirmando o seguinte: “Não conheço” (Mestra Maria de Mané), ou “Não tenho conhecimento prévio para falar sobre esta temática” (Mestre Mané de Maria). Com isso, notamos que, apesar das relevantes contribuições apresentadas pelos participantes, é necessário proporcionar formação específica aos professores sobre as DPBMAs. Essa formação permitirá que, ao propor atividades relacionadas a esse tema, os docentes possam desenvolver um processo educativo consistente e significativo para os estudantes.

Isso porque as DPBMAs são danças presentes na cultura popular brasileira, tradicional ou ressignificada, cujas matrizes são africanas, tendo estas sido reconfiguradas no contexto do colonialismo brasileiro e que se reatualizam em processo contínuo a partir da dinâmica social brasileira.

No que tange às DPBMAs em si, procuramos sondar quais dessas danças os participantes conheciam, ao que todos eles assinalaram uma ou mais danças daquelas que dispusemos como opções de respostas, e ainda acrescentaram outras por nós não mencionadas. Em consequência, foi possível descobrir o seguinte:

Tabela 2 - DPBMAs que os professores de Arte conhecem

Dança	Quantitativo de professores que conhecem
Afoxé	6
Cacuriá	1
Capoeira	26
Coco e suas variantes	4
Congada	9
Danças de Terreiro	9
Engenho Novo	2
Jongo	3
Lundu	6
Maculelê	8
Maracatu	13
Moçambique	1
Samba	29
Samba de Roda	18
Tambor de Crioula	7

Nenhuma	0
Outras: Maracatu Rural e Nação, Tambor de Mina, Umbigada, Ciranda e Cavalo Marinho, Frevo e Maxixe	2

Fonte: Organizado pelo autor, a partir de dados coletados nos questionários

A partir das respostas dos professores, fica evidenciado que todos os participantes conhecem uma ou mais DPBMAs, entre as quais o Samba, a Capoeira, o Samba de Roda e o Maracatu são as mais citadas, sendo que todas elas expressam os saberes corporais do povo negro.

Esses saberes dizem respeito não somente à estética da arte, mas à estética como forma de sentir o mundo, como corporeidade, como forma de viver o corpo no mundo. [...] São saberes que rivalizam com o não lugar da existência da corporeidade negra imposto pelo racismo. Eles afirmam a presença da ancestralidade negra e africana inscrita nos corpos negros como motivo de orgulho, como empoderamento ancestral. Recolocam a negra e o negro no lugar da estética e da beleza (GOMES, 2017, p. 79-80).

Em relação à pertinência de essas danças serem desenvolvidas em processos educativos em consonância com a Lei nº 10.639, que versa sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), vinte e oito participantes reconheceram que sim, enquanto somente um deles afirmou que “não”.

Nesse contexto, afirmamos que a maioria dos professores reconhece a importância da Lei nº 10.639/2003, bem como das DPBMAs no que tange à ERER, uma vez que consideraram ser “importante desenvolver o tema em questão, para conhecimento e desmistificar alguns preconceitos” (Mestre Joaquim), pois “tratar de arte é tratar, sobretudo de povos e culturas. No Brasil, abordar um currículo menos eurocêntrico é urgente. É tornar um currículo que dialoga com os estudantes e suas culturas” (Mestra Bastiana).

Portanto, trata-se da

[...] nossa história não podemos fugir da nossa história, é a nossa cultura, é importante para todos que nascem hoje saber de onde viemos, porque somos povos com cores diferentes, cabelos diferentes e outros, cada um tem a sua particularidade e o porquê disso tudo [...] (MESTRA SALUSTIANA).

Em face dessas respostas, reafirmamos que as DPBMAs se fazem presentes em todas as regiões do nosso Estado, refletindo a cultura e o corpo sul-mato-grossense. Logo, elas precisam estar na escola por meio de consistentes processos de aprendizagens em dança, quer sejam eles teóricos ou práticos, “[...] a partir de uma manifestação corporal de apropriação íntima com o praticante e que desconsidera as tradicionais abordagens eurocêntricas da dança, dando destaque, valor e legitimando a produção cultural brasileira dentro das escolas” (SALVADOR, 2018, p.05).

Em outras palavras, elas valorizam e legitimam a produção cultural brasileira nas escolas. Ao integrar a cultura popular brasileira nas discussões sobre arte e educação, deslocamos os conceitos eurocêntricos de arte e cultura, que estão postos desde sempre no ensino de Arte.

Em relação ao trabalho em aula, indagamos aos professores se eles desenvolvem alguma atividade com as temáticas ERER e DPBMAs e com qual frequência – se de maneira pontual ou no decorrer do ano letivo –, tendo sido solicitado ainda que descrevessem como esse trabalho é realizado.

As respostas denotam que sete dos vinte e nove participantes afirmam não realizar ações educativas sobre a temática, tendo como justificativa apenas a palavra “não”. Somente uma participante colocou uma justificativa mais elaborada, citando o seguinte:

a carga horária de 40 horas semanais me impede de fazer outras produções que não seja aquela estabelecida no currículo obrigatório. Falta de tempo + muitas salas de aula superlotadas tornam impossível a vida do professor de arte de criar e produzir (MESTRA ZULMIRA).

Nota-se que a percepção ainda é a de que o trato com a questão seria um trabalho para outro horário que não aquele destinado para as aulas de Arte, como se o conhecimento das produções artísticas do povo negro não tivesse o direito de estar nos períodos regulares. Além disso, o fato de o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul ter posto a questão ERER/DPBMAs numa condição de serem notadas somente em suas entrelinhas favorece que determinado educador veja essas produções como não “estabelecidas no currículo obrigatório”.

Dentre os demais respondentes, treze afirmaram realizar algum trabalho pontual sobre ERER via DPBMAs, sendo essa tratada por um deles “em agosto, uma vez, por causa do folclore” (Mestre Mané de Maria), ou seja, a folclorização dos conhecimentos do povo negro ainda persiste. Ainda que tenha sido expresso por apenas um dos participantes, é

preciso mencionarmos que se trata de processo engenhoso presente na escola, em que “a não existência do corpo negro e dos seus saberes pode se fazer presente quando esse corpo é tematizado via folclorização [...]” (GOMES, 2017, p. 79).

Em relação às DPBMAs, quatro dos treze participantes que disseram realizar ações pontuais mencionaram desenvolvê-las em suas aulas. Neste sentido, o depoimento como o abaixo é significativo para compreendermos a realidade de espaço escola em relação a essa temática.

No começo do ano com os alunos do oitavo ano e no final do ano **no mês que é comemorado o Dia da Consciência Negra**. No começo do Mês a minha experiência não foi muito boa porque os grupos que eu formei para cada aluno pesquisar e demonstrar a dança africana que caiu para cada grupo representar, eles não levaram muito a sério e poucos acabaram apresentado. Já a dança que foi trabalhada com algumas turmas para apresentação na escola no Dia da Consciência Negra foi um sucesso, ficou linda, [...] mas, **os estudantes ainda tem muito preconceito** quando vamos trabalhar com as danças africanas, os meninos só **querem saber da Capoeira que já é uma vitória** e poucas meninas se interessam em aprender mais sobre as danças africanas, mas é uma luta que temos que ir vencendo aos poucos e com muito cuidado, porque infelizmente ainda sou só contratada e **tenho que seguir várias regras** [...] (MESTRA MARIAZINHA, grifo nosso).⁵¹

Percebemos que a problemática realidade do trabalho voltado somente para o dia vinte de novembro (Dia da Consciência Negra) ainda se faz presente na escola, sendo que muitas vezes

A execução do pautado na Lei muitas vezes é imposta aos professores de forma verticalizada, resultando na inclusão do calendário escolar de atividades específicas em datas determinadas, sem um diálogo com as demais instâncias sociais que compõem a disciplina executada pelo docente, sua sala de aula e, principalmente, a escola (MARQUES; CALDERONI, 2016, p. 311).

Além disso, o preconceito presente na estrutura da nossa sociedade se manifesta de forma acentuada entre os estudantes, carecendo de o docente mediar o seu combate a partir de discussões no momento em que ele for expresso e quando da fruição sobre as danças trabalhadas.

De fato, o interesse dos alunos pela Capoeira já é um ganho considerável; entretanto, faz-se necessário um mergulho em outras danças para ampliar o repertório

⁵¹ Este depoimento é de um respondente que assinalou realizar atividades com ERER/DPBMAs no decorrer do ano letivo, entretanto, o que nele está informado configura realização pontual.

artístico e cultural dos estudantes, no sentido de possibilitar um processo de escolarização com maior profundidade da cultura brasileira.

Ao abordar a questão de se ter que seguir regras em decorrência de uma atuação como professor contratado, evidencia-se que as estratégias de poder se impõem, em muitas das vezes a partir do pensamento particular de mantenedores e gestores da escola, que também é contaminado pelas mazelas do racismo pessoal, institucional e estrutural (ALMEIDA, 2018).

Nesse sentido, o professor contratado se encontra de mãos atadas ante as condições de trabalho a ele impostas. Trata-se da precarização do trabalho docente, que não é um acaso, tampouco um erro de gestão, mas um projeto. Um projeto político que desvaloriza quem ensina, para manter intacta a lógica de um sistema que lucra com a ignorância, a desigualdade e a exclusão.

Quanto a isso, citamos como exemplo jornadas exaustivas, salários incompatíveis com a formação e responsabilidade, contratos temporários e instabilidade constante. Os professores são cobrados por resultados sem receberem os meios. São responsabilizados por fracassos que têm raízes muito mais profundas: fome, racismo, desigualdade, abandono das políticas públicas.

A escola, espaço que deveria ser de formação crítica e emancipadora, torna-se campo de controle, vigilância e burocracia. A autonomia pedagógica é minada por metas impostas, avaliações padronizadas e políticas que tratam a educação como mercadoria.

A saúde mental dos professores é constantemente ameaçada. A falta de tempo, de reconhecimento, de escuta e de apoio transforma o ofício em sofrimento.

Na atual conjuntura, os professores se encontram imersos em um cenário político de expropriação dos seus direitos e desvalorização da sua carreira que provoca sentimentos de angústia, frustração e insatisfação com a profissão. Diante desse cenário, faz-se urgente repensar algumas questões que envolvem a docência, como os tempos pedagógicos e formativos, os espaços e os recursos necessários para realizar a ação pedagógica qualificada, valorização da atividade docente, com vistas à adoção de uma política permanente de estímulo à profissionalização, jornada única, formação continuada, melhoria da remuneração e garantia de condições dignas de trabalho (BRITO; PRADO; NUNES, 2017, p. 173).

Apesar disso, os professores resistem, insistem, criam brechas, reinventam práticas, constroem alianças e denunciam, pois denunciar a precarização do trabalho

docente é defender o direito à educação pública de qualidade. É afirmar que não há escola transformadora com professores adoecidos, desvalorizados e silenciados.

Em relação aos nove participantes que afirmaram realizar ações educativas que permeiam o trabalho em sala de aula ao longo do ano letivo, percebemos que quatro citaram não abordar as DPBMAs, descrevendo informações como a seguinte: “Só mais teórico, porque não tenho habilidade na prática e o pouco que sei como o samba os alunos não têm boa aceitação na prática”. (Mestre Simão).

O depoimento demonstra mais uma vez a necessidade de se oferecer formação continuada sobre as DPBMAs para os professores, no sentido de ampliar o repertório de oferta e instruir para o trabalho com o que já se sabe; além disso, a resistência dos alunos ao Samba indica os reflexos do racismo estrutural (ALMEIDA, 2018) da nossa sociedade e que por isso mesmo precisa ser combatido por meio da educação antirracista.

Dentre os professores que realizam atividades ao longo do ano letivo, três afirmaram abordar as DPBMAs nas aulas de Arte a partir de “[...] recursos educacionais, como vídeos, livros e sites, para complementar o aprendizado sobre danças populares de matriz africana e garantir uma abordagem culturalmente sensível” (Mestre André). Outro participante relatou o seguinte:

O estudo das culturas permeia todo o ensino da arte. Por esta razão, **o estudo das danças, dos costumes, vestimentas, encenações, comidas e outros** aparecem desde o início do ano letivo até o final. Ganham potência principalmente em meados de junho e julho uma vez que a regionalidade ganha destaque a nível nacional por meio de festejos, se tornando campo fértil para desmistificar e ampliar o conhecimento dos estudantes acerca da cultura. Utilizo várias metodologias, como: **prática corporal, apreciação, observação de imagens, leituras de textos e rodas de conversa** (MESTRA BASTIANA, grifo nosso).

No depoimento acima evidencia-se um trabalho efetivo e próximo daquele que seria de fato significativo para o processo de escolarização dos estudantes, uma vez que a prática corporal dessas danças é essencial para o acesso dos seus significados mais profundos via memória corporal, do mesmo modo que, ao proporcionar a observação de imagens e a leitura de textos, garantem-se subsídios para desencadear processos de discussão e reflexão sobre questões como raça, etnia, cor, preconceito, racismo, discriminação racial, respeito às diferenças, dentre outros. Ou seja: trata-se de uma prática educativa que contribui para emancipação do corpo negro, pois

Os corpos negros se distinguem e se afirmam no espaço público sem cair na exotização ou na folclorização. A construção política da estética

e da beleza negra. A dança como expressão e libertação do corpo. A arte como forma de expressão do corpo negro. Os cabelos crespos, os penteados afros, as roupas e formas de vestir que transmitem uma ancestralidade africana recriada e ressignificada [...] (GOMES, 2017, p. 97).

Desse modo, foi possível sintetizar, quantitativamente, o trabalho dos participantes, no que tange à ERER e às DPBMAs, conforme demonstrado na Tabela 3.

Tabela 3 - Ações Educativas com ERER e DPBMAs nas aulas de Arte

Tipos de ações		Quantidade de realizadores	
		ERER	ERER/DPBMAs
Ações pontuais	13	9	4
Ações continuadas	9	5	4
Inação	7	-	-

Fonte: Organizado pelo autor, a partir de dados coletados nos questionários

Assim, percebemos que a maioria dos professores não trabalha, de fato, com DPBMAs nas aulas de Arte. Isso evidencia em certa medida as marcas da colonialidade do saber, que de maneira hierárquica corroboram para que o conhecimento hegemônico seja colocado como “universal” e “superior”, enquanto saberes de matrizes africanas, no nosso caso os das DPBMAs, sejam vistos como inferiores, folclóricos ou não científicos.

Trata-se de um epistemicídio que provoca o apagamento ou a desvalorização de outras formas de conhecimento – como os saberes tradicionais de comunidades negras, quilombolas e afro-brasileiras.

Tal questão passa pela formação inicial dos professores a partir da monopolização do saber acadêmico, em que Universidades e instituições científicas – por terem sido moldadas segundo padrões ocidentais – excluem, ainda hoje, outras formas de pensar, sentir e conhecer.

Essa hierarquização, esse epistemicídio e essa monopolização do conhecimento conformam-se no racismo estrutural, que não é falha, é fundamento. Ele corre nas veias da estrutura educacional, silencioso e constante, habitando normas, salas administrativas, salas de aula, gestos. Não é desvio – é sistema. Não é exceção – é regra mascarada.

Uma ação para contribuir nessa questão, que precisa ser enfrentada pelo Estado, seria a oferta consistente de cursos de Formação Continuada aos professores sobre a temática ERER e/ou DPBMAs, tendo em vista que a formação inicial, sozinha, não dá conta de suprir todas as questões a ela. Nesse sentido, quando indagados sobre a oferta

de Cursos de Formação Continuada para DPBMAs por parte da SED, vinte e sete dos professores que responderam a pesquisa afirmaram nunca ter participado ou saber de qualquer curso oferecido ou articulado pela Secretaria.

Dos dois respondentes que assinalaram a opção sim, um informou ter feito formação para ERER pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), enquanto o outro citou um curso pós-graduação *latu sensu* em etnia, raça e gênero – não se tratando de formação continuada ofertada pela SED, e sim de cursos buscados pelos professores de forma autônoma para investimento em sua própria formação.

Nesse sentido, acreditamos que “[...] a formação continuada de professores representa uma estratégia que possibilita suprir possíveis lacunas deixadas pela formação inicial, possibilitando, ao mesmo tempo, o aperfeiçoamento profissional” (MARQUES, 2017, p. 57). No caso da educação para as relações étnico-raciais com vistas a garantir subsídios para os professores desenvolverem processos formativos de combate ao racismo e discriminação racial na escola, fazem-se necessárias formações continuadas que conduzam a uma reinterpretação da História da África.

Ou seja, uma formação continuada que ofereça uma perspectiva positiva do continente africano articulada com a história dos afrodescendentes no Brasil de modo a abordar:

[...] – ao papel dos anciãos e dos gritos como guardiões da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel dos europeus, dos asiáticos e também de africanos no tráfico; – à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora (BRASIL, 2004, p. 12).

Em relação às DPBMAs, entendemos que a formação continuada, no contexto sul-mato-grossense, deva considerar a possibilidade de a SED firmar parcerias com o

curso de Dança da UEMS a fim de que essas danças possam ser estudadas em cursos formativos do ponto de vista teórico e prático.

Além disso, a participação nesses cursos de mestres e mestras das danças de matrizes africanas presentes no Estado na condição de docentes deve ser considerada, pois são eles que detêm os saberes corporais do povo negro e são eles também que conseguiriam oferecer aos professores as melhores maneiras de se abordá-los em sala de aula. Ou seja: acreditamos que na junção dos saberes acadêmicos com os saberes populares reside a alternativa para a oferta de cursos consistentes de formação continuada para os professores da rede.

Na pesquisa ainda indagamos sobre a questão da ocorrência ou não de situações conflituosas (de resistência/oposição) por parte da gestão escolar e da comunidade externa em relação ao trabalho com DPBMAs. Nesse quesito, vinte respondentes afirmaram não ter vivido tal situação, enquanto oito afirmaram já ter passado por questões de resistência e preconceito para com essas danças por parte dos estudantes. Nos relatos abaixo, podemos ter uma noção das situações vivenciadas e de como elas foram conduzidas pelos professores.

A maior resistência está relacionada ao cunho religioso, falta de informação e de falta pertencimento da sua própria cultura. Geralmente minha abordagem inicia dentro da própria sala de aula sensibilizando os estudantes para os temas e depois com aprofundamento. Quanto aos responsáveis e gestores, sempre faço uma abordagem mais voltada ao que diz a LDB sobre a obrigatoriedade do ensino (por minha parte) e aprendizagem (por parte do estudante) (Mestra Bastiana).

Alguns estudantes falaram que era macumba, outros que parecia macumba, outros que se recusava a fazer a aula. Bom a solução era explicar ou pedir para o estudante pesquisar o que era macumba e o estudante explicar para os colegas na outra aula, as vezes eu mesma explicava e em questão de não querer fazer a aula os estudantes estão no direito deles então o que eu fazia era pedir um trabalho escrito sobre as danças africanas (Mestra Toninha).

Percebemos que as DPBMAs, ao ser trabalhadas em sala de aula, provocam conflitos que tendem a trazer à tona o preconceito, a discriminação e a intolerância religiosa, reflexos da estrutura racista da nossa sociedade. Trata-se de conflito entre a visão eurocristã, que se ancora na ideia de um deus único, e a visão do povo negro, que “por verem suas deusas e deuses como elementos da natureza, como, por exemplo, a água, a terra, o fogo e outros elementos que formam o universo, apegam-se a plurismos subjetivos e concretos” (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 39).

Neste contexto, a recusa em participar se dá em geral em virtude de o estudante acreditar que está participando de alguma prática corporal que corrobora com o proselitismo religioso, porém trata-se tão-somente de estudar no plano cultural uma visão de mundo contra-hegemônica.

Fica evidente na fala dos respondentes que, diante de uma situação de conflitos, precisam eles próprios encontrar as soluções, pois não temos ainda um protocolo de prevenção e resposta ao racismo no ambiente educacional instituído pelo Estado que oriente o profissional da educação e a escola na condução de questões como essa.

Em face do exposto e constatado, a nossa hipótese de que, com a implementação da Lei nº 10.639/2003 e suas diretrizes, o componente curricular Arte tem o potencial de desenvolver processos educativos a partir das Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas como educação das Relações Étnico-raciais na escola, não pode ser refutada.

Isso porque, apesar de o componente curricular Arte ser tratado pelo Estado de forma apequenada e com as orientações escamoteadas para EERER/DPBMAs, que refletem a prática da maioria dos professores, tornando o seu potencial diminuto, as ações dos profissionais da educação que lêem as entrelinhas do currículo – e a partir disso desenvolvem atividades para EERER/DPBMAs de maneira coerente, consistentes e significativas no processo de escolarização dos estudantes, configura o potencial do ensino de Arte para a questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Os ensinamentos que este trabalho nos revela

Ao finalizar o presente trabalho, chegamos a alguns apontamentos importantes relativos à educação para as relações étnico-raciais a partir das Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas no contexto do ensino de arte na educação básica do Estado de Mato Grosso do Sul.

Uma questão que fica evidente na primeira seção é a de, em se tratando da educação para as relações étnico-raciais, ela se faz necessária, por ser o nosso País contaminado de modo estrutural pelo racismo, o qual faz parte da estrutura da nossa sociedade, manifestando-se nas instituições públicas e privadas e refletindo na maneira individual de ser de grande parte dos cidadãos brasileiros.

Logo, a escola tem um papel fundamental no enfrentamento e no combate ao racismo, preconceito e discriminação racial por meio de processos educativos que possam desconstruir o pensamento racista, ou seja, a escola deve encampar uma educação antirracista.

As mazelas advindas do racismo brasileiro têm sua origem no contexto do colonialismo que o Brasil sofreu a partir da chegada dos portugueses no início do século XV, pois os povos indígenas que aqui já estavam a milhares de anos foram considerados inferiores e relegados à subalternização, devendo “ser civilizados” pelos invasores a partir da fé que professavam: o cristianismo.

Como se não bastasse, o povo negro que foi “trazido” aos milhares da África se tornou objeto de comercialização e peças de fazer girar a máquina da colonização brasileira, que tinha como intento a expansão do império português. O preço desse engenhoso empreendimento custou o suor, a dor, as lágrimas e o sangue do povo negro, na condição de escravizado.

Isso significa dizer que o colonizador europeu e cristão (eurocristão) impôs o seu pensamento cartesiano na então colônia, em detrimento do pensamento indígena e negro, que opera no sentido da pluralidade do ser e sua íntima relação com os elementos da natureza.

Neste contexto, o povo negro, mais especificamente, foi inferiorizado, chegando a ser considerado inumano, tendo sido despojado de todos os seus modos de ser e estar no mundo. Em consequência disso, toda sua racionalidade epistêmica foi desconsiderada,

ou seja, houve um epistemicídio deliberado e sistemático que causou o apagamento e a invisibilização desse povo.

Desse modo, percebemos que um dos efeitos do colonialismo é o racismo, que é estrutural e relaciona-se intimamente com as colonialidades: do poder, que opera na classificação do sujeito por meio da racialização; do saber, que desconsidera as epistemes diferentes daquelas impostas pela branquitude; do ser, que subalterniza o sujeito via binarismos como, por exemplo, mágico/mitológico- científico; da mãe natureza ou cosmogônica, que se fixa na diferença binária cartesiana entre ser humano-natureza.

Percebemos, assim, que as Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas representam uma potencialidade no enfrentamento ao racismo no interior da escola, pois elas trazem consigo, por meio das memórias corporais, os conhecimentos do povo negro a partir de sua respectiva ancestralidade.

Por meio delas, os corpos em movimentos expressivos revelam a sua história, a sua cultura e seus modos próprios de ser e estar no mundo; logo, as questões do racismo, do preconceito e da discriminação são tratadas a partir da subjetividade dessas danças.

Neste contexto, o processo histórico da constituição e institucionalização dessas danças a partir das tensivas relações entre colonizadores e colonizados – apresentado na segunda seção –, podem servir à escolarização brasileira como estudos teóricos aliados à prática para desconstruir o pensamento eurocêntrico que tende a classificá-las como folclorizadas e de importância menor.

Desse modo, as desafiantes e desobedientes danças do povo negro realizadas no período colonial podem desencadear processos reflexivos em sala de aula sobre precárias condições de sobrevivência dos nossos antepassados, que, apesar da lida diária fatigante, ainda encontravam força e motivos para dançar, isto é, expressar-se corporalmente como sujeito detentor de conhecimentos.

Conhecimentos estes que perpassavam pelas tradições em dança propriamente ditas, pela religiosidade em elo com os antepassados e orixás e pela valorização e manutenção da cultura trazida de África em resistência às forças opressoras dos escravizadores.

Ainda no contexto do colonialismo, esse processo histórico pode suscitar discussões sobre as contribuições que essas danças ofereceram para a construção da identidade cultural nacional ao imbricarem-se de forma estratégica às manifestações culturais do colonizador, desdobrando-se em danças populares que conservaram as matrizes africanas.

Neste sentido, danças como o Cacuriá, o Samba de Roda, o Coco, as Congadas, o Siriri, o Engenho Novo, dentre tantas outras, presentes no universo da cultura popular brasileira, são em boa medida, práticas corporais que, uma vez desenvolvidas na escola, desencadearão processos potentes de descolonização do currículo e do pensamento.

No contexto do tempo presente, o da institucionalização dessas danças, é possível inferir que, apesar de este ser um feito recente, trata-se do resultado da luta do povo negro iniciada nas resistências organizadas a partir dos diversos quilombos, dos quais Palmares e seu principal líder Zumbi, o herói do povo negro, merecem ser destacados e estudados nas aulas de arte, como referência de enfrentamento à escravização.

Nesse processo de luta que ainda hoje continua, cabe destacar, nos processos de aprendizagem, a organização do povo negro no pós-abolição da escravatura, que culminou no conhecido Movimento Negro Unificado (MNU). São resultado da luta do MNU as principais conquistas do povo negro no que tange a políticas públicas, inclusive a da Lei nº 10.639, de 2003, principal amparo para o efetivo trabalho com as DPBMAs nas aulas de arte.

Ao abordar essas questões em sala de aula é que se torna possível, por exemplo, o estudo das personalidades negras que tanto contribuíram, na condição de lideranças, para o desenvolvimento da nação brasileira em todas as áreas, inclusive da educação, da arte e da dança.

Essa já importante conquista da institucionalização da dança na escola demandou persistência e resistência. Isso nos parece bastante evidente quando tratamos, na Seção III, da história do ensino da arte e do deslocamento epistêmico como resultado dessa institucionalização.

Observamos que a dança em sua totalidade foi desconsiderada enquanto conhecimento legítimo em arte por muito tempo pela escola brasileira – não que hoje seja uma maravilha. Basta assinalarmos que tivemos um ensino de arte inicialmente pautado na produção de utilitários, depois passamos a copiar a pintura europeia e, quando pensamos em seguir nossos próprios passos na produção e no ensino de uma arte com a identidade nacional, preferimos representar o outro – a esse outro nos referimos no que pertine à falta de representatividade do povo negro no contexto da arte moderna brasileira.

Desse modo, a dança ganhou alguma legitimidade a partir da década de 1970, quando ela passou a figurar nas legislações do ensino de arte. Nas décadas de 1990 e 2000, conquistamos mais espaços a partir da LDB/96 e suas alterações, porém cabe

salientar que esse avanço também sofreu um retrocesso com a implementação da BNCC, que quer formar pessoas para atender o mercado de trabalho.

Em relação às danças de matrizes africanas, isso só veio ocorrer com mais consistência a partir do ano de 2003, com aprovação da Lei nº 10.639/2003, conforme citamos anteriormente, e de sua regulamentação e orientação com as DCN ERER, em 2004.

Entendemos que a Lei nº 10.639/2003 provoca um deslocamento epistêmico à medida que assegura o direito da presença de racionalidades contra-hegemônicas na educação brasileira, apesar dos desafios para sua efetivação na escola, bem como seus reflexos nos cursos de formação de professores na universidade brasileira. Neste sentido, reconhecemos que há ações exitosas, no entanto o processo de luta deve continuar, incessantemente.

Em se tratando de Mato Grosso do Sul, percebemos, a partir da quarta seção, que as danças populares, inclusive as de matrizes africanas, fazem parte do contexto cultural do nosso Estado, pois elas estão presentes no caldeirão de culturas que conforma a nossa identidade. São danças fronteiriças, ribeirinhas, de terreiros, de comunidades quilombolas e indígenas, urbanas, latinas e afro-americanas.

Nesse sentido, ações exitosas no campo da educação têm sido realizadas pelo curso de dança da UEMS, em relação à formação de professores – a partir do ensino, pesquisa e extensão – e tem gerado bons frutos, como a experiência do autor desse trabalho como professor de arte na comunidade quilombola de Furnas do Dionísio.

Entretanto, a política educacional do Estado para com essas danças obedece a uma estrutura curricular com forte inclinação para a perspectiva eurocêntrica, não sendo essa questão uma exclusiva de Mato Grosso do Sul. Na verdade, ela segue os ditames da política nacional, a qual, como percebemos, continua assentada no pensamento cartesiano.

Desse modo, os referenciais curriculares para a educação básica em nosso Estado apresentam de maneira escamoteada as orientações relativas à educação para as relações étnico-raciais via DPBMAs, sendo precisa uma leitura atenta dos professores para escavar e descobrir nas entrelinhas desses documentos o respaldo e amparo para desenvolver um trabalho consistente em sala de aula.

Outra questão que percebemos a partir das respostas dos docentes ao nosso questionário e que consideramos pertinente apontar aqui trata da ausência do Estado, pelo

menos para esses participantes, em relação a ações de formação continuada sobre educação para as relações étnico-raciais e DPBMAs.

As respostas dos participantes da pesquisa nos revelaram também que eles consideram importante o atendimento da Lei nº 10.639/2003 em relação à educação para as relações étnico-raciais (ERER); que eles conhecem várias DPBMAs; que possuem uma boa noção de que elas têm em sua constituição as raízes africanas.

Entretanto, o trabalho para com ERER e DPBMAs ainda tem sido feito de forma pontual pela maioria deles. Acreditamos que há aí uma série de fatores – como a formação inicial (que da maioria deles não é em dança), a falta de incentivo da gestão de cada escola e o escamoteamento do referencial, além da ausência de formação continuada, reflexos das colonialidades e da estrutura racistas que temos – que acabam por provocar o não desenvolvimento de ações efetivas sobre a questão.

Por outro lado, as ações dos professores que realizam de maneira continuada processos de aprendizagem para ERER/DPBMAs nos dão uma gota de esperança e nos fazem acreditar que o ensino de arte tem o potencial de contribuir para com as urgentes questões da educação para as relações étnico-raciais via Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas.

Lutemos!

Caboclo pega a sua flecha,
pega o seu bodoque que o galo já cantou.
O galo já cantou lá na Aruanda,
Oxalá te chama para sua banda.

(Ponto cantado de Umbanda).

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa. PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? *In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.
- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo (Org.). **Histórias do movimento negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC/FGV, 2007.
- ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, p. 1-19, 2017. Disponível em: <https://anped.org.br/news/documento-expoe-acoes-e-posicionamentos-da-anped-sobre-bncc>: Acesso em: 7 maio 2025.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1985.
- BARLAEUS, Gaspar. **História dos feitos recentemente praticados durante oito anos no Brasil**. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1980.
- BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. **Lei 10.639/2003: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2023.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. A BNCC e o ensino de arte nas suas diferentes linguagens: perspectivas de um futuro ainda incerto. *In: Anais da Jornada de Artes da UEMS 2018: para que serve o ensino das artes na escola?* Campo Grande (MS) UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UUCG - Unidade Universitária Campo Grande, 2018. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/jart/109665-a-bncc-e-o-ensino-de-arte-nas-suas-diferentes-linguagens--perspectivas-de-um-futuro-ainda-incerto>. Acesso em: 15 jan. 2025.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Ensino de artes X estudos culturais: para além dos muros da escola**. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.
- BEZERRA, Dagmar Dnalva da Silva; RIBEIRO, Luciana Gomes. A história do ensino da Dança no Brasil e a Educação Básica. **Revista Incomum**, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistas.ifg.edu.br/incomum/article/view/750>> Acesso em: 17 maio 2025.
- BISPO DOS SANTOS, Antônio. **Colonização, quilombos: modos e significados**. Brasília/ DF: INCTI/UNB, 2015.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 3.688, de 03 de outubro de 1941.** Lei das contravenções penais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3688.htm. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm . Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** LDB - Lei de diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U, de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei n.º 9.503, de 23 de setembro de 1997.** Institui o Código de Trânsito Brasileiro. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9503compilado.htm. Acesso em: 19 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte.** Brasília: SEF, 1998.

BRASIL. **Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 19 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. **Lei n.º 10.741, de 1º de outubro de 2003.** Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm. Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. D.O.U, de 10/01/2003.

BRASIL. **Mensagem n.º 7, de 9 de janeiro de 2003.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003b, p. 01. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2003/Mv07-03.htm. Acesso em: 7 abr. 2024.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, DF, 2004. Disponível para download em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 9 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 11.525, de 25 de setembro de 2007.** Acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11525.htm. Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. D.O.U, de 11/03/2008.

BRASIL. **Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11769-18-agosto-2008-579455-publicacaooriginal-102349-pl.html>. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 12.287, de 13 de julho de 2010.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12287-13-julho-2010-607263-publicacaooriginal-128076-pl.html>. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 1, de 30 de maio de 2012.** Estabelece diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.006, de 26 de junho de 2014.** Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113006.htm. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. **Comissão Nacional da Verdade.** Tomo I, Parte II. 2014. Disponível em: <http://comissaoдавerdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/parte-ii-cap1.html>. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.185, de 6 de novembro de 2015.** Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm. Acesso em: 19 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.278, de 2 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.666, de 16 de maio de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/L13666.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesse em: 15 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 10.393, de 9 de junho 2020**. Institui a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira - FBEF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10393.htm#art10. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024**. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ. Brasília, MEC, 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-470-de-14-de-maio-de-2024-559544343>. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Equidade: MEC cria política nacional de equidade na educação**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/mec-cria-politica-nacional-de-equidade-na-educacao>. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRITO, Regivane dos Santos; PRADO, Jany Rodrigues; NUNES, Claudio Pinito. As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem-estar social. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 23, p. 165-174, set./dez. 2017.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Conheça a história de Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/experiencias-presenciais/parlamentojovem/noticias_para_voce/conheca-a-historia-de-antonio-francisco-lisboa-o-aleijadinho, 2021. Acesso em: 16 out. 2024.

CAMPOS, Deivison. **A questão racial no modernismo brasileiro antes e depois da semana de arte moderna**. Entrevista cedida a Ricardo Machado. IHU On-Line, São Leopoldo, RS, edição 551, 9 maio 2022. Disponível em:

<https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7812-a-questao-racial-no-modernismo-brasileiro-antes-e-depois-da-semana-de-arte-moderna>. Acesso em: 9 nov. 2024.

CAMPOS, Patrícia. **Congonhas, a cidade dos profetas de Aleijadinho**. Disponível em: <https://www.cidadeecultura.com/congonhas-minas-gerais/>. Acesso em: 16 out. 2024.

CARLOS Julião. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa22465/carlos-juliao>. Acesso em: 29 jan. 2024. Verbetes da Enciclopédia.

CARVALHO, José Jorge de. O lugar da cultura tradicional na sociedade moderna. In: **O percevejo: revista de teatro, crítica e estética**, Rio de Janeiro: UniRio, n.º 8, p. 19-40, 2000.

CONRADO, Amélia Vitória de Souza. **Capoeira de Angola e dança afro: contribuições para uma política de educação multicultural na Bahia**. Orientador: Dr. Edivaldo Machado Boaventura. 2006. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2006.

CUNHA JUNIOR, H. A história africana e os elementos básicos para o seu ensino. In: COSTA LIMA, I.; ROMÃO, J. (Orgs). **Negros e currículo**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1997, p. 55-75 [Série Pensamento Negro e Educação, n.2].

DAIBERT JÚNIOR, Robert. Em “certos dias santos” numa “dança sem fim”: o movimento dos corpos dos escravizados em suas experiências religiosas no Brasil Colonial (Pernambuco, século XVII). **REVER - Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, v. 20, p. 11-25, 2020.

DIALLO, Cintia Santos. **História da África e cultura afro-brasileira no ensino superior público: análises sobre currículos e disciplinas dos cursos de licenciatura em História em Mato Grosso do Sul (2003-2016)**. Orientador: Thiago Leandro Vieira Cavalcante. 2017. 347 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889 – 1930). **Diálogos Latino-americanos**. Dinamarca, v. 10, n.º 10, p. 117-132, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

FERNANDES, Lygia de Oliveira. **O Jongo, a ancestralidade africana e a educação escolar: um estudo sobre tensões, negociações e possibilidades**. Orientador: Ahyas Siss. 2012. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012.

FERREIRA CUNHA, Fátima Duarte. A dança do bate pau: uma dança indígena com influência portuguesa? Abatirá. **Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, v. 2, n.º 4, p. 714-736, 2021. Disponível em: 18 jan. 2025. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/12736>. Acesso em: 18 jan. 2025.

FRANÇA, Rita de Cássia Cabral Rodrigues de; HENDERSON, Jucélia Estumano; VASCONCELOS, Júnia de Barros Braga. O ensino de arte na base nacional comum curricular: artes integradas sim, polivalência não! **Revista CLEA**, n.º 5, segundo semestre ano 2018.

FRANCO, Neil, *et al.* **Espetáculo itinerante**: história das danças de salão. 1.ed. Nova Xavantina-MT: Pantanal, 2021 [Livro Eletrônico].

GERALDO, Sheila Cabo. Heitor dos Prazeres: A imensa riqueza interna e a instauração da arte. **Modos: Revista de História da Arte**, Campinas, SP, v. 5, n. 1, p. 54-73, jan. 2021. DOI: 10.20396/modos.v5i1.8664022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/mod/article/view/8664022>. Acesso em: 17 maio 2025.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos, ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.º 21, p. 40-51, set./out./nov./dez., 2002.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/2003. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.p. 37-62. Coleção Educação para todos. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-relacoes-raciais-no-brasil-uma-breve-discussao,baf17c8d-1b72-46fc-a3b7-fdab0bf2a748>. Acesso em: 6 jan. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. **Contemporânea. Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n.º 2, p. 37-60.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n.º 18, p. 133-154, abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. A compreensão da tensão regulação/emancipação do corpo e da corporeidade negra reinvenção da resistência democrática. **Revista Perseu**, n.º 17, Ano 12, p. 123-142, 2019. Disponível em: <https://revistaperseu.fpabramo.org.br/index.php/revista-perseu/article/view/301>. Acesso em: 18 jan. 2025.

GONÇALVES, Luzinete Oliveira. **O silêncio**: um ritual pedagógico a favor da discriminação étnico-racial nas escolas de 1º grau - 1ª a 4ª série. Orientador: Carlos Roberto Jamil Cury. 1985. 333 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Belo Horizonte, Belo Horizonte, 1985.

GONZALEZ, Lélia. O movimento negro na última década. In: HASELBERG, Carlos; GONZALEZ, Lélia (Orgs). **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GUARATO, Rafael. Os conceitos de “dança de rua” e “danças urbanas” e como eles nos ajudam a entender um pouco mais sobre colonialidade (Parte I). **Revista Arte da Cena**, v. 6, n.º 2, ago-dez, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/artce>. Acesso em: 18 jan. 2025.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Ed. 34, 1999.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **Preconceito e discriminação: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Ed. 34, 2004.

KATZ, Helena. **Danças populares brasileiras**. 1.ed. São Paulo: Edição Projeto Cultural Rhodia, 1989.

LARA, Silvia Hunold. Do singular ao plural: Palmares, capitães-do-mato e o governo dos escravos. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Ivan Costa. Trajetos históricos das pedagogias promovidas pelo Movimento Negro no Brasil. In: NOGUEIRA, João Carlos; PASSOS, Joana; SILVA, Vânia Beatriz Monteiro. **Negros no Brasil: política, cultura e pedagogias**. Florianópolis: Atilênde, 2010, p. 3-63.

LOPES, N. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.

MARCUSSI, Alexandre. **Cativeiro e Cura: experiências religiosas da escravidão atlântica nos calundus de Luzia Pinta, séculos XVII-XVIII**. Orientadora: Dr.^a Marina de Mello e Souza. 2015. 510 f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MARQUES, Eugenia Portela Siqueira; CALDERONI, Valeria Aparecida Mendonçade Oliveira. Os deslocamentos epistêmicos trazidos pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar. In: **OPSIS (On-line)**, Catalão-GO, v. 16, n. 2, p. 299-315, jul./dez. 2016.

MARQUES, Eugenia Portela Siqueira. Implementação da lei n.º 10.639/2003 no estado de Mato Grosso do Sul e a formação continuada de professores: uma perspectiva emancipatória e decolonial. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n.º 23, jan./abr. 2017.

MARTINS, Ana Flávia Miranda. **O currículo de referência do estado de Mato Grosso do Sul no olhar dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da Rede Estadual de Ensino, em Três Lagoas, MS: elaboração e desenvolvimento**. Orientadora: Carla Busato Zandavalli. 2021. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas-MS, 2021.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória: O Reinado do Rosário Jatobá**. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Massa Edições, 1997. – (Coleção Perspectiva).

MARTINS, Leda Maria. “Performances do tempo espiralar” *In*: RAVETTI, Graciela; ARBEX, Márcia. **Performances, exílios, fronteiras: errâncias territoriais e textuais**. Belo Horizonte: UFMG/ Poslit, 2002.

MARTINS, Leda Maria. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Revista Letras UFSM**, n.º 26, p. 63-81, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881>. Acesso em: 27 jan. 2024.

MARTINS, Maria Celeste Dias *et al.* **Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/MS n. 235/2006**. Parecer Orientativo sobre a inserção da Cultura Sul-Mato-Grossense, na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/par-235-2006.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2025.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Referencial Curricular da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul: Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Campo Grande, MS, 2012.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado de Educação **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental**. Organizadores: Helio Queiroz Daher; Kalícia de Brito França; Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral. Campo Grande: SED, 2019.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado de Educação **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio**. Organizadores: Helio Queiroz Daher; Davi de Oliveira Santos; Marcia Proescholdt Wilhelms. Campo Grande - MS: SED, 2021.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/MS n.º 004/2021, de 08 de fevereiro de 2021**. Regulamentação do Currículo de Referência do Ensino Médio para o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/Par-CP-004-2021-Parecer-Orientativo-Curriculo.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal - Paradoxo do Iluminismo**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

MNU JORNAL. **Jornal Nacional do Movimento Negro Unificado**, n.º 16-22, 1989-1996.

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

MONTEIRO, Rosana Batista. **A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da resolução CNE/CP 01/2004**. São Carlos: UFSCar, 2010.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete.; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO,

Aricélia Ribeiro. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48p.

MORRO da Favela. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira.** São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2324/morro-da-favela>. Acesso em: 9 nov. 2024.

MOTT, Luiz. Feiticeiros de angola na América portuguesa vítimas da inquisição. **Revista Pós Ciências Sociais**, v. 5, n.º 9/10, 2008. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/773>. Acesso em: 26 jan. 2024.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n.º 68, p. 46-57, dez./fev., 2005-2006.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, v. 28, p. 56-64, 1996.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo.** Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Abdias. **Quilombismo: documentos de uma militância panafricanista.** Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n.º 50, p. 209-224, 2004.

NASCIMENTO, Elisângela Castedo Maria do. MEDERIOS, Hélio Queirós de. A dança das mulheres e o artesanato Terena como referência para uma Educação Ambiental Decolonial. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 38, n. 2, p. 330–350. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/11943>. Acesso em: 18 jan. 2025.

NASCIMENTO, Wanderson Flor. Sobre os candomblés como modo de vida: Imagens filosóficas entre Áfricas e Brasis. **Revista Ensaios Filosóficos**, v. 8, agosto, 2016. Disponível em: https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo13/11_NASCIMENTO_Ensaios_Filosoficos_Volume_XIII.pdf. Acesso em: 16 maio 2025.

NÊGO – **Boletim Informativo do Movimento Negro Unificado**, n.º 1-7, 1981-1984.

NESSIMIAN, Maria Celéne de Figueiredo. **Em busca do foco: a educação escolar em arte através do olhar estético e psicanalítico.** Orientadora: Ana Lúcia Eduardo Farah Valente. 2001. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2001.

NUNES, Cícera. **O Reisado em Juazeiro do Norte-CE e os conteúdos da história e cultura Africana e afrodescendente: uma proposta para implementação da Lei nº. 10.639/03.** Orientador: Dr. Henrique Antunes Cunha Júnior. 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

OLIVEIRA, Eder Alcântara. Uma apresentação iconográfica dos rituais religiosos/culturais Terena na Aldeia Buriti, MS. **Revista Tellus**, Campo Grande, MS,

ano 16, n.º 30, p. 177-186, jan./jun. 2016. Disponível em:
<https://tellusucdb.emnuvens.com.br/tellus/article/view/394>. Acesso em: 18 jan. 2025.

OSINSKI, Dulce. **Arte, História e Ensino: uma trajetória**. São Paulo: Cortez, 2001.

PEREIRA, Amilcar Araujo. O movimento negro brasileiro e a Lei nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 11, n.º 22, ago/dez, 2016.

PEREIRA, Marcos Nathaniel. **Pelos terreiros, becos e ruas que encruzilham a vida o forró por um olhar afrocentrado**. Orientador: Dr. Marcelo Victor da Rosa. 2022. 90 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus Aquidauana*, Aquidauana, MS, 2022.

PEREIRA, Nuno Marques. **Compêndio Narrativo do Peregrino da América em que se tratam vários discursos espirituais e morais, com muitas advertências e documentos, contra os abusos que se acham introduzidos pela malícia diabólica no Estado do Brasil**. Lisboa, 1728; e Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 1939, 2v.

PIPER, Adrean. Anotações sobre o funk. 1- 4. *In*: MASP - Museu de arte de São Paulo Assis Chateaubriand. **Histórias afro-atlânticas: Antologia/organização editorial Adriano Pedrosa, Amanda Carneiro, André mesquita**. Ed.rev. São Paulo: MASP, 2022.

PIRES NETO, Josias. **Música e dança afro-atlânticas: (ca)lundus, batuques e sambas - permanências e atualizações**. Orientador: Dr. Milton Araújo Moura. 2020. 312 f. Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

PROFETAS do Aleijadinho. *In*: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em:
<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra53449/profetas-do-aleijadinho>. Acesso em: 16 de outubro de 2024. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

QUINTÃO, Antônia Aparecida. **Lá vem meu parente: As Irmandades de pretos e pardos no Rio de Janeiro e Pernambuco (Século XVIII)**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2002.

RAMOS, Arthur. **O folclore do negro do Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria-Editora da Casa do Estudante do Brasil, 1954.

REIS, João José; SILVA JÚNIOR, Carlos da (org.). **Atlântico de dor – Faces do Tráfico de Escravos**. Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

SANCHES, Lúcia Maria Moraes. **A Dramaturgia da memória no teatro-dança**. São Paulo: Perspectiva. 2010.

SANTANA, Jair. **A Lei 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização**. Orientadora: Dr.ª Tânia Maria Baibich Faria. 2010. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SANTINHO, Gabriela Di Donato Salvador; SANTOS, Vanderlei José. Ensino de arte e as danças brasileiras: a renda que roda entre a UEMS e a Escola Dionizio Antônio Vieira. **Revista Pitágoras 500**, Campinas, SP, v. 11, n.º 1 [18], p. 48-60, 2021. DOI: 10.20396/pita.v11i1.8661243. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/pit500/article/view/8661243>. Acesso em: 22 jan. 2024.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos; OLIVEIRA, Ana Rita Lara de. Ensino de história e relações raciais na BNCC: interculturalidade funcional e subordinação à pedagogia das competências. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n.º 3, p. 1378-1394, set./dez., 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v46i3.67144>. Acesso em: 7 maio 2025.

SANTOS, Vanderlei José dos; SANTOS, Ana Paula Oliveira. Dança popular brasileira e educação básica: a dança do Engenho Novo. Simpósio Internacional De Educação E Comunicação. **Anais do 11º SIMEDUC**, 25 a 27 de outubro de 2023. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/16321> Acesso em: 17 jan. 2025.

SIGRIST, Marlei. **Chão batido: a cultura popular de Mato Grosso do Sul: folclore, tradição**. Campo Grande, MS: UFMS, 2000.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: Ceao/CED, 1995.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Brasília] 10 mar. 2020. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5770245673371690>. Acesso em: 9 jan. 2025.

SILVA, Renata de Lima. Corpo limiar e encruzilhadas: a dança no contexto da cultura negra. **Anais do VI Congresso da ABRACE**, v. 11, n.º 1, 2010.

SILVA, Renata de Lima; FALCÃO, José Luiz Cirqueira. **Cultura popular: seus contornos, desdobramentos e materializações**. In: **Revista Rascunhos – Caminhos da Perspectiva em Artes Cênicas**. Uberlândia v. 3 n.º 2, p. 7-20. dez., 2016.

SILVA, Renata de Lima; LARANJEIRA, Carolina; SANTINHO, Gabriela Di Donato Salvador. Poéticas Afro-ameríndias no ensino superior de Dança: Corpos insurgentes em performances de (re)existência. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n.º 43, abr., 2022.

SILVEIRA, Maria Helena *et al.* **Educação do olhar**. Brasília: Secretaria de Educação à Distância, MEC, 1998.

SILVEIRA, Renato. O candomblé de Angola na Era Colonial. In: ALVES, A. (Org.). **Casa dos olhos do tempo que fala da nação Angolão Paquetan Kunzo Kia Mezo Kwa Tembu Kisuelu Kwa Muije**. Salvador: Asa Foto, 2010.

SKIDMORE, Thomas. **O Brasil visto de fora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

SOUZA, Marina de Mello. Reis do Congo no Brasil, séculos XVIII e XIX. **Revista de História**, n.º 152, p. 79-98, 2005. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.v0i152p79-98. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18998>. Acesso em: 27 jan. 2024.

SOUZA, Marina de Mello. **Reis negros no Brasil escravista: história da Festa de Coroação de rei Congo**. 2.ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

SUESS, Paulo. **A conquista espiritual da América Espanhola**. Petrópolis: Vozes, 1992.

SWEET, James. **Recriar África**: Cultura, parentesco e religião no mundo afro-português (1441-1770). Lisboa: 2007.

TINHORÃO, José Ramos. **As festas no Brasil colonial**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

TUTUI, Maria Pimentel. Artes e festa: um destaque ao dia d'entrudo e à marimba nas aquarelas de Debret. **Proa: Revista de Antropologia e Arte**, Campinas, SP, v. 9, n.º 1, p. 21-43, 2019. DOI: 10.20396/proa.v9i1.17259. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/proa/article/view/17259>. Acesso em: 17 maio 2025.

VIEIRA, Marcilio de Souza. História das ideias da dança na educação brasileira. **Anais da ABRACE**. v. 17 n.º 1, 2016 - IX Congresso da ABRACE Disponível em: <https://www.iar.unicamp.br/publionline/abrace/hosting.iar.unicamp.br/publionline/index.php/abrace/article/view/4744.html>. Acesso em: 5 maio 2025.

VIEIRA, Marcilio de Souza. Um olhar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte: visões, expectativas e diálogos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 26, n.º 12, p. 185-197, maio/ago., 2006.

VIEIRA, Marcilio de Souza. História das ideias do ensino da dança na educação brasileira (Parte II). In: **Anais da ABRACE**. v. 18 n.º 1, 2017 - IX Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas | Diversidade de Saberes - As Artes Cênicas em Diálogo com o Mundo. Disponível em: <https://www.iar.unicamp.br/publionline/abrace/hosting.iar.unicamp.br/publionline/index.php/abrace/article/view/969.html>. Acesso em: 17 maio 2025.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V.M.(org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (Orgs.) **Cartografia do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras/ABL, 1998. p. 207-236.