



Ministério da Educação
Universidade Federal da Bahia
Escola de Dança
Programa de Pós-Graduação em
Dança



LEONARDO DAS CHAGAS SILVA

**PELEJAS E ARRUDEIOS DA DANÇA/ARTE NO *CURRICULUM* E ATOS DE
CURRÍCULO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO FRANCISCO DO
CONDE/BAHIA: POR ENTRE ENCRUZILHADAS, MACUMBIZAÇÃO E
PERFORMANCES AFRO-AMERÍNDIAS**

Salvador-BA
2022

LEONARDO DAS CHAGAS SILVA

**PELEJAS E ARRUDEIOS DA DANÇA/ARTE NO *CURRICULUM* E ATOS DE
CURRÍCULO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO FRANCISCO DO
CONDE/BAHIA: POR ENTRE ENCRUZILHADAS, MACUMBIZAÇÃO E
*PERFORMANCES AFRO-AMERÍNDIAS***

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Dança, da Escola de Dança, da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Dança.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Marques Camargo Ferraz

Salvador-BA
2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Silva, Leonardo das Chagas.

Pelejas e arrudeios da dança/arte no *curriculum* e atos de currículo em escolas municipais de São Francisco do Conde/Bahia: por entre encruzilhadas, macumbização e *performances* afro-ameríndias / Leonardo das Chagas Silva. - 2022.

260 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Marques Camargo Ferraz.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2022.

1. Dança. 2. Dança - Estudo e ensino (Ensino Fundamental) - São Francisco do Conde (BA). 3. Dança na educação. 4. Arte na educação. 5. Educação pelo movimento. 6. Ensino Fundamental - São Francisco do Conde (BA) - Currículos. I. Ferraz, Fernando Marques Camargo. II. Universidade Federal da Bahia. Escola de Dança. III. Título.

CDD - 793.3

CDU - 793.3

LEONARDO DAS CHAGAS SILVA

**PELEJAS E ARRUDEIOS DA DANÇA/ARTE NO *CURRICULUM* E ATOS DE
CURRÍCULO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO FRANCISCO DO
CONDE/BAHIA: POR ENTRE ENCRUZILHADAS, MACUMBIZAÇÃO E
*PERFORMANCES AFRO-AMERÍNDIAS***

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Dança, da Escola de Dança, da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Dança.

Salvador, 18 de maio de 2022.

Banca Examinadora:

Fernando Marques Camargo Ferraz (Orientador) _____

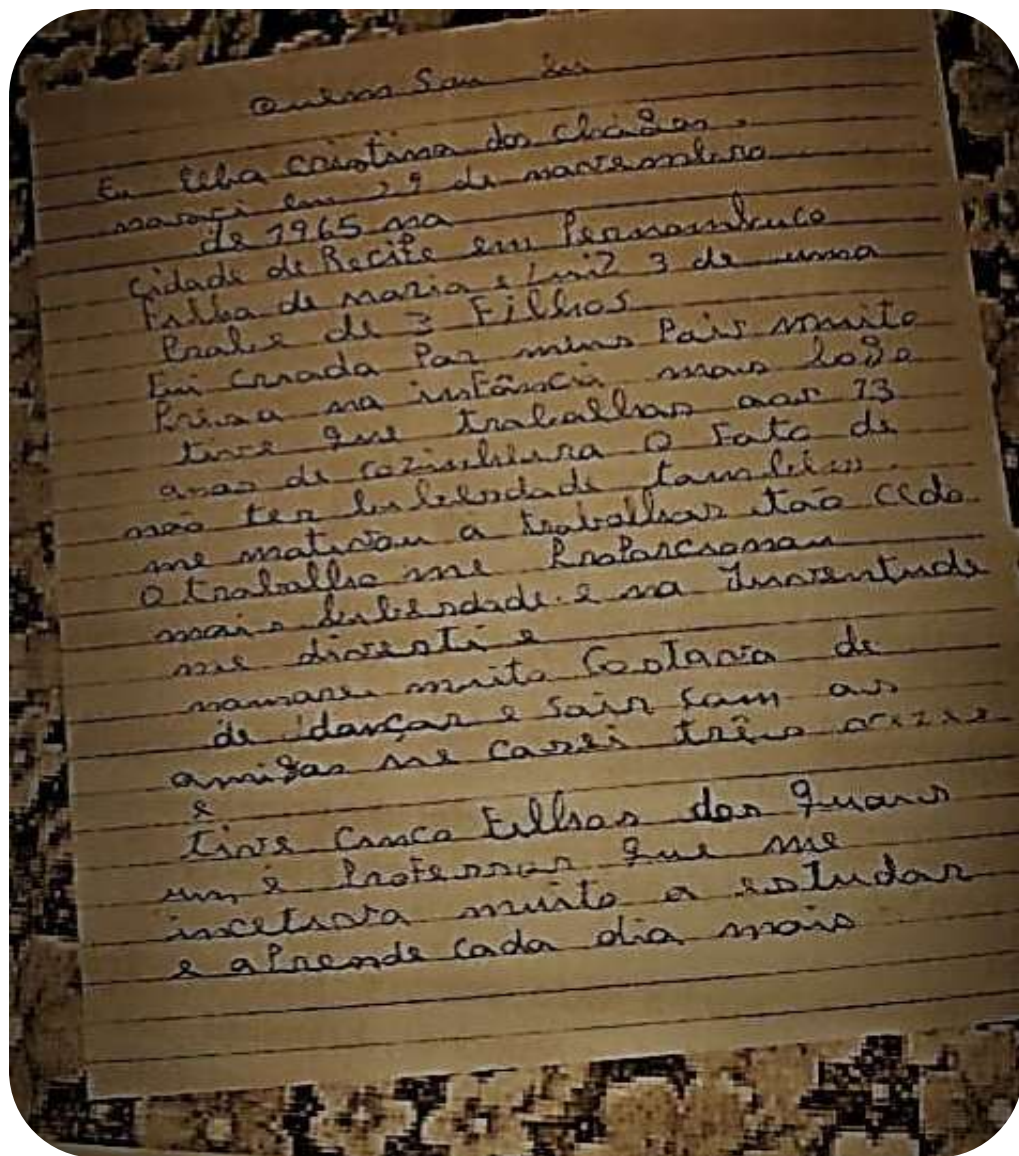
Doutor em Artes pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), São Paulo, Brasil. Prof. do Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDANÇA), da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Amélia Vitória de Souza Conrado _____

Doutora em Educação, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Bahia, Brasil. Prof.^a. do Programa de Pós-Graduação (PPGDANÇA), da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Roberto Sidnei Macedo _____

Pós-Doutor em Currículo e Formação, pela Universidade de Fribourg-Suíça (UNFR), Suíça, e pela Universidade do Minho (UMINHO), Portugal. Prof. do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Bahia (UFBA).



Dedico este trabalho *in memoriam* da minha mãe, Sr.^a Elba Cristina das Chagas, meu primeiro colo, ensinamento e exemplo decente. À minha esposa, companheira e amiga de todos os dias, Renata dos Anjos Pinheiro, meu segundo colo, ensinamento e fortaleza. Às minhas filhas, Sofia Chagas e Ágape Chagas, meus primeiros desafios de vida, que todos os dias tensionam o meu comportamento machista na esperança de ser um homem melhor para mim mesmo, para elas e a sociedade. Ao meu filho, Tayó Chagas, segundo desafio de vida, que me convoca e desafia cotidianamente a educa-lo para não ser mais um machista na sociedade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as crenças e credos, a todos os santos e axés, entidade santa/sagrada/profana, deidades, tupãs e/ou orixás, por ora, todas as bondosas energias e/ou divindades que regem este universo para além da minha compreensão e limitação humana, sejam elas cristãs, indígenas e/ou africanas.

Agradeço ao meu pai, o Sr. Gilvan Trajano da Silva, por ter cuidado de mim, meu irmão e minhas irmãs, ainda quando éramos criança, dando-nos dignidade e cidadania, através da sua mão de obra e o seu suor no rosto.

Agradeço ao meu irmão, Thiago Chagas, e as minhas irmãs, Débora Chagas, Juliana Chagas e Thaís Alexandre, por nossa irmandade e pelas lembranças do tempo de infância.

Agradeço especialmente a minha Tia Mãe, a Sr.^a Dalba Ferreira de Paiva (tia Dala), por ter cuidado de mim na infância nas ocasiões de trabalho da minha mãe, bem como, por ter ajudado com a minha formatura de alfabetização, na década de 90.

Agradeço oportunamente a Sr.^a Laudiceia Maria Chagas Alves (tia Lau), pelas ocasiões em que acolheu a mim, minha mãe e meus irmãos em sua casa, sobretudo em situações de crise.

Agradeço a minha avó por parte paterna, Maria Anita da Silva, pelos momentos de convivência e aconchego familiar, principalmente pelas lembranças das brincadeiras na Rua do Dendê.

Agradeço a Sr.^a Sandra Leandro, avó materna de minha filha Sofia, por ter ajudado na criação da minha miúda, nos momentos em que por motivo de força maior estive ausente.

Agradeço especialmente a Sr.^a Gabriela Leandro Pereira (Gaia), pela tutela de Sofia nossa filha, bem como pela labuta diária em educá-la, durante todos os momentos em que por motivo de força maior estive ausente.

Agradeço a toda minha comunidade do Morro de Nossa Senhora da Conceição, no Recife, por ter proporcionado minhas primeiras experiências com o universo das manifestações artístico-culturais, especialmente ao Mariarte, grupo artístico de dança e teatro, formado ainda na minha juventude, na Paróquia de Nossa Senhora da Conceição do morro em questão.

Agradeço aos meu grandes e eternos amigos/irmãos do Morro da Conceição, Joselito Costa, Alex Silvestre e William Rodrigues, pelas nossas trocas de experiências na vida e na arte ainda quando éramos jovens, no Grupo Mariarte, ainda no início do ano 2000.

Agradeço ao corpo de professorado do Curso de Extensão em Teatro e das oficinas de Dança da Escola Municipal de Arte João Pernambuco, em Recife/PE.

Agradeço ao Grupo Totem, que atua na cena artística do Recife-PE, pelos os encontros e as experiências como performer, especialmente ao inestimável professor Fred Nascimento, a professora Tatiana Pedrosa, a Lau Veríssimo, e as estimáveis amigas Taína e Inaê Veríssimo.

Agradeço a Compassos Cia. de Danças, de Recife-PE, especialmente a um dos grandes coreógrafos recifense, o senhor Raimundo Branco, a bailarina Patrícia Costa e a multiartista Sandra Rino, por terem me ensinado meus primeiros passos com a dança numa dimensão técnica/profissional no cenário artístico recifense.

Agradeço a toda a equipe pedagógica responsável pela Escola Municipal de Frevo Maestro Fernando Borges, pela formação técnica na dança do Frevo, bem como, ter me proporcionado conhecer o universo artístico-cultural de muitas manifestações culturais pernambucanas.

Agradeço a Sr.^a Mônica Lira e ao seu Grupo Experimental, coreógrafa e grande artista da dança em Recife-PE, por ter contribuído com parte da minha formação técnica/profissional com a dança cênica, por meio de projeto social.

Agradeço a inestimável coreógrafa, professora e pesquisadora, Dra. Márcia Virgínia Bezerra de Araújo, pelos encontros da vida em movimento com a dança, no Recife/PE e em Salvador/BA.

Agradeço as inesquecíveis amigas e artistas Iara Sales e Verônica de Moraes, pelos encontros e as trocas de experiências com a dança, principalmente pela acolhida em seu apartamento, quando cheguei à Salvador/BA, tanto para realizar a 2ª Etapa da Prova do Vestibular da UFBA, ainda em 2006, quanto para ingressar no Curso de Licenciatura em Dança da UFBA, em 2007.

Agradeço imensamente a coreógrafa, bailarina e professora de Dança, Sr.^a Núbia Freitas Souza Silveira, pelos nossos encontros na vida e no palco, bem como pela nossa eterna amizade, desde os primeiros ensaios coreográficos, no seu espaço Ballet Stroika, até a encenação dos seus espetáculos de dança, realizados no Teatro Jorge Amado, em Salvador-BA.

Agradeço a inestimável coreógrafa, professora e artista, Sr.^a Fátima Suarez, pelos encontros na vida e no palco, o aprendizado e as trocas de experiência com a dança, em Salvador.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação da Escola de Dança (PPG-Dança), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), por acolher e acreditar na empreitada deste trabalho, quando o mesmo ainda se tratava de um projeto, em especialmente às Prof^{as}, Dr.^{as}, Amélia Conrado, Daniela Amoroso e Márcia Mignac, que foram responsáveis pela a etapa da entrevista e avaliação do meu projeto para ingressar nesse Programa, ainda em janeiro de 2018.

Agradeço oportunamente a Prof^a. Dra. Eloisa Leite Domenici, pela rica participação em seu relevante projeto *Laboratório do Corpo Brincante vai à Escola*, desenvolvido na Escola de Dança da UFBA, ainda em 2007, bem como pelos ensinamentos compartilhados, ao longo da nossa convivência no projeto.

Agradeço inestimavelmente a Prof^a. Dra. Virgínia Maria Rocha Chaves, por ter oportunizado minhas primeiras experiências como docente, através do relevante Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID) - realizado na Escola de Dança da UFBA-, enquanto esteve responsável pelo o projeto *Arte fora dos muros da Escola Pública: educando o olhar*.

Agradeço a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), pela concessão da bolsa de apoio financeiro (BOL. 0277/2019 e pedido n.º. 598/2019 - Mestrado Cotas), para a

realização desta investigação acadêmica, com vigência de um ano, período a contar a partir do segundo ano de ingresso no Mestrado do PPG-Dança da UFBA, via Edital de Seleção 2018.

Agradeço ao ilustre orientador e Prof. Dr. Fernando Marques Camargo Ferraz, por todo ensino-aprendizado, todas as considerações e todos os contributos para o desenvolvimento deste trabalho, além, é claro, de toda sua parceria, parcimônia, compreensão e atenciosidade, prestada a cada instante desta investidura acadêmica.

Agradeço ao Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo e novamente a Prof^ª. Dra^ª Amélia Conrado, por aceitarem o convite para participar na condição de membro (ele) e membra (ela) da Banca desta Defesa de Mestrado, bem como terem acompanhado o desenvolvimento deste trabalho, desde o seu Exame de Qualificação, ainda em Nov/2019.

Agradeço à Secretaria de Educação (SEDUC) da Prefeitura Municipal de São Francisco do Cinde/Ba, especialmente a equipe responsável pelo setor de Arte Educação, Currículo e a Diretoria Pedagógica, nos anos de 2018-2019, que contribuíram na interlocução das entrevistas que foram elaboradas por mim para a configuração desta pesquisa.

Agradeço a toda a equipe pedagógica e o corpo docente das unidades escolares sanfranciscanas CEAS e EMLA, por terem colaborado com o desempenho desta pesquisa, nos anos de 2018-2019.

Agradeço imensuravelmente a todo corpo discente do Ensino Fundamental do CEAS e da EMLA, que certamente contribuíram para o desenvolvimento deste estudo acadêmico.

Agradeço oportunamente ao estimável e nobre amigo artista e professor de Dança, Jean Ferreira Souza, pelos os encontros na vida e no palco, principalmente por ter sido o mediador do meu primeiro Processo Seletivo para ocupar a vaga de prof. de Arte do Ensino Fundamental, na condição de contratado REDA, do quadro funcional da Prefeitura Municipal de Candeias-BA.

Agradeço as nobres amigas/professoras Marcicleide dos Santos Costas, Denise Torraca e Isadora Santos Barbosa, assim como aos nobres professores Israel Santos, Manoel Lordelo, Daniel Nascimento dos Santos e Jônatas Raine de Oliveira Andrade, pelas vossas preciosas contribuições para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço a toda equipe docente e discente da minha turma de mestrado do ano de 2018, pela convivência, as críticas, os diálogos, os encontros e as experiências trocadas, ao longo das aulas.

Agradeço ao estimável amigo, professor Antônio Costa, pelos nossos encontros nessa vida e por nossas trocas de experiências na Rede Municipal de Educação de Mata de São João/BA.

Agradeço aos estimáveis amigos professores, Tiago Silva dos Santos e Mário Sérgio Machado Souza, pelos os livros emprestados para estudo, pelas caronas de idas ao CEAS e vindas do mesmo, pelas conversas e pelos encontros de irmandades.

Por fim, agradeço afetuosamente pelos encontros com todas aquelas pessoas que direta e/ou indiretamente contribuíram com esta pesquisa, seja nas encruzilhadas da vida, do palco e/ou acadêmica.

*Há tanto tempo que estamos aqui nesta terra
brasileira*

*[...] Um homem lustrado mandou queimar toda
nossa história*

*E lá na escola nos ensinam ter vergonha
Temos nosso jeito temos nosso próprio cheiro
Nosso cabelo é duro não conhecemos preconceitos
Somos livres e queremos ser assim
Sempre livre desejamos ser assim
Jogo capoeira sou a voz da resistência
Sou a massa reggae massa firme verdadeira
Somos da África o povo da África [...]*

*E lá na escola branca novamente a vergonha
Porém a cor não nega a cor é forte é cor da terra
E sim ainda assim negar o sangue é vivo o sangue
entrega.*

(Edson Gomes)

RESUMO

O construto investigativo deste trabalho trata do acontecimento e configuração da Dança/Arte no *currículum* e atos de currículo, em escolas municipais do Ensino Fundamental de São Francisco do Conde-Bahia. Procurando ajustar-se, pois, às prerrogativas da linha de pesquisa *Mediações culturais e educacionais em Dança*, do PPG-Dança da UFBA, cuja dedicação volta-se trans e interdisciplinarmente ao estudo das concepções, composições e implicações políticas, culturais e educacionais que apresentam e dialogam com processos e formas de configuração em Dança, em diversas circunstâncias. Assim, manifestam-se como suas principais problemáticas especulativas as decorrentes questões: como acontece e se configura a Dança/Arte no currículo e atos de currículo em ambientes escolares da Educação Básica municipal de São Francisco do Conde, numa dimensão antirracista? Que proposições podem ser constituídas para o ensino-aprendizado da Dança/Arte no currículo sanfranciscano com base na experiência docente e/ou a partir da heurística construída pela pesquisa em pauta? Nesse sentido, objetiva-se compreender propositivamente como acontece e se configura o ensino-aprendizado da Dança/Arte no currículo e atos de currículos em escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação Básica de São Francisco do Conde, através da perspectiva antirracista, galgado na experiência docente e nos encontros com as comunidades escolares. Para tanto, por meio da abordagem qualitativa, tendo a pesquisa de campo como procedimento investigativo, aproxima-se dos estudos da Antropologia, baseando-se na observação participante (INGOLD, 2016); da Filosofia da Ancestralidade (OLIVEIRA, 2005), dos Estudos da Performance (LIGIÉRO, 2011), da *Pedagogia das encruzilhadas* (RUFINO, 2019), assim como do campo do Currículo (FORQUIN, 1996), (SILVA, 2005), (MACEDO, 2017) e (LOPES & MACEDO, 2011). A partir disso, explana-se o conceito de *atos de currículo* de Macedo (2017), enquanto dispositivo formativo, as noções de *performance*, de Ligiéro (2011), assim como as ideias conceptuais de *corpo, encruzilhada e terreiro* (RUFINO, 2019), da mesma forma de *macumba* (SIMAS & RUFINO, 2018) e *macumbização* (MALOMALO, 2016), à luz da sapiência da tradição cultural afro-ameríndia e afro-brasileira, em contraponto ao *racismo cultural* (FANON, 1980, *apud* ALMEIDA, 2018) e *racismo epistêmico* (MIGNOLO, 2008, *apud* RUFINO, 2019), que afeta ordinariamente as instituições e a maioria dos corpos negros que configuram, majoritariamente, as escolas municipais sanfranciscanas e as públicas do Brasil, em geral. A principal justificativa deste trabalho compreende, sobremaneira, a observância das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, do mesmo modo que a lei 13.278/2016. Considera-se aqui, as pelejas e os arrudeios como modos de enfrentamentos estrategicamente incessantes em favor da incorporação dos saberes-fazeres afro-ameríndios na proposta curricular e pedagógica do ensino de Arte, enquanto forma de conhecimento escolar (MOREIRA & CANDAU, 2008), sem perder de vista, aliás, que seu ensinamento na escola como componente curricular deve prover e garantir a efetiva presença das respectivas linguagens artísticas no currículo, a saber: Dança, Música, Teatro e Artes Plásticas/Visuais. Arremata-se esta investigação acadêmica, considerando, portanto, suas discussões e reflexões em pauta numa dimensão antirracista, cuja relevância e seu posicionamento consiste, consideravelmente, em tensionar algumas das concepções sobre o currículo e o ensino/aprendizado da Arte na escola, cujos conteúdos ainda são, restritivamente, eurorreferenciados.

Palavras-chave: Dança/Arte; Currículo; Macumbização; Encruzilhada; Performances.

ABSTRACT

The investigative construct of this work deals with the event and configuration of Dance/Art in the curriculum and curriculum acts, in municipal elementary schools in São Francisco do Conde-Bahia. Seeking to adjust, therefore, to the prerogatives of the research line Cultural and Educational Mediations in Dance, of the PPG-Dança da UFBA, whose dedication turns trans and interdisciplinary to the study of the conceptions, compositions and political, cultural and educational implications that present and dialogue with processes and forms of configuration in Dance, in different circumstances. Thus, its main speculative problems are the following questions: how does Dance/Art take place and is configured in the curriculum and curriculum acts in school environments of the municipal Basic Education of São Francisco do Conde, in an anti-racist dimension? What propositions can be constituted for the teaching-learning of Dance/Art in the San Francisco curriculum based on the teaching experience and/or based on the heuristic constructed by the research in question? In this sense, the objective is to purposefully understand how the teaching-learning of Dance/Art takes place in the curriculum and acts of curricula in elementary schools of the Municipal Basic Education Network of São Francisco do Conde, through the anti-racist perspective, climbed in the teaching experience and in the meetings with school communities. Therefore, through the qualitative approach, with field research as an investigative procedure, it approaches Anthropology studies, based on participant observation (INGOLD, 2016); from the Philosophy of Ancestrality (OLIVEIRA, 2005), from Performance Studies (LIGIÉRO, 2011), from the Pedagogy of Crossroads (RUFINO, 2019), as well as from the Curriculum field (FORQUIN, 1996), (SILVA, 2005), (MACEDO, 2017) and (LOPES & MACEDO, 2011). From this, we explain the concept of curriculum acts by Macedo (2017), as a training device, the notions of performance, by Ligiéro (2011), as well as the conceptual ideas of body, crossroads and terreiro (RUFINO, 2019), similarly to macumba (SIMAS & RUFINO, 2018) and macumba (MALOMALO, 2016), in the light of the wisdom of the Afro-Amerindian and Afro-Brazilian cultural tradition, in contrast to cultural racism (FANON, 1980, apud ALMEIDA, 2018).) and epistemic racism (MIGNOLO, 2008, apud RUFINO, 2019), which ordinarily affects the institutions and most black bodies that make up, mostly, San Francisco municipal schools and public schools in Brazil, in general. The main justification of this work comprises, above all, the observance of laws 10,639/2003 and 11,645/2008, as well as law 13,278/2016. It is considered here, the fights and the arrudeios as ways of strategically incessant confrontations in favor of the incorporation of the Afro-Amerindian know-how in the curricular and pedagogical proposal of the teaching of Art, as a form of school knowledge (MOREIRA & CANDAU, 2008), without losing sight, moreover, that their teaching at school as a curricular component must provide and guarantee the effective presence of the respective artistic languages in the curriculum, namely: Dance, Music, Theater and Plastic/Visual Arts. This academic investigation is concluded, considering, therefore, its discussions and reflections on the agenda in an anti-racist dimension, whose relevance and its positioning consists, considerably, in tensioning some of the conceptions about the curriculum and the teaching/learning of Art in the school, whose contents are still, restrictively, Euroreferenced.

Keywords: Dance/Art; Resume; Macumbization; crossroads; performances.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Portal de entrada da cidade franciscana.....	136
Figura 2 - São Francisco do Conde vista do alto.....	137
Figura 3 - Localização cartográfica de São Francisco do Conde destacada em vermelho a partir do print do Google Maps.....	138
Figura 4 - Estrada que dá acesso à EMLA e ao CEAS, localizado ao fundo da imagem.....	147
Figura 5 - Antiga unidade do CEAS.....	149
Figura 6 - Nova unidade do CEAS.....	150
Figura 7 - Crianças do grupo IV e V da Educação Infantil em apresentação artística no pátio da EMLA.....	151
Figura 8 - Docente com as crianças do grupo IV da Educação Infantil experimentando instrumentos musicais percussivos durante a aula de arte na EMLA.....	152
Figura 9 - Docente e discentes na oficina de dança na sala de música do CEAS.....	178
Figura 10 – Docente e discentes dançando na oficina de dança na sala de música do CEAS.....	179
Figura 11 - Apreciação de obras de dança na sala de música do CEAS.....	179
Figura 12 - Apreciação de obras de dança na sala de música do CEAS.....	180
Figura 13 - Estudantes dançando para Nanã e Iemanjá, apresentação artística no auditório do CEAS, no Projeto Voarte de SFC.....	182
Figura 14 - Estudantes dançando o passinho, apresentação artística no auditório do CEAS, no Projeto Voarte de SFC.....	183
Figura 15 - Estudantes dançando o passinho, apresentação artística no auditório do CEAS, no Projeto Voarte de SFC.....	184
Figura 16 - Estudantes dançando bolero, apresentação artística no auditório do CEAS, no Projeto Voarte de SFC.....	185
Figura 17 - Comentário autoavaliativo discente sobre as aulas.....	187
Figura 18 - Resumo descritivo discente sobre as aulas de Dança/Arte.....	188
Figura 19 - Estudantes em sala tendo aula de Arte/Dança no CEAS.....	190
Figura 20 - Estudantes experimentando alguns instrumentos musicais percussivos durante as aulas de Arte na EMLA.....	200
Figura 21 - Estudantes experimentando alguns instrumentos musicais percussivos durante as aulas de Arte na EMLA.....	201
Figura 22 - Registro das atividades pedagógicas realizadas com os/as estudantes da EMLA.....	207

Figura 23 - Discentes no dia da culminância da proposta pedagógica “A coisa tá preta, no CEAS!”	215
Figura 24 - Discentes dançando ciranda no auditório do CEAS!”	216
Figura 25 - Aula de dança afro, ministrada por uma das professoras de Artes Plásticas do CEAS	216
Figura 26 - Alunas de dança no ritmo da ciranda contra o racismo, no auditório do CEAS .	220
Figura 27 - Alunas de dança no ritmo da ciranda contra o racismo, no auditório do CEAS .	220
Figura 28 - Professor e estudantes batucando e cantando a ciranda contra o racismo, no auditório do CEAS	221
Figura 29 - Expectativa dos/das discentes e das pessoas integrantes das Paparutas antes de iniciar sua apresentação no auditório do CEAS	222
Figura 30 – Cena de abertura da performance das Paparutas do auditório do CEAS	222
Figura 31 – Dançarinas e personagem das Paparutas dançando em forma de círculo, no auditório do CEAS	223
Figura 32 - Alunas e integrantes das Paparutas em apresentação artística no CEAS	223
Figura 33 – Cena de exibição das comidas a persona central das Paparutas, dona Iaiá, persona vestida de branco	224
Figura 34 - Pessoas caindo no samba na apresentação das Paparutas auditório do CEAS	226
Figura 35 - O professor/pesquisador dançando (de calça verde e camisa cinza) junto com uma das personagens (vestida de branco) das Paparutas.....	226
Figura 36 - Estudantes e integrantes das Paparutas sentadas nas cadeiras do auditório do CEAS	227
Figura 37 - Estudantes do CEAS participando como músico integrantes das Paparutas, em apresentação no auditório do CEAS	228
Figura 38 - Apresentação performática das Paparutas na comunidade da Ilha do Paty	229

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantitativo do percentual docente de cada linguagem artística conforme a soma total do seu professorado (32 docentes) no quadro funcional de SFC (%)	167
Gráfico 2 - Gráfico 2 - Percentual de docentes que lecionam algum tipo de linguagem artística como parte integrante do componente curricular Arte nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental de SFC (%)	169

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Ensino Fundamental Anos Iniciais - 5º Ano	142
Tabela 2 - Ensino Fundamental Anos Finais - 9º Ano	142
Tabela 3 - Quadro de vagas para ocupar o cargo de docente de Arte em SFC	165
Tabela 4 - Número e carga horária de docentes das linguagens artísticas presentes no Ensino Fundamental Anos Iniciais de SFC	166
Tabela 5 - Número e carga horária de docentes das linguagens artísticas presentes no Ensino Fundamental Anos Finais de SFC	166
Tabela 6 - Número e carga horária de docentes das linguagens artísticas lotados na SEDUC e/ou distribuídos em instituições parceiras a SFC	166

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABRACE	Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas
ANDA	Associação Nacional de Pesquisadores em Dança
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPAP	Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAS	Centro de Estudos e Aperfeiçoamento do Saber
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMLA	Escola Maria Lúcia Alves
FAEB	Federação de Arte-educadores do Brasil
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Matrizes Curriculares do Ministério da Educação e Cultura
NSE	Nova Sociologia da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
RCF	Referencial Curricular Franciscano
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RLAM	Refinaria Landulpho Alves - Mataripe
SEI	Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
SFC	São Francisco do Conde
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

ABRE CAMINHO: AGÔ, LICENÇA PARA DAR OS PRIMEIROS PASSOS.....	19
1º CRUZO. DANÇA/ARTE E CURRÍCULO: POR ENTRE COMPREENSÕES E SENTIDOS.....	41
1.1 NOTAS SOBRE <i>CURRICULUM</i> /CURRÍCULO: FIGURAÇÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL/TEÓRICA	41
1.1.1 Pensando curriculum na escola à luz da encruzilhada e macumbização.....	60
1.2 COMPREENDENDO OS SENTIDOS DA DANÇA/ARTE NO CURRÍCULO ESCOLAR.....	65
1.3 A ARTE/DANÇA COMO MANEIRA DE FAZER, CONHECER E EXPRESSAR... 74	
1.4 A ARTE/DANÇA NO ÂMBITO DA CULTURA E DO VÍNCULO SOCIAL	76
1.5 A INCORPORAÇÃO DA DANÇA NA ESCOLA: POR UM ASSENTAMENTO ENGENHOSO E/OU UM JEITO DE FAZER-DIZER DO CORPO	79
2º CRUZO. OS PASSOS DA DANÇA/ARTE FORA E DENTRO DA ESCOLA BRASILEIRA: POR ENTRE CONTEXTOS, DISCUSSÕES E APONTAMENTOS....	89
2.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DOS ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO DA DANÇA/ARTE NO BRASIL.....	89
2.2 SITUANDO AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO-APRENDIZADO EM ARTE NA ESCOLARIZAÇÃO BRASILEIRA	103
2.3 OS PASSOS DA DANÇA/ARTE NA ESCOLA, MEDIANTE A DOCÊNCIA, AS LEIS E PROPOSTAS CURRICULARES: CONTRADIÇÕES, PROBLEMAS E OBSERVAÇÕES	113
2.4 (RE) VISÃO CRÍTICA E APONTAMENTOS SOBRE ABORDAGENS HISTÓRICAS DO ENSINO DA DANÇA/ARTE FORA E DENTRO DA ESCOLA	123
3º CRUZO. CONTEXTUALIZANDO SÃO FRANCISCO DO CONDE-BA E OS CHÃOS DAS SUAS ESCOLAS: O CENTRO DE ESTUDOS E APERFEIÇOAMENTO DO SABER E A ESCOLA MARIA LÚCIA ALVES.....	134
3.1 BREVE CARACTERIZAÇÃO DO ASPECTO HISTÓRICO-GEOGRÁFICO, SOCIOEDUCACIONAL E SOCIOCULTURAL SANFRANCISCANO	134
3.2 A DESCRIÇÃO DO CEAS E DA EMLA À LUZ DAS IMPLICAÇÕES, DOS ENCONTROS E DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	147

4°	CRUZO. DISCUSSÕES PROPOSITIVAS SOBRE O LUGAR DA DANÇA/ARTE NO CEAS: ENTRETECENDO O PRETÉRITO À LUZ DAS EXPERIÊNCIAS	156
4.1	INTERPRETANDO O PASSADO SOB O OLHAR IMPLICADO SOBRE OS DADOS	156
4.2	ENTRETECENDO O PASSADO À LUZ DAS EXPERIÊNCIAS E DOS ENCONTROS	176
5°	CRUZO. PELEJAS E ARRUDEIOS DA DANÇA/ARTE E ATOS DE CURRÍCULO NO CEAS E NA EMLA ATRAVÉS DO CANTAR-BATUCAR-DANÇAR DAS PERFORMANCES AFRO-AMERÍNDIAS	196
5.1	CONVERSA EM SALA DE AULA SOBRE BOI, BATUQUES E CIRANDA: NA ESCOLA MARIA LÚCIA ALVES, A MOLECADA CANTA, BATUCA E DANÇA.....	197
5.2	A COISA TÁ PRETA, NO CEAS! ENTRETECENDO ATOS DE CURRÍCULO, ENCONTROS ESTÉTICOS E (EN)CANTOS POÉTICOS DAS PAPANUTAS	214
	CONCLUSÃO: ÇYK-ABA E APYR'-ÛERA	235
	REFERÊNCIAS	242
2	APÊNDICE – A: FORMALIZAÇÃO DA PESQUISA ENVIADA À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO FRANCISCO DO CONDE	252
3	APÊNDICE - B: CARTA CONVITE AOS/ÀS DOCENTES ENTREVISTADOS/ENTREVISTADAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO FRANCISCO DO CONDE-BA.....	253
4	APÊNDICE – C: TERMO DE CONSENTIMENTO DO USO DAS INFORMAÇÕES CONCEDIDAS EM ENTREVISTAS	254
5	APÊNDICE – D: QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA PARA OS/AS DOCENTES DA REDE DE ENSINO DE SÃO FRANCISCO DO CONDE	255
6	APÊNDICE – E: QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA PARA O NÚCLEO GESTOR DE CURRÍCULO E A EQUIPE DE ARTE-EDUCAÇÃO DA SEDUC DE SÃO FRANCISCO DO CONDE.....	258

ABRE CAMINHO: AGÔ, LICENÇA PARA DAR OS PRIMEIROS PASSOS

Antes de prosseguir por entre os cruzos e cursos deste meandro textual, peço licença, a toda minha ancestralidade e ao/a leitor/leitora, para agradecer a todas as forças/energias e axés que regem o mudo dos viventes, por ainda estar vivo e puder lembrar, solidariamente, dos milhares¹ de corpos/gentes que tiveram os sopros de suas vidas ceifados/ceifadas em virtude da atual situação pandêmica da COVID 19, no Brasil, enfrentada desde o começo de 2020.

Nesse sentido, não poderia deixar de lembrar, prestando solidariedade principalmente aos corpos das gentes negras que muito têm sofrido, sendo afetado com essa circunstância de pandemia, seja na sua condição de saúde, morte ou da própria vida em sua subsistência, pois é sabido que a questão da raça e da classe social vitimiza e atinge em escala vertiginosa as pessoas racializadas nesse País, conforme as informações apresentadas na nota de rodapé².

Na verdade, com a conjuntura pandêmica, a situação sócio-racial das gentes negras tem se agravado, acentuando-se a cada dia, consideravelmente. Ou seja, diante desse cenário, é importante registrar que a condição de vida da população negra só tem piorado, principalmente no cenário educacional brasileiro³, porque é sabido que muito antes da pandemia do Coronavírus (COVID-19), vivíamos e enfrentávamos, cotidianamente, desde há muito, o cancro do racismo⁴ e da miséria/pobreza, no Brasil. Até bem porque, não é novidade alguma que tanto

¹ Até a edição da introdução desta dissertação o Brasil contabilizava em torno de aproximadamente 649, 134 (seiscentos e quarenta e nove mil, e cento e trinta e quatro) óbitos. Informação disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em 27 de fev. de 2022.

² As informações acerca das desigualdade entre as negros e brancos, sobretudo pelo crivo do racismo, podem ser conferidas nas reportagens e materiais disponíveis em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2021-03/quase-70-dos-moradores-de-favelas-nao-tem-dinheiro-para-comida>>; <<https://www.cnnbrasil.com.br/business/na-pandemia-71-das-familias-moradoras-de-favelas-perderam-metade-da-renda/>>; <https://wikifavelas.com.br/index.php/An%C3%A1lises_e_propostas_sobre_a_realidade_do_coronav%C3%ADrus_nas_favelas>; <https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/AM/Anexos/Apresenta%C3%A7%C3%A3o_2%C2%BA%20Forum%20Favela_Consolidado.pdf>; <https://cesecseguranca.com.br/wp-content/uploads/2021/10/MOV_relato_covid_1908-1.pdf>. Todas essas informações foram acessadas em 27 de fev. de 2022.

³ Indico a leitura do relevante artigo *Pandemia e desigualdades raciais na educação brasileira* (REIS, 2021), que se encontra disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2711/4746>>. Acesso em: 06 de mar. 2022. Ademais, segue o link da pesquisa que também trata dos impactos da pandemia sobre os/as estudantes negros/negras do País, disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-11/pesquisa-mostra-que-estudantes-negros-foram-mais-afetados-na-pandemia#:~:text=Alunos%20com%20menor%20renda%20t%C3%AAm%20situa%C3%A7%C3%A3o%20pio_r&text=A%20pesquisa%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%A3o%20Presencial,de%20covid%2D19%20no%20pa%C3%ADs. Acesso em: 06 de mar.2022.

⁴ A partir da aproximação da obra *Racismo estrutural*, de Silvio Almeida (2018), emprego a palavra *racismo* no decorrer desta investigação como sendo um artefato conceitual/teórico e ideológico que foi fabricado/construído

a persistência violenta do racismo contra a negritude⁵, quanto a manutenção das desigualdades sociais e étnico-raciais⁶ acometidas contra o povo negro, perduram historicamente na pátria Verde e Amarela, fazendo com que essa população tenha, aliás, inconformadamente, conspícuas desvantagens em relação à condição sócio-racial dos corpos das gentes brancas. Desde já, sobrepujo, inclusive, que entendo como sendo uma das facetas do racismo “[...] essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas”. (MUNANGA, 2003, p.8)⁷.

Portanto, como sujeito que também se insere e se reconhece neste contexto de racismo e desigualdades, de antemão, ainda peço licença para dar continuidade a este texto, contando

ao longo da história como justificativa para sujeitar e/ou subjugar certos grupos de seres humanos com base em argumentos filosóficos e científicos, tendo como fundamento a inventiva noção de *raça*. Nesse sentido, considerando a esfera socioantropológica, pode-se afirmar conseqüentemente que a concepção de raça foi e é produzida conceitualmente como sendo um discurso político relativo e relevante, usado “[...] para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de *grupos sociologicamente considerados minoritários*”. (ALMEIDA, 2018, p.24, grifo do autor). Por fim, ainda baseado em Almeida (2018), é possível dizer também que o racismo se constitui através da discriminação de pessoas e/ou grupos étnico-raciais fundamentado na ideia de raça, manifestando-se, assim, material e sistematicamente nas práticas e relações sociais cotidianas, de maneira consciente ou inconsciente, resultando, pois, em vantagens ou desvantagens para os sujeitos, “[...] a depender do grupo racial ao qual pertencam”. (ALMEIDA, 2018, 25).

⁵ Com base na obra *O que é negritude* (1988), de Zilé Bernd, estudiosa do campo da Literatura Negra no Brasil, pode-se compreender que o conceito de “negritude” tem uma polissemia de sentidos. Assim, se esquivando de alguns dos significados pejorativos que essa palavra carrega, seu sentido está sendo empregado aqui, na acepção da afirmação consciente da identidade negra e desconstrução dos seus estereótipos. Ainda partindo da obra de Bernd (1988), é sabido que o termo negritude está envolvido em processos históricos, tendo sido definido inicialmente por um movimento revolucionário no âmbito da linguagem e literatura, liderado pelo poeta martinicano das Antilhas, Aimé Césaire, por volta de 1934, no qual, naquele contexto, a ideia dessa expressão voltava-se para a conscientização concreta da condição de ser negro, sem envergonhar-se de si mesmo, nutrindo, com a autoafirmação negra, uma certa resistência à assimilação da cultura (aculturação) europeia em detrimento da conseqüente perda da cultura (desculturação) indígena e africana, nas Américas. Por outro lado, há também os estudos do poeta africano do Senegal, Léopold Sédor Senghor, que atribuiu a tal conceito uma ideia de “alma negra”, isto é, uma espécie de dimensão psicológica e espiritual, atribuída ao modo de ser negro. Além disso, ainda segundo a autora da obra em questão, podemos compreender dois sentidos fundamentais sobre a dimensão conceitual da palavra em pauta, considerando, por exemplo, dois modos de sua escrita: no primeiro, reconhecendo a dimensão mais ampla do vocábulo, quando negritude é escrita em minúscula, corresponde a tomada de consciência diante de situações de dominação e discriminação e, em virtude disto, a autoafirmação de uma identidade negra; Já no segundo modo, numa acepção mais restrita da palavra Negritude, quando escrita em maiúscula, remete-se a um momento pontual na trajetória histórica de reivindicação e edificação de uma identidade negra, expandindo-se para o mundo como um movimento que tinha a pretensão de positivar o sentido do lexema “negro”. Por fim, ainda com base na obra em pauta, informo que no contexto brasileiro, a dimensão da negritude voltada à manifestação de uma certa consciência negra, entendida em seu sentido mais amplo, foram configuradas ações e movimentos históricos importantes como obras de Luiz Gama, no período Pré-Abolicionista; o Teatro Experimental do Negro (TEN) e as obras literárias do poeta Solano Trindade, assim como a mobilização da Frente Negra Brasileira, a Associação de Negros Brasileiros e o Movimento Negro Unificado, situados na Pós-Abolição.

⁶Situação apresentada por meio de pesquisas do IBGE, disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em 27 de fev. 2022.

⁷ Artigo disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>>. Acesso em: 28 de fev. de 2022.

um pouco da minha história, que se entretetece nas linhas introdutórias desta pesquisa, como um fator relevante de combate ao racismo que assola cotidianamente os corpos das gentes negras, como o do autor deste trabalho. Assim, prossigo nestas linhas, tratando do meu assentamento, neste caso, assevero que nasci aos 10 dias de agosto de 1983, na maternidade Helena Moura, às 20 horas e 30 minutos, em Recife-Pernambuco.

Ao nascer, fui certificado/assentado/declarado como um sujeito de “cor morena” e pessoa “pobre na forma da lei”, o que me impacta e intriga até hoje. Esses dados constam no meu Registro Civil, que fora assinado pela a oficial substituta, a senhora Maria da Conceição da Costa Lima, no Cartório da XIII Zona Judiciária, localizado no bairro de Casa Amarela, em Recife-PE. Talvez, naquela época, isso fosse uma maneira comum de tratar as crianças “negras/pobres”, inclusive dos morros, no Brasil. Fui criado, portanto, em um dos morros de Recife-PE, Morro de Nossa Senhora da Conceição, lugar de grande efervescência artístico-cultural, situado, pois, na Zona Norte recifense.

Hoje, possivelmente, as insígnias “cor morena” e “pobre na forma da lei”, demarcadas no meu Registro, fossem vistas como uma prática de discriminação contra as pessoas negras/pobres, oriundas majoritariamente das chamadas periferias, dos morros e favelas, que compõem a grande massa e mosaico das desigualdades e injustiças geopolítica, cultural e social-histórico; questões que assolam, pois, a população negra no contexto brasileiro. Ou talvez, isso fosse a forma mais “gentil” de tratamento dado, historicamente, pela elite brasileira, aos não nascidos/nascidas em “berços esplêndidos”. Tratamento dado aos filhos/herdeiros das chamadas *Terras de Santa/Vera Cruz/Brasilis*, dos primeiros povos/indígenas, que até hoje resistem e sobrevivem desde os genocídios dos tempos remotos do então nominável Brasil-Colônia. Tratamento dado também àqueles/àquelas remanescentes dos quilombos, ancestrais de Zumbi dos Palmares.

Quiçá, a “Pátria mãe gentil”, ou melhor, “A pátria que me pariu”, como diria o Gabriel Pensador, naquela época, dormisse com sua consciência tranquila, sem pairar sobre seus chefes de estado, e a racista/preconceituosa/mesquinha elite patriarcalista brasileira, qualquer remorso e/ou constrangimento social; não recaindo, assim, sobre o Florão da América, qualquer vergonha nacional, por tais práticas de certificação (des) humana. Além de sobre suas consciências não pesarem que estavam atentando contra a honra, a integridade moral e a dignidade humana das crianças negras/pobres e seus familiares. Um tipo de prática determinista, discriminatória, racista e classista. Pois, ao olhar meu Registro Civil, paira sobre minha cabeça a terrível ideia de que me foi dada a sentença de ser um “pobre na forma da lei”, uma espécie de carimbo que atestara minha condição social de total desprivilegio

socioeconômico, não douto, quem sabe, de posses ou capital simbólico algum. Uma espécie de discriminação/irresponsabilidade amparada pelo próprio Estado brasileiro, uma vez que o carimbo impresso no meu Registro, sobre o qual fui certificado como pobre e pardo, como insígnia da pobreza e da miséria social, evidencia o descaso e isenção desse Estado que tem constitucionalmente responsabilidade de garantir os direitos dos seus ditos cidadãos.

Assim, sou fruto de antepassados negro-indígena, por parte de meus avós maternos e paternos, conforme os relatos que ouvira durante minha meninice. Sou, sobretudo, fruto de gentes negras e corpos negros, filho de um operário, que trabalhara desde a infância; de um homem assalariado, trabalhador do chão de fábrica, que concluía seu 2º Grau já na idade adulta como pai de família, conciliando, paralelamente, trabalho e escola. Minha mãe, também trabalhara desde sua mocidade como empregada doméstica e cozinheira. Isto, inclusive, impossibilitou que ela pudesse estudar e ser alfabetizada, baseado no modelo de domínio de códigos alfanuméricos, fazendo com que, já na idade adulta, minha mãe procurasse a escola recorrentemente, a fim de alfabetizar-se na Educação de Jovens e Adultos (EJA), desde a década de 90 do século XX.

Ela era uma cozinheira de mão cheia, conforme aprendera com minha avó. Assim, tendo que trabalhar desde muito cedo, estava sempre trabalhando nas casas/cozinhas da classe média recifense, quando ainda nem existia a chamada PEC das Domésticas⁸ no Brasil, que pudesse assegurar seus direitos trabalhistas, ficando a cargo das patroas e dos patrões o pagamento do suor de seu rosto e dos calos de sua mão-de-obra. Apesar do pensamento machista que assolava a mentalidade do meu pai, que não aceitava que ela labutasse na intitulada “Casa da patroa”, minha mãe insistia e trabalhava muito para cuidar dos filhos/filhas, principalmente, quando passou a ser mãe solteira. Em vários momentos ajudei minha mãe com os afazeres de nossa casa. Muitas vezes minha mãe me levava para ajudá-la nos afazeres domésticos sob os quais tinha sua mão-de-obra explorada, por aquelas que se diziam suas patroas e aqueles que diziam ser seus patrões. Observara sua labuta naquela chamada “casa de família”. Acompanhava de perto, como quem enxerga a partir de dentro da situação. Conforme nos alerta Tim Ingold (2011), observei como quem participa ao mesmo tempo, como quem contempla atentamente.

⁸ Lei Complementar de Nº 150, que visa assegurar os direitos trabalhistas das empregadas domésticas no Brasil. Essa Lei foi implementada em 02 de junho de 2015, ainda no governo presidencial de Vossa Excelência Dilma Rousseff.

Paralelo a isso, conheci e convivi durante muito tempo com a fome, a falta d'água e do gás de cozinha, assim como com o uso do candeeiro a querosene e com o racismo que era praticado dentro e fora do meu círculo familiar. Da mesma forma, com grande parte da miséria e injustiça social que acomete grande parte da população negra/pobre deste País, até mesmo quando ainda não tinha consciência sobre esses problemas. Pois, ainda na infância, lembro-me quando pedira fiados nas barracas da esquina de casa, ou quando tinha que ir, em pleno final da manhã, dos anos de 1990, até uma escola municipal, onde meus irmãos estudavam, pegar sopa e levar para casa; para então, eu e meus irmãos nos alimentarmos, aquilo era, às vezes, a única refeição do dia.

Diante desse contexto, hoje tenho consciência que possuo e/ou tenho muitas identificações, dentre elas sou mais um rapaz da América do Sul. Brasileiro nato, nordestino, negro/índio. Nascido logo após o final da Ditadura Militar, e no início do processo de redemocratização do Brasil. Morador do Morro da Conceição, localizado na Zona Norte da cidade de Recife-PE, circunvizinho ao Alto José do Pinho, a Bomba do Hemetério e o Centro Comercial de Casa Amarela.

Lugares caracterizados e reconhecidos por forte valor católico/religioso, devido à devoção de populares a Nossa Senhora da Conceição/Imaculada Conceição. Lugar esse, que apresenta uma grande riqueza artístico-cultural, com forte celeiro de artistas, bem como a notável presença de práticas culturais populares, enraizadas no chão/universo da cultura popular. Pois, inclusive, foi no chão daquele Morro que comecei meus primeiros passos com a dança/arte, minha inicial saga como um artista-brincante das manifestações culturais afro-ameríndias.

Assim, articulado a esse breve panorama, presumo que parte da minha história de vida se assemelha, metaforicamente, à prosa poética e/ou poema em prosa (PAIXÃO, 2013) *sui generis*⁹ da obra literária *Morte e vida severina*, do escritor recifense/pernambucano, João Cabral de Melo Neto (1994), pois, em alguns momentos, pressuponho que minha existência se assemelha bastante com a do personagem Severino. Assim, como morador do Morro de N.Sra. da Conceição, enfrentei a fome e a pobreza, driblei as quimeras do mundo das drogas, da violência, da criminalidade, e toda forma de discriminação e preconceito que atravessam as

⁹ PAIXÃO, Fernando. *Poema em prosa: problemática (in) definição*. In Revista Brasileira, Fase VIII, abril-maio-junho, 2013. Ano II, Nº. 75. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/sites/default/files/publicacoes/arquivos/revista-brasileira-75.pdf>>. Acessado em: 30 de out. 2019.

experiências de muitos sujeitos de cor, morador do morro, dos guetos e/ou das chamadas favelas desse País. Inclusive, foi no morro que cresci, conheci e me envolvi com a arte/dança, antes mesmo de adentrar no espaço acadêmico universitário.

No mais, alinhavado às primeiras linhas deste texto, nos próximos pontos deste cortejo textual, darei continuidade a esta introdução, entretecendo o propósito desta pesquisa, cuja realização se deu em contextos escolares da cidade de São Francisco do Conde-Bahia, através da minha implicação, proposição e experiência docente, durante o tempo em que fui professor de Dança/Arte em duas de suas escolas municipais.

Porquanto, sigo, manifestando que, ao longo da minha trajetória como docente¹⁰, licenciado em Dança, participante de processos seletivos simplificados e concursos públicos para docente de Dança/Arte¹¹, atuando na instância pública de ensino, e ocupando a função de professor de Arte nas escolas, tenho constatado, até a elaboração desta pesquisa, que a Dança ainda não foi inserida no currículo dos Anos Finais do Ensino Fundamental¹² como linguagem integrante do processo de ensino\aprendizagem do componente curricular Arte, na maioria das escolas dos municípios que molduram a Região Metropolitana do Salvador-Bahia¹³, a exemplo de Candeias, Mata de São João, Dias d'Ávila e São Francisco do Conde.

Nota-se, inclusive, que, até então, Salvador-Bahia se constituía, pioneiramente, como uma das únicas cidades do estado baiano, onde a Dança era reconhecida como uma das linguagens específicas do componente curricular Arte, nas suas referidas instituições municipais de Ensino Fundamental, no sentido de promover Concurso Público, e atender a

¹⁰ Além da minha atuação como artista em espetáculos cênicos (teatro, dança e performance), tenho atuado como professor de Artes do nas Escolas Estaduais da Bahia - Secretaria de Educação do Estado-SEC (2013-2014); nos Ensino Fundamental e Educação Infantil nas Escolas municipais, de Candeias-BA (2013-2015), Mata de São João-BA (2015-2017), Amélia Rodrigues-Ba (2015-2016) e Dias Dávila-BA (2017-2017), bem como instrutor lúdico pedagógico em Dança, na Fundação Cidade Mãe - Instituição da Prefeitura do Salvador-BA (2012-2013). Atualmente, exerce a função de Professor de Dança, na Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde-BA.

¹¹ Chamo a atenção para os sentidos das grafias *Dança*, *dança*, *arte* ou *Arte* no decorrer deste texto, pois quando tais palavras estiverem escritas com letras iniciais maiúsculas, estarei me referindo a elas enquanto campo epistemológico e/ou área de conhecimento, um substantivo, portanto. Por outro lado, quando forem escritas com letras iniciais em minúsculas, estarei compreendendo-as como fenômeno artístico e/ou expressões/formas artísticas (linguagens do teatro, da música, dança e artes plásticas/visuais).

¹² De acordo com *As diretrizes curriculares da educação básica* (2013), o Ensino Fundamental constitui-se como uma das etapas da Educação Básica brasileira, dividindo-se, portanto, em duas fases escolares, chamadas de: Anos iniciais, que correspondem a cinco anos de duração, tendo como meta alcançar estudantes com faixas etárias de seis a dez anos; e Anos finais, com duração de quatro anos, para os discentes de onze a quatorze anos.

¹³ Segundo o *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE*, A Região Metropolitana do Salvador-Bahia é composta pelos municípios de Lauro de Freitas, Simões Filho, Camaçari, Dias d'Ávila, Mata de São João, Pojuca, Candeias, Madre de Deus, São Francisco do Conde, São Sebastião do Passé, Vera Cruz e Itaparica.

algumas das políticas educacionais, direcionadas ao cumprimento legal do ensino de Arte na Educação Básica.

Paralelo a isso, parece assertivo considerar ainda, que ao pensarmos sobre o processo de inserção da Dança/Arte no sistema de Educação Básica brasileiro, como uma das linguagens artísticas integrante do componente curricular Arte, sobretudo pelo requisito da Lei 13.278/2016¹⁴, estamos, consecutivamente, implicados diretamente em questões que atravessam tanto a política e os sentidos do *currículum* escolar, bem como as políticas educacionais voltadas para a Arte na escola, socioeducacionalmente falando. Ainda mais quando consideramos que a “Dança”, em maiúsculo, escrita assim mesmo, vem ao longo dos últimos anos se constituindo no ambiente universitário do Brasil como um campo epistemológico inter/transdisciplinar de pesquisa que procura dialogar com outras epistemologias, a exemplo das Ciências Cognitivas, da Cinesiologia, da Educação Somática, Teoria da Comunicação, dos Estudos da Performance, História, Antropologia, Psicologia, Educação, Didática, Filosofia, Linguística, dentre outras. Tendo em suas abordagens epistêmicas o estudo do corpo, da cultura, da pedagogia em dança, da crítica em dança, da estética e criação artística em dança, como alguns dos campos de possibilidades investigativas.

Diga-se de passagem, que as palavras que configuram o título deste trabalho se confundem em parte com minha história de vida e meu percurso profissional, talvez, quem sabe, uma verossimilhança com o significado da palavra *severina*, que dá nome, inclusive, a obra *Morte e vida severina*, do escritor João Cabral de Melo Neto. Pensando nisso, “pelejas” e “arrudeios” serão usadas, aqui, como uma espécie de brado heroico que expressa semelhança ou se aproxima da minha existente/resistente saga *severina* tanto na profissão quanto na vida, enquanto professor de Dança/Arte, que tem labutado, insistentemente, a favor do seu protagonismo no currículo da Educação Básica brasileira, especificamente, no contexto de São Francisco do Conde-Bahia¹⁵.

¹⁴ Trata-se de uma Lei ordinária/normativa que fora instituída/legislada em 02 de maio de 2016, ainda no governo presidencial da senhora presidenta Dilma Rousseff. Assim, a Lei 13.278 de 2016 altera, historicamente/significativamente/pedagogicamente/politicamente, o 6º parágrafo do Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mais conhecida como Lei Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que regulamenta o sistema da Educação Básica brasileira, inclusive o ensino de Arte nas escolas. Ainda segundo a Lei 13. 278/2016, as instituições de Educação Básica têm a obrigatoriedade de incluir o ensino da Dança, do Teatro, da Música e Artes plásticas/visuais como linguagens artísticas integrantes do componente curricular Arte, nas propostas curriculares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, no prazo de cinco anos, a contar a partir da data de implementação dessa Lei.

¹⁵ O lugar geográfico no qual esta pesquisa foi desenvolvida é a cidade histórica/cultural de São Francisco do Conde, considerada parte do Recôncavo Baiano, e também um dos municípios que compõe a região metropolitana de Salvador-Bahia. São Francisco possui uma das rendas *per capita* mais lucrativas do Brasil, devido ao seu

Destarte, tais palavras têm valor metafórico, no sentido próprio atribuído pelo linguista George Lakoff o filósofo Mark Johnson, quando tratam sobre metáfora para além do mero “enfeite da linguagem”. Para eles “A essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra” (LAKOFF E JOHNSON, 2002, p.47-48). Do mesmo modo, tal conceito está sendo empregada neste trabalho, pois, conforme esses autores:

A metáfora é, para a maioria das pessoas, um recurso da imaginação poética e um ornamento retórico - é mais uma questão de linguagem ordinária. Mais do que isso, a metáfora é usualmente vista como uma característica restrita à linguagem, uma questão mais de palavras do que pensamento ou ação. Por essa razão, a maioria das pessoas acha que pode viver perfeitamente bem sem a metáfora. Nós descobrimos, ao contrário, que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza. (2002, p. 45).

Na perspectiva dos autores, a metáfora faz parte do nosso cotidiano, ela é considerada a forma como pensamos, conceituamos e percebemos/sentimos o mundo. Porquanto, a escolha do uso destes termos, além das minhas experiências docentes, foi inspirada também pela relevante tese de doutoramento *Pelejando e arruando. Processos educativos na afirmação de uma identidade negra em território quilombola: Baixa da Linha* (2015), do professor Carlos Eduardo Carvalho de Santana. Tal qual como o autor, metaforicamente, compreendo a peleja e o arrudeio como dois incansáveis/inseparáveis atos de lutar, contornar ou arrumar subterfúgios diante das dificuldades que encontramos ao longo da vida. Por sua vez, esses termos se desdobram, engenhosamente, ora em resistência/confronto, ora em estratégia para conquistar algo.

Por conseguinte, como nordestino, criado no Morro de N. Sr.^a da Conceição, nascido na Zona Norte do Recife, e, atualmente, domiciliado na Bahia, tenho pelejado e arruado para assegurar e garantir o protagonismo da Arte/Dança na proposta curricular franciscana. Nesse viés, as pelejas e os arrudeios, neste escrito, justificam e dizem respeito ao meu movimento/engajamento em prol da atuação da Dança no currículo de São Francisco do Conde, pois tenho constatado as dificuldades e as estratégias que os professores e professoras de Dança

manancial petrolífero cujo está concentrado na Refinaria Landulpho Alves-Mataripe. Essa cidade baiana é formada por três regiões distritais: Sede, Monte Recôncavo e Mataripe, com seus respectivos bairros/povoados, que por sua vez estão distribuídos na chamada zona urbana e zona rural. Assim, de maneira bastante específica, esta pesquisa realizou-se no contexto escola do Ensino Fundamental do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento do Saber/CEAS e a Escola Municipal Maria Lúcia Alves/EMLA.

ainda enfrentam no espaço escolar para garantir sua participação e sua relevância no contexto da chamada educação formal.

Ademais, seguindo os passos introdutórios desta pesquisa, explico que, desde o final de 2017 até meados de 2021, período correspondente a revisão bibliográfica para elaboração deste trabalho, com base em breves leituras de livros e artigos, coletados em revistas e periódicos eletrônicas de *sites da internet*, de modo geral e incipiente, constatei que a maioria dos textos acadêmicos, voltados para o campo da Dança e Educação ou tendo como palavras-chave “dança no currículo”, de maneira bastante específica, não discutem ou tratam da atuação da Dança, no currículo do Ensino Fundamental, enquanto linguagem artísticas e atividade pedagógica, participante do processo de ensino/aprendizagem da Arte.

A maior parte das discussões dos trabalhos encontrados na *internet*, em revistas e periódicos eletrônicos, usando as palavras-chave “dança na escola” e/ou “dança e currículo”, está ligada à área da Educação Física¹⁶. Essa grande maioria versa acerca da importância da Dança e sua participação no espaço escolar como prática educativa e recreativa; ou então, enquanto cultura corporal¹⁷, atividade extracurricular, projeto escolar ou como um conteúdo a ser lecionado. Nesses casos, verifiquei que a Dança não atua como componente curricular, participante do processo de ensino/aprendizagem da Arte. Inclusive, conforme os dados

¹⁶ Seguem alguns dos exemplos de trabalhos acadêmicos que tratam a Dança como assunto da Educação Física, de acordo com as seguintes autorias: (ROCHA & RODRIGUES, 2007), disponível em: <https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Editora/REMEF/Remef_6.3/Artigo_01.pdf>. Acesso em: 03 de nov. 2017; (TOIGO & BRANDI, 2014), disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_edfis_artigo_angela_gloria_piano_toigo.pdf>. Acesso em: 03 de nov. de 2017; (CARVALHO, 2015), disponível em: <<https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/7552/1/21339712.pdf>>. Acesso em: 20 de mai. de 2020; (SILVA, 2018), disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SAI_ID8979_020920182_02109.pdf>. Acesso em: 20 de mai. de 2020; (GOUVEIA & FREITAS, 2019), disponível em: <<https://bdccc.unipe.edu.br/wp-content/uploads/2019/08/Cleidijane-Souza-Gouveia.pdf>>. Acesso em: 20 de mai de 2020; (BORTOLOTTI, 2017), disponível em: <<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/4720/Ronise%20Bortolotti.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 de mai. de 2020; e (BRASILEIRO, 2002), disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2646/1272>>. Acesso em: 03 de nov. 2017.

¹⁷ Baseados no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI- (vol. 3), publicado em 1998, é possível entender essa expressão enquanto um conjunto de costumes culturais, que resultam das interações sociais e da relação dos homens com o meio; tendo, portanto, o movimento humano enquanto linguagem, que, por sua vez, tem como sua matriz expressiva os movimentos corporais (ações e gestos). Assim, diferentes manifestações dessa linguagem, tais como a dança, o jogo e as brincadeiras etc., são considerados como imprescindíveis nos processos de ensino-aprendizagem da educação infantil, pois ao mover-se as crianças expressam, potencialmente, seus sentimentos-emoções-pensamentos. O RCNEI (1998) está disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em 27 de fev. 2022.

encontrados *on line*, no portal da CAPES¹⁸, muitos trabalhos acadêmicos, que tratam da atuação da Dança no currículo, têm o currículo da Educação Superior¹⁹ como recorte e objeto de pesquisa. Parcos são, portanto, os trabalhos que voltam à atenção para atuação da Dança enquanto linguagem artística do componente curricular Arte²⁰ na Educação Básica do Brasil.

Contíguo a isso, evidenciei ainda, que a maioria dos trabalhos usa os *Parâmetros curriculares nacionais/PCN* (1997) e a *Lei de diretrizes e bases da educação nacional/LDBEN* (1996) como referência principal para tratar do ensino da Arte nas escolas, uma vez que são documentos legais e precursores quando se trata dessa temática. Junto a isso, no tocante do ensino-aprendizagem, voltados às metodologias, aos conteúdos e às avaliações em Dança, há um número bastante significativo de pesquisas²¹ inclinadas à constituição e formação do campo da Dança aliada a outros campos de pesquisa, no sentido de promovê-la como área de conhecimento, a exemplo, do campo da chamada Dança-Educação, Arte-Educação e as Ciências Cognitivas. Além dos trabalhos de Isabel Marques (1999, 2007), Lenira Rengel (2007, 2010), Amélia Conrado (2006), Lúcia Matos (1999), Ana Mae Barbosa (2007, 2008, 2012), Márcia Strazzacappa e Carla Morandi (2012a).

¹⁸ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fundação ligada ao Ministério da Educação do Brasil. Responsável pela ampliação e o estabelecimento dos cursos *stricto sensu* em todo território brasileiro.

¹⁹ Seguem alguns dos exemplos de trabalhos acadêmicos que tratam a Dança no Currículo do Ensino Superior, conforme suas autorias: (MOLINA, 2008), disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/7858/1/Dissertacao_Completa_Alexandre_Jose_Molina.pdf>. Acesso em: 03 de set. 2020; (NEVES, 2016), disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/21425/1/Disserta%20c3%a7%20Denilson%20Neves.pdf>>. Acesso em: 20 de set. 2020; (MIRANDA & EHRENBURG, 2017), disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/Gt464ZHNwPz8TkkfFs8fkrL/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 03 de mai. 2020; (GEHERS; BONETTO & NEIRA, 2020), trabalho disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/4db5RHPkpW44CVGrYtHzk6f/?lang=pt>>. Acesso em 27 de fev. 2022.

²⁰ (LUZ, 2015), trabalho disponível em: <https://btd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_1f029910eb2e992ed447963aeff4094>. Acesso em: 03 de set de 2020.

²¹ Algumas destas pesquisas serão discutidas na seção 2.4 do segundo cruzo/capítulo desta dissertação, no entanto, por ora, indico algumas que também considero relevantes para consulta, segundo as seguintes autorias: (AQUINO, 2008), disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/8151>>. Acesso em: 12 de dez. de 2017; (SILVA, 2012), disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/4476>>. Acesso em: 12 de dez de 2017; (ASSIS, 2012), disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/12893/1/Thiago%20Santos%20de%20Assis.pdf>>. Acesso em: 12 de dez. de 2017. (CORRÊA, SILVA & SANTOS, 2017), disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/221058/001059030.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 03 de set. 2020; (CORRÊA, 2014), disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbep/a/LsdmsBFws5gXKrXhZb6gtMk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 03 de set. de 2020; (PINTO, 2015), obra de referência *A dança como área de conhecimento*; (KATZ & GREINER, 2015), obra de referência *Arte e cognição: corpomídia, comunicação, política*; (DÓRIA, ONUKI & DIAZ, 2013), obra de referência *Metodologia do ensino da arte*; (ROBATTO, 2012), obra de referência *A dança como via privilegiada de educação*; e (ARAÚJO, 2021), obra de referência *A dança na disciplina de arte*.

Por outro lado, o estudo mais recente, que encontrei, no sentido de levantar propostas e discutir acerca da inserção da Dança no currículo escolar, foi o artigo *Uma proposta para pensar a inserção da dança na educação*, da pesquisadora Edna Christine Silva (2014)²². Nele a autora faz reflexões e levanta questões bastante relevantes sobre a inserção da Dança no contexto escolar. Outro trabalho de igual pertinência, também encontrado, foi a dissertação de mestrado *A inserção da arte no currículo escolar*, de Maria Betânia e Silva (2003)²³, a qual tem como base a História das Disciplinas Escolares, e está voltada especificamente para o âmbito da Arte, especificamente as chamadas artes plástico-visuais. Nessa sua dissertação acadêmica, a autora faz um estudo histórico sobre o processo de inserção da Arte como disciplina escolar no sistema educacional de Pernambuco, entre 1950 e 1980.

A partir deste breve levantamento, percebi, ainda, que muitos professores, teóricos, pesquisadores e intelectuais, consideram relevante a participação da Arte na escola, no sentido geral, e, de um modo bastante específico, a linguagem da Dança. Muitos dos quais, inclusive, militam em favor de que isso ocorra. Contudo, talvez, seja pertinente dizer que a maioria das pesquisas feitas nas universidades do Brasil, que se debruçam sobre o tema “A inclusão e atuação da Dança no currículo escolar”, ainda são insuficientes para romper com a marginalização e invisibilidade da Dança nos currículos do Ensino Fundamental das escolas brasileiras, no sentido de tomá-la como sendo uma das linguagens artísticas constituintes do componente curricular Arte.

Posto isso, declaro que esta especulação tem como principal intenção compreender propositivamente como acontece²⁴ e se configura o ensino-aprendizado da Dança/Arte no currículo escolar e atos de currículos em contextos escolares do Ensino Fundamental da Rede

²² Artigo disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/8677>>. Acesso em: 08 de nov. de 2017.

²³ Dissertação disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4801>>. Acesso em: 10 de nov. de 2017.

²⁴ Chamo a atenção do/da leitor/leitora para as noções dos verbos compreender e acontecer manifestados no objetivo desta pesquisa. Assim, inspirado na obra *A pesquisa e o acontecimento* (MACEDO, 2016), estou convencido de que a dimensão significativa do verbo compreender, aqui empregado, consiste em apreender e explicitar ao mesmo tempo, da mesma forma que consiste no ato de “[...] criar relações, englobar, integrar, unir, combinar, conjugar e, com isso, qualificar a atitude atenta e de discernimento do que nos rodeia e de nós mesmos, para apreender o que entrelaça elementos no espaço e no tempo”. (MACEDO, 2016, p. 30). Já a dimensão do verbo acontecer tem seu sentido conjugado ao fenômeno do acontecimento, desse modo, igualmente comungo com a ideia de que “O acontecimento é uma singularidade, um desvio, o irromper do acaso no território das regularidades. Tem a potencialidade de inventar mundos. Isso vale tanto para o mundo físico/biológico quanto para o mundo dos símbolos. (MACEDO, 2016, p. 39). A obra em questão está disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32184/1/A%20pesquisa%20e%20o%20acontecimento%20RI.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

Municipal de Educação Básica de São Francisco do Conde-Bahia, através da perspectiva antirracista, galgado na experiência docente e nos encontros com as comunidades escolares. A ocorrência precisa deste estudo está situada, então, no ambiente dos Anos Iniciais da Escola Maria Lúcia Alves e dos Anos Finais do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento do Saber, da Rede Municipal sanfrancisca.

Nesse sentido, pensando no combate ao racismo, desenvolvo, pedagogicamente, o estudo, a inclusão e a mediação dos saberes-fazeres negro-indígenas que estão presentes nas manifestações culturais do complexo conjunto da denominada cultura popular brasileira, como o canto, a musicalidade e a dança, que acontecem, estrutural e sincronicamente, nas composições de tais manifestações enquanto elementos performativos.

Diante disso, pensando precisamente no contexto sobre o qual assenta-se esta especulação, levanto como principais problemáticas, as seguintes perguntas: como acontece e se configura a Dança/Arte no currículo e “atos de currículo” em contextos escolares da Educação Básica do Município de São Francisco do Conde-Bahia, numa dimensão antirracista? Que proposições podem ser constituídas para o ensino-aprendizado da Dança no currículo franciscano com base na experiência docente e/ou a partir da heurística construída pela pesquisa em pauta?

Por conseguinte, atado a essas questões, uma das notáveis motivações que concorrem para o desdobramento desta propositura investigativa, contempla, com efeito, a necessidade de incorporação e os sentidos dos conhecimentos afro-ameríndios (LIGIÉRO, 2011), que compreendem o complexo conjunto da cultura popular, na proposta curricular do ensino em Arte, para (re)pensarmos propositivamente o ensino-aprendizado da Dança/Arte no chão das escolas franciscanas, tensionando, inclusive, por meio de reflexões, concepções sobre o currículo e o ensino/aprendizado da Dança/Arte na escola, cujos conteúdos ainda são, restritivamente, euroreferenciados. Além do mais, acredito que outra principal razão desta pesquisa consta na observância das leis 10.639/03 e 11.645/08, que regulamentam a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos currículos escolares, principalmente no âmbito dos componentes curriculares da Arte, Língua Portuguesa e História.

Articulado a isso, justifico, até mesmo, a importância significativa da construção das identidades dos/das discentes, principalmente as negras/pardas e/ou afro-ameríndias, que majoritariamente compõem as escolas públicas do País. Desse modo, pensando na importância de valorizar e fortalecer as identidades artístico-culturais das gentes negro-indígenas, presentes no território da cidade de São Francisco do Conde-Bahia, e especificamente no contexto

sociocultural das duas escolas municipais que serão abordadas no quinto *Cruzo*²⁵ desta dissertação, bem como das comunidades do seu entorno, aponto também o relevante artigo *O tambor de crioula no currículo intercultural da educação básica*, do pesquisador Marcos Aurelio dos Santos Freitas (2021)²⁶, que tem como tese central a defesa da inclusão da manifestação/performance cultural, a exemplo do Tambor de Crioula, no currículo das escolas maranhenses, como conteúdo a ser ensinado “[...não só para cumprir a exigência da Lei nº 10.639/03, como também fortalecer o sentimento da identidade étnico-racial dos discentes”. (FREITAS, 2021).

Ponto também, que outra relevância deste estudo se traduz, sobremaneira, na requisição da Lei 13.278/16, que é um dos precedentes legais e de extrema importância para demarcar o lugar e atuação da Dança na escola, assim como já existe a demarcação dos demais componentes curriculares, assegurada pela *Base Nacional Comum Curricular* (2018) - doravante BNCC. Na minha percepção, isso possibilita caminhos também para o ensino e atuação da Dança nas propostas curriculares das escolas do Ensino Fundamental de São Francisco do Conde. Outro dado, não menos importante, que também defende esta proposta é a discussão sobre a BNCC, na qual, no meu entendimento, a Dança não conseguiu avançar como linguagem artística curricular, estando, ainda, inserida nas escolas como parte dos conteúdos programáticos da Educação Física, além de ser concebida simplesmente como unidade temática, assim como a Música, o Teatro e as Artes Plásticas-Visuais.

Desse modo, evidencio que há um descompasso significativo entre a Lei 13. 278/2016 e a BNCC, uma vez que a segunda não trata a Dança enquanto linguagem artística integrante do componente curricular Arte, fragilizando o seu protagonismo no currículo. Com isso, pressuponho, que, não estando alinhada com essa Lei, a BNCC abre prerrogativas para que o ensino-aprendizado da Dança na escola não seja assegurado, talvez, pelo licenciado em Dança, e que a mesma não esteja incluída, pedagogicamente, nas propostas curriculares das instituições como um fazer/saber escolar, que vem se constituindo como área de conhecimento no cenário

²⁵ Uso a expressão *cruzo* nesta investigação enquanto sinónimo de *capítulo*, como estratégia conceitual-metodológica a partir da obra *Pedagogias das encruzilhadas*, de Luiz Rufino (2019). Portanto, além de ser entendido como pontos que se conectam/entrecruzam e/ou caminhos que se cruzam, quando da abordagem compreensiva do seu sentido semântico, o termo *cruzo* e seus derivados, como *cruzamento* e *encruzilhada*, é abordado também aqui, conceitualmente, como sendo a arte da rasura, do recuso a autorização, da resiliência, das reinvenções e transformações, bem como do ato de transgredir quando necessário (RUFINO, 2019). Ainda de acordo com Rufino, "O cruza, como perspectiva teórico-metodológico, dá o tom do carácter dinâmico, inventivo e inacabado de *Exu*". (RUFINO, 2019, p.86).

²⁶ Artigo disponível em:< <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/7594->>. Acesso em: 08. nov. 2021.

acadêmico do Brasil. Por isso, entendo esse descompasso como certo prejuízo, uma vez que, assim como todos os saberes escolares do currículo, a Dança possui seu conjunto de conteúdos próprios.

Oportunamente também destaco, que as discussões sobre a inclusão da Dança como um saber escolar nos currículos do Ensino Fundamental da Educação Básica, sobretudo fundamentadas nos estudos da performance, proposta por Ligiéro (2011), ainda é um campo de estudo pouco explorado no Brasil, inclusive, na maioria das cidades que compõem a região metropolitana da capital soteropolitana, a exemplo de São Francisco do Conde, conforme mencionado, anteriormente, nas linhas iniciais deste trabalho. Logo, considero ser de extrema relevância e urgência que a Dança seja incorporada e atuante no currículo das escolas brasileiras, pois entendo que ela deve coadunar, articuladamente, com as demais áreas dos saberes curriculares, inclusive com as outras linguagens artísticas, por meio de projetos interlinguagens e/ou trans/interdisciplinares que visem, aliás, a incorporação dos conhecimentos afro-ameríndios na intenção de combater o *racismo epistêmico* e o *racismo cultural*.

Além do mais, penso que tratar do processo de ensino-aprendizagem da Dança, no qual está inerente sua inserção na escola, implica, certamente, em discutir a natureza da atuação da Dança enquanto linguagem artística participante do componente curricular Arte, que consequentemente se conjuga ao valor pedagógico de quem a leciona no currículo escolar. Dito de outro modo, presumo que ao tratar do ensino-aprendizado da Dança na escola, necessariamente, estarei tratando do seu protagonismo no currículo, pois, acredito que tanto o seu ensino-aprendizado quanto o seu protagonismo curricular, na condição de linguagem integrante do componente Arte, parecem ser situações inerentes ou mesmo correlatas uma à outra, como se ambas estivessem postas como razões equivalentes, apesar de entender que as duas abordagens/situações são de naturezas distintas. Pois, enquanto o seu processo de ensino-aprendizagem está mais voltado para os campos da Didática, da Filosofia e Psicologia da Educação, por estes ocuparem-se muito mais da forma como se ensina e a maneira como se aprende, o protagonismo da Dança como linguagem do componente Arte, isto é, como forma de conhecimento escolar, volta-se, em outra vertente, para os estudos do Currículo²⁷, por este ocupar-se muito mais daquilo que se ensina na escola, ou seja, por tratar do tipo de

²⁷ Diferencio a grafia “currículo”, em minúsculas, compreendida enquanto conceito, da grafia “Currículo”. Pois ao grafar essa palavra em maiúsculo, autorizo-me a destacá-la e reconhecê-la enquanto um Campo Epistemológico, um substantivo, portanto.

conhecimento que se ensina no ambiente escolar, por que este e não aquele saber/conhecimento/conteúdo.

Portanto, compreendo que, provavelmente, essas sejam questões interdependentes, uma vez que os problemas encarados pela Dança e seu docente para legitimar e valorizar seu papel no currículo perpassa por fatores como o modo de ensinar-aprender a Dança na escola. Assim, parece que falar sobre o ensino-aprendizagem da Dança implica na maneira e no tratamento desta no currículo e na estrutura organizacional escolar de um modo geral. Isso, possivelmente, também impacta na posição e na função da Dança na escola, sua relevância e o papel do/da docente em Dança frente às propostas curriculares e tarefas pedagógicas.

Quanto à natureza teórico-metodológica deste estudo, prontamente, sobreleva-se que esta incide numa abordagem quantitativa e qualitativa, tendo, pois, a pesquisa de campo como o principal procedimento investigativo. Desse modo, inicialmente, pauta-se no registro de imagens²⁸, no levantamento de documentos oficiais no âmbito das políticas educacionais da Educação Básica brasileira, assim como na leitura, anotações, análises e revisões de materiais bibliográficos, que se aproximam do tema em questão ou versam sobre este, tais como impressões, livros, ensaios, artigos, teses, dissertações, revistas, periódicos *on line* e/ou em *sites de internet*, usando, portanto, em seu campo de busca, os termos e/ou palavras-chaves “dança e currículo”, “dança e educação”, “dança no ensino fundamental”, “dança na escola”, “arte no currículo”, “currículo e linguagens artísticas”.

Pauta-se, igualmente, na interpretação de entrevistas que foram realizadas tanto com pessoas da Secretaria de Educação de São Francisco do Conde, quanto com docentes das escolas municipais sanfranciscanas, de acordo com a elaboração e resolução de perguntas, que foram respondidas, eletronicamente, por meio de questionários. Simultaneamente, desenvolve-se proposições pedagógicas para o ensino-aprendizado da Dança/Arte nas escolas municipais sanfranciscanas, reconhecendo o seu valor pedagógico e dialogando com o campo teórico da Dança/Arte-Educação, por meio da abordagem dos trabalhos de diversas autorias, principalmente, os de Marques (1999, 2007) e Barbosa (2007, 2008, 2012). Ademais, discute-se reflexivamente tais propostas, notavelmente, pelo viés do campo antropológico, via observação participante (INGOLD, 2016), dos Estudos da Performance, através da perspectiva

²⁸ Desde já, saliento que optei em manter sob sigilo as identidades das pessoas que estão registradas ao longo deste trabalho, por meio do uso de suas imagens. Pois, infelizmente, as unidades escolares CEAS e EMLA não tiveram como me assegurar o consentimento de todas as pessoas que tiveram suas imagens reveladas no percurso deste texto, por meio do documento de autorização devidamente assinado. Diante disso, ressalvo que apenas a imagem do professor/pesquisador, responsável por esta proposição investigativa, será divulgada.

conceitual “cantar-batucar-dançar” (FU-KIAU 1969, *apud* LIGIÉRO, 2011), e dos estudos do Currículo, por meio do conceito de “atos de currículo” (MACEDO, 2011, 2013, 2017), da mesma forma que se fundamenta na obra *Pedagogia das encruzilhadas* (RUFINO, 2019).

Tendo isso em vista, explana-se, portanto, o conceito de *performance*, de Ligiéro (2011), a expressão conceitual *cantar-dançar-batucar*, de Fu-Kiau (1969, *apud* LIGIÉRO, 2011), a noção conceptual de *arte como linguagem* (PENNA, 2014) e a ideia de dança *como um fazer-dizer do corpo* (SETENTA, 2008), assim como expande-se as ideias sobre a chamada *arte afro-brasileira* (MUNANGA, 2019), o significado da denominada *arte indígena* (VIDAL & SILVA, 1995) e as noções conceptuais tanto de *encruzilhada* e *terreiro* (RUFINO, 2019), quanto de *macumba* (SIMAS & RUFINO, 2018) e *macumbização* (MALOMALO, 2016), perspectivando a tradição cultural afro-ameríndia e afro-brasileira, no intuito de tensionar o chamado *racismo cultural* (FANON, 1980, *apud* ALMEIDA, 2018) e *racismo epistêmico* (MIGNOLO, 2008, *apud* RUFINO, 2019), que afeta as instituições e a maioria dos corpos negros-indígenas que configuram as escolas brasileiras.

Consecutivamente, explica-se o conceito polissêmico de *curriculum* e aborda-se o mesmo como um campo de estudo, constituído historicamente, retomando especificamente o debate social-histórico de Forquin (1996) e Goodson (1995, 1997), e as discussões em torno das denominadas teorias tradicionais, teorias críticas e pós-críticas de Currículo, conforme Silva (2005) e Macedo (2017), bem como Lopes e Macedo (2011). Assim, ao final do último cruzo deste labor intelectual, explicita-se a ideia conceptual de *atos de currículo*, de Macedo (2011, 2013, 2017), compreendendo-a como um dos aportes fulcrais desta pesquisa.

Adjacente a isso, também se faz uma abordagem conceitual/teórica sobre a noção do *corpo* como algumas das questões relevantes na Educação, principalmente no tocante ao corpo negro-indígena, procurando relacioná-lo com o ensino de Dança/Arte na escola que esteja comprometido com ele, de maneira antirracista. Aborda-se assim, o conceito de corpo a partir dele mesmo, perspectivando a filosofia da ancestralidade (OLIVEIRA, 2005, 2009)²⁹, do

²⁹ No artigo *Epistemologia da ancestralidade*, por exemplo, o pesquisador/professor Eduardo Oliveira (2009) elucida o entendimento sobre conceito de “ancestralidade” a partir de práticas culturais afro-brasileiras, a exemplo do candomblé. Para Oliveira (2009), com base nas práticas afro-brasileiras, a ancestralidade passa a ser entendida não no âmbito biológico, numa relação consanguínea de parentesco, porém, no âmbito cultural, como principal fator da cosmovisão africana no Brasil. Ainda de acordo com o seu ponto de vista, a ancestralidade não corresponde às linhagens dos africanos e seus descendentes, mas sim, como um princípio que fundamenta as práticas e representações de um determinado grupo social. Segundo ele, nesse contexto, a ancestralidade torna-se o signo da resistência afrodescendente, bem como protagoniza a construção histórico-cultural do negro no Brasil. Assim, entendida como signo da resistência afrodescendente, a ancestralidade se dá no corpo, uma vez que ela está materializada, corporalmente, na configuração das manifestações artístico-culturais afro-brasileiras, por exemplo.

mesmo modo que, pautado nos estudos de Rufino (2019), procura-se compreender o próprio corpo como o primeiro lugar de ser/existir/estar no mundo, espécie de registro transgressor, douto e inteligível, no qual a dança/arte manifesta-se, de maneira incorporada, como alguns dos múltiplos saberes-fazer, inclusive os afro-ameríndios.

Entrecruzado a esse escopo teórico da pesquisa, tem-se, como primordial procedimento investigativo, a observação participante, depreendida como *contemplação*, em ato e palavra, da qual nos fala o antropólogo Tim Ingold (2016), baseando-se, portanto, na convivência, *in loco*. Logo, sublinho que estou a olhar e a desenvolver está pesquisa “Observando a partir de dentro” (Ingold, 2016, p.407), partindo da compreensão de dentro da sala de aula, de dentro do espaço escolar franciscano, um olhar baseado nos recentes estudos da antropologia, conforme nos ensina Tim Ingold (2016), antropólogo britânico que acredita ser a observação participante a *contemplação*, em ato e palavra. Todavia, interpreto que a contemplação sobre a qual ele trata, não está ligada ao simples estado de êxtase contemplativo, encantamento ou a pura admiração, chegando a afastar-se mesmo da mera passividade.

Assimétrico a ideia de um olhar contemplativo meramente romântico, mais preocupado com a maneira indiscriminada pela qual o vocábulo “etnografia” e seus derivados, como “etnográfico”, têm sido usados em pesquisas e meios acadêmicos, sem maiores análises críticas, além da recorrente confusão causada ao fazer uso dessas palavras como se fossem sinônimos do “trabalho de campo”, Ingold (2016), em seu artigo *Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia*³⁰, discute ideias acerca da etnografia, do trabalho de campo e da observação participante. Apoiado na premissa de que etnografia e observação participante são coisas completamente distintas, o antropólogo adverte que “Caracterizar encontros, o trabalho de campo, métodos e conhecimentos como etnográficos é decididamente enganador” (INGOLD, 2016, p. 406).

Conforme seu ponto de vista, é possível concluir que o uso dos nomes “trabalho etnográfico” e “trabalho de campo”, oriundos do universo antropológico, mais precisamente da etnografia, ao longo do tempo, passaram a ser empregados semelhantemente. Não obstante, através dos argumentos do seu texto, noto que ao utilizar esses nomes podemos incorrer em

Em virtude disso, abordamos o conceito de “ancestralidade” não somente no sentido de corresponder às linhagens dos africanos e seus descendentes, mas, sobretudo, como signo de resistência afrodescendente e protagonismo histórico-cultural do negro no Brasil (OLIVEIRA, 2009). Tendo isto em mente, pautamo-nos inclusive no cantar-batucar-dançar (FU-KIAU 1969, *apud* LIGIÉRO, 2011) das performances culturais brasileiras (LIGIÉRO, 2011) como signo de tal resistência.

³⁰ Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21690>>. Acesso em: 20 de mar. de 2019.

equivocos, pelo fato de pressupor que tanto um quanto o outro só ganham significados após os encontros com as pessoas.

Nesse viés, segundo o autor, não faz sentido falar em encontro etnográfico, quando entendemos que a etnografia só se configura no instante que lançamos mão de julgamentos e descrições sobre os encontros. Analogicamente, algo parecido ocorre com o chamado “trabalho de campo”, pois, na opinião do antropólogo, [...] o campo nunca é vivido enquanto tal quando você está de fato *lá*, ocupando-se dos afazeres da vida cotidiana - que ele só emerge quando você o deixou, e começa a escrever sobre ele. (INGOLD, 2016 p.406).

Desse modo, compreendo que o campo só se manifesta quando o deixamos e passamos a nos envolver com o processo da escrita. Com efeito, o campo, entendido como o território no qual convivemos e sobre o qual pesquisamos, no nosso caso, a sala de aula, o currículo e a comunidade escolar, só passa a existir na medida em que começamos a escrever, refletindo sobre as nossas experiências compartilhadas.

Para Tim Ingold, enquanto o sentido da expressão “etnografia” ou seu correlato “etnográfico” alcança o significado literal de ser o registro escrito sobre povos, ou então, quando esses termos estão subjugados à ideia de método ou trabalho de campo, no sentido próprio da convenção científica, a “observação participante”, por outro lado, superando a aparente dicotomia entre o ato de participar e observar, pauta-se no princípio do estar atento e do acompanhar, como duas ações que se fundem atuando mutuamente.

Apoiados nos argumentos desse autor, depreendo, pois, que ao se trabalhar com as pessoas, o que é da natureza antropológica - de igual modo penso ser a prática pedagógica-, deve-se ter em mente o compromisso com a observação e a percepção da realidade, porque isto nos garante o acompanhamento e as respostas frente aos fatos. Considero que esse compromisso também deve atravessar as propostas curriculares, quando tratamos do currículo.

Por ser uma maneira de trabalhar e uma forma de proceder, com vistas a refletir acerca das experiências, que foram vividas *atencionalmente* (INGOLD, 2016, p. 408), pela via da correspondência, os passos da observação participante estão diretamente envolvidos com o cotidiano e os encontros, o que também inclui as relações de convívio em sala de aula e a elaboração de propostas curriculares, logo, nosso processo formativo em Arte/Dança.

Isso implica em (con) viver com os outros, atravessadamente, em situações de troca de saberes-fazer, ou, para alguns, de ensino-aprendizagem. Em virtude das características de seus passos serem o de estar atenta e acompanhar às situações que emergem dessa convivência, especulando possibilidades de se pensar no mundo em diálogo com a alteridade, a observação participante não se assemelha aos protocolos convencionais da ciência. O que não é o caso da

etnografia, que tem seus caminhos protocolados cientificamente, a exemplo da descrição, análise documental e coleta de dados, que consistem em fins preestabelecidos, como a produção de algum trabalho acadêmico.

Por isso, nesta especulação acadêmica, a perspectiva da observação participante está sendo proposta enquanto exercício para se pensar a inserção/atuação da Arte/Dança no currículo escolar do Ensino Fundamental, de São Francisco do Conde. Essa iniciativa, busca mesmo esquivar-se, tangencialmente, da visão tradicional da ciência, que depreende o método como sendo um caminho rigorosamente predeterminado, articulado aos objetivos que se quer alcançar. Nesse sentido, defendendo, portanto, que discutir a inclusão da Dança no currículo, ou então (re) pensar o currículo escolar, requer a prática da observação participativa, que “[...] é, portanto, juntar-se em correspondência àqueles com quem se aprendeu ou entre os quais se estudou [...]”. (INGOLD, 2016, p. 409).

Baseando-se nisso, inclusive, e estimando o campo da educação em seu léxico etimológico *educere*, que significa “levar para fora” - trazer para o mundo -, na ótica desse antropólogo, este deve ser, potencialmente, o fim educacional da antropologia, uma vez que, ao colocar em prática a observação participante, os antropólogos - e aqui também incluo-nos, professores/professoras de Arte/Dança-, estarão se educando através da atenção, ou melhor, através da “contemplação, em ato e palavra, daquilo que se deve ao mundo pelo próprio desenvolvimento e formação” (INGOLD, 2016, p. 407). Através disso, o que se quer dizer é que assim como o principal propósito da educação é mudar e/ou (trans) formar as pessoas, o mesmo devesse ser o da antropologia, o que não se aplicaria a etnografia, segundo Ingold (2016).

Portanto, a partir desse autor, que acredita que o conhecimento emerge da colaboração e/ou da coprodução, pelo viés das relações intersubjetivas, acredito também ser o currículo, por meio dos *atos de currículo* (MACEDO, 2011, 2017), no cotidiano das escolas. Para ele, as intersubjetividades se dão em emergência, ou seja, estão sempre, transitoriamente, em fluxo; estando, pois, em um constante processo de (trans) formação, razão pela qual ele valoriza a educação, conclamando os seus pares, os antropólogos, a se engajarem tomando a “atenção” como um ato educativo e ponto central da antropologia, via observação participante.

Na sequência, à espreita do arremate desta introdução, informo que no primeiro Cruzo deste labor especulativo, por exemplo, explico compreensivamente alguns dos sentidos do currículo/Currículo e da Dança/Arte na escola. Neste caso, antes, me aproximo do contexto social-histórico do currículo, procurando entendê-lo tanto na sua proporção epistemológica, enquanto um campo de estudo, quanto na sua extensão conceitual-teórica, reconhecendo-o,

pois, como um conceito polissêmico. Assim, procuro compreendê-lo, até mesmo, no seu sentido convencional, como sendo um documento prescritivo que visa a organização do processo socioeducativo escolar, ou então, a conformação das experiências formativas que acontecem ordinariamente no chão das escolas. Ademais, proponho pensar o currículo na escola à sapiência da *encruzilhada* (RUFINO, 2019) e *macumbização* (MALOMALO, 2016), através da perspectiva pós-crítica e dimensão pós-colonial de currículo (SILVA, 2005) e (MACEDO, 2017), cuja intenção traduz-se na transgressão de processos coloniais de submissão cultural.

Associado a isso, ainda nesse mesmo Cruzo, explano alguns dos significados do ensino-aprendizado da Dança/Arte no currículo escolar brasileiro, através de uma visão antirracista, pensado, aliás, na promoção do protagonismo da Dança/Arte como uma das linguagens artísticas participantes do componente curricular Arte, na proposta curricular do Ensino Fundamental, especificamente no contexto de São Francisco do Conde-Bahia. Para tanto, esboço algumas notas conceituais pensando, relevantemente, no sentido da Dança/Arte na escola, inclusive, enquanto “linguagem artística”, fundamentado em obras de diversas autorias que tratam sobre alguns dos aspectos do significado da dança/Dança na Educação e/ou no espaço escolar, ou então, como campo epistemológico de pesquisa (AQUINO, 2008), que vem se constituindo no cenário acadêmico brasileiro.

No segundo Cruzo, levanto, panoramicamente, discussões a respeito da trajetória histórica da Dança/Arte, fora e dentro do sistema de escolarização da Educação Básica brasileira, contextualizando alguns dos aspectos históricos do ensino de Arte no Brasil, ajustados às principais tendências pedagógicas divulgadas nas escolas do País, referente, pois, aos seus diferentes processos metodológicos, por considerar que tais tendências se entrecruzam às teorias do Currículo, abordadas no primeiro Cruzo deste texto. Consequentemente, ao tratar propriamente do ensino da Arte na escola brasileira, evidencio que parte considerável do seu trajeto se configura no currículo, historicamente, pelo campo das denominadas Artes Plásticas/Visuais, fulgurando-se, assim, como uma espécie de *tradição inventada* (GOODSON, 1995, 1997) e/ou *tradição seletiva* (WILLIAMS, 1961, *apud* LOPES & MACEDO, 2011). Também constato que os passos históricos da Dança/Arte na escola, relativo à docência, às leis e propostas curriculares, se mostram de maneira bastante contraditória e descompassada, sobremaneira, frente às lutas e aos engajamentos de intelectuais, artistas e docentes.

Adjunto a isso, apresento uma revisão crítica e apontamentos sobre abordagens históricas do ensino da Dança/Arte fora e dentro da escola, partindo da análise de algumas produções bibliográficas, na contemporaneidade, cujos levantamentos históricos a respeito do ensinamento dessa linguagem artística apoiam-se, consideravelmente, em livros, documentos

oficiais prescritivos, bem como esforçam-se em visibilizar, regularmente, bailarinos/as e coreógrafos/as europeus como principais personalidades colaboradoras para pensar-fazer a dança/Dança dentro ou fora da escola brasileira, historicamente. Neste caso, parto da interpretação que algumas produções bibliográficas na contemporaneidade, sobre a introdução da Dança na escola brasileira, e, especificamente, aquelas que se aproximam dos aspectos históricos do seu ensino, apenas reiteram episódios e informações históricas, recorrendo sobretudo aos documentos legais e aos contextos do ensino da Arte no Brasil, em geral. Outrossim, como uma espécie de desafio, aponto a necessidade de se fazer abordagens históricas acerca do ensino da Dança/dança, ocupando-se também de incluir as contribuições de sujeitos sociais-históricos ainda invisibilizados no percurso do seu ensinamento na escola, viabilizando, inclusive, todos os contributos históricos advindos das manifestações culturais dos povos indígenas, bem como dos povos africanos/afrodiáspóricos, em terras brasileiras.

Já no terceiro Cruzeiro, apresento um breve panorama da cidade de São Francisco do Conde-Bahia, concernente ao seu aspecto histórico, geográfico, socioeconômico, sociocultural e socioeducativo, por meio, inclusive, de pequenos dados estatísticos. Em seguida, ininterruptamente, situo especificamente os contextos das unidades escolares franciscanas dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, como o Centro Estudos e Aperfeiçoamento do Saber (CEAS) e Escola Municipal Maria Lúcia Alves, precisamente o *locus* de realização desta pesquisa.

Equidistante a isso, no quarto Cruzeiro, discuto propositivamente o lugar do ensino-aprendizado da Dança no contexto dos Anos Finais do Ensino Fundamental do CEAS, problematizando, retrospectivamente, o ano de 2017 e parte de 2018, mergulhado, pois, numa experiência formativa no pretérito, à luz dos encontros, da análise de entrevistas e do olhar compreensivamente implicado da observação participante (INGOLD, 2016). Em conformidade a isto, também discuto a imprescindível contribuição e orientação curricular, assim como didática, voltada para o ensino da Arte na Rede Municipal de Educação de São Francisco do Conde, concernente à garantia da participação das quatro linguagens artísticas como componente curricular de seu ensino, que foram propostas diante dos debates e da elaboração coletiva do Referencial Curricular Franciscano (RCF), ainda no ano de 2019.

Quanto ao quinto e último Cruzeiro, desta dissertação, entretenho compreensiva e propositivamente como aconteceu e se configurou o ensino-aprendizado da Dança/Arte e atos de currículos nas escolas CEAS e EMLA, numa dimensão antirracista, assentada na inclusão e a mediação pedagógica das manifestações/*performances* culturais brasileiras, cujos saberes-fazer são afro-ameríndios, constituídos estruturalmente no canto, na musicalidade e na dança,

e contemplam, assim, o trio *cantar-dançar-batucar* (FU-KIAU 1969, *apud* LIGIÉRO, 2011). Aporte conceitual/teórico que será explicado e considerado como mote imprescindível para a compreensão do acontecimento e da configuração do ensino da Dança/Arte nessas duas escolas sanfranciscanas, numa perspectiva antirracista, propositivamente falando. Então, para isso, ainda lanço mão da explicação tanto da expressão *motrizes culturais* (LIGIÉRO, 2011), para apreender o sentido das práticas performativas afro-brasileiras, quanto do conceito de atos de currículo (MACEDO, 2011, 2017), para compreender também as proposições pedagógicas que serão tratadas neste Cruzó, e, da mesma maneira, implicadamente, retomo a observação participante (INGOLD, 2016).

Portanto, nesse Cruzó final, primeiramente explico o processo de mediação da música e dança da manifestação cultural da ciranda, do bumba-meu-boi e outros batuques, que esteve voltada para as aulas de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da EMLA, no ano letivo de 2018. Logo em seguida, sucessivamente, trato da proposição pedagógica “A coisa tá preta, no CEAS!”, voltada para a Semana da Consciência Negra, cuja configuração assentou-se no próprio chão dessa escola, em novembro de 2018, e da mesma forma, analiso, como parte desta mesma proposta, a manifestação das Paparutas da Ilha do Paty, que participou como uma das atividades artístico-culturais propostas naquele plano, compreendendo-a, notavelmente, como uma das práticas performáticas afro-brasileiras, típica de São Francisco do Conde, que também está baseada na tríade conceitual mencionada do “cantar-dançar-batucar”.

À guisa de conclusão deste panorama introdutório, espero que esta pesquisa contribua, então, com a educação municipal das escolas sanfranciscanas, acreditando, pois, que essa investigação sublinha os primeiros passos para discussão sobre o papel e a participação da Dança no currículo do Ensino Fundamental da Educação Básica. Assim, almejo que a atuação e o ensino da Arte/Dança, nas escolas do município de São Francisco do Conde-Bahia, não sejam reduzidos ao lugar de oficina ou tampouco ocupe parte dos conteúdos programáticos da Educação Física; que seu ensino não se faça à luz da marginalização curricular, sobremaneira, ao insistente epíteto “extracurricular”, e que sua atuação não esteja restrita, meramente, ao entretenimento das festas e datas comemorativas escolares. Além disso, considero necessário o desenvolvimento deste trabalho no sentido de evidenciar o valor curricular da Dança/Arte enquanto um saber prático-artístico-cultural de combate e resistência ao racismo, por meio de atividades pedagógicas que se proponham ser antirracistas, se configurando à luz da dimensão histórica, estético-filosófica, política e social/cultural, e assumindo, assim, funções educacionais e socioculturais, dentro e fora do contexto escolar. Portanto, atado aos nós desta introdução, entreteço as próximas linhas entrecruzadas deste texto.

1º CRUZO. DANÇA/ARTE E CURRÍCULO: POR ENTRE COMPREENSÕES E SENTIDOS

1.1 NOTAS SOBRE *CURRICULUM*/CURRÍCULO: FIGURAÇÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL/TEÓRICA

Atualmente, em meio aos riscos das nomináveis fake news (notícias falsas), tem sido recorrente, no Brasil, o bombardeamento de uma série de informações divulgadas por meios midiáticos, implicadas em uma série de discursos conservadores, que certamente interferem no processo educacional escolar brasileiro. Assim, na ausência, ou, na melhor das hipóteses, no falseamento, de um debate crítico, amplo, irrestrito e democrático, que deve configurar o jogo de todo e qualquer processo formativo, temos assistido à uma série de notícias preocupantes, no tocante à liberdade do corpo, de expressão, liberdade religiosa, de gênero, como também às questões ligadas ao racismo ou ataque à liberdade de cátedra³¹ nas instituições educativas. No bojo de tais notícias, destacam-se ainda, problemáticas como a denominada “ideologia de gênero”³² e a Escola sem Partido³³. Logo, temos assistido à deflagração de notícias explanando

³¹ Sabe-se que “cátedra” é uma palavra oriunda da língua latina, cujo significado é “cadeira”, portanto, no contexto do Sistema de Ensino, a expressão “liberdade de cátedra” ou “liberdade de ensino” é metafórica e comumente empregada para tratar da posição ou função docente frente a instituição de Ensino. Sublinho ainda, que o exercício docente ou o ato de ensinar têm como alguns dos princípios legais a liberdade, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, segundo o artigo 205 da *Constituição Federal de 1988*, e conforme o artigo 2º da Lei 9.394/1996 – designada como *Lei de diretrizes e bases da educação nacional* - LDBEN.

³² Sabe-se que os termos sexo, sexualidade, gênero, identidade de gênero e orientação sexual não têm os mesmos significados e que, além disso, devem ser considerados como debates indispensáveis na escola. Alinhado a isso, destaco que a chamada “ideologia de gênero” deve ser tratado principalmente como um ataque à liberdade de cátedra, estando ajustada, pois, a defesa de uma sociedade heteronormativa e baseada em falácias que abalam a implementação das políticas públicas educacionais brasileiras, por parte de grupos políticos conservadores e fundamentalistas cristãos. A partir de Junqueira (2017, *apud* COLLING, 2018, p.55), pode-se dizer que a denominada “ideologia de gênero” trata-se de uma invenção política-histórica da igreja Católica, recriada pelos papas João Paulo II (Karol Wojtyła) e Bento XXI (Joseph Ratzinger), entre os anos de 1999 e 2000. Sua natureza conceitual consiste em ser apenas um dispositivo falso e retórico cujas bases assentam-se, sobretudo, na defesa da heteronormatividade, do antifeminismo e modelo de família patriarcal cristã, sendo reacionário, portanto, à diversidade sexual e de gênero existente na sociedade. Pensando ainda no campo dos Direitos Humanos e da Educação, a defesa em prol das questões relativas à identidade de gênero e orientação sexual já são pautas prescritas, garantidas e asseguradas tanto pela Organização das Nações Unidas (ONU), quanto por diversos documentos e tratados internacionais, a exemplos do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT, bem como no Documento Final da Conferência Nacional da Educação Básica - Coneb (2008), e no Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013, *apud* REIS & EGGERT, 20017), através da luta dos grupos militantes LGBTQI+ , o apoio e defesa por parte de outros segmentos da sociedade civil organizada, conforme constatado no artigo *Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiro*, dos pesquisadores Toni Reis e Edla Eggert. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-38-138-00009.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

³³ Escola sem Partido foi um movimento político conservador, criado por Miguel Nagib, em 2004, e que nomeia, de maneira generalista, uma série de projetos de leis que foram legalmente vetados no Brasil. Conhecido também

algumas situações que certamente atravessam discussões sobre o currículo escolar, como por exemplo, o episódio corrido em 2014, sobre a negação do Supremo Tribunal Federal (STF), por ordem do ministro Luiz Fux, ao pedido de liminar para suspender³⁴ a circulação da obra *Caçadas de Pedrinho* nas escolas públicas, de Monteiro Lobato, publicada em 1933, pelo fato da mesma conter conteúdo racista.

Outras situações ainda assistidas foram as seguintes: em 2019, a divulgação de um vídeo envolvendo a senhora ministra Damare Alves, da nova pasta da Mulher, Família e Direitos Humanos, da atual presidência da república, do governo bolsonarista, afirmando “menino veste azul e menina veste rosa”³⁵; o episódio do prefeito do Rio, senhor Marcelo Crivella³⁶, que arbitrariamente manda recolher livros por conter temáticas ligadas a questão LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), voltado ao público infanto-juvenil, na Bienal do Rio de Janeiro de 2019; ainda no mesmo ano, o senhor João Dória³⁷, governador de São Paulo, mandou recolher apostilas de Ciências da Rede Municipal, por conter conteúdos explicativos sobre “sexo biológico”, “identidade de gênero” e “orientação sexual”; e por fim, em 2020, a tentativa do governador de Rondônia³⁸, senhor Coronel Marcos Rocha, proibir quarenta e três livros nas escolas, por serem considerados “inadequados às crianças e aos adolescentes”, segundo ele. Dentro da sua lista de censura estavam várias obras literárias, a exemplo de *Macunaíma* de Mário de Andrade, *os Sertões* de Euclides da Cunha, obras de Franz

por meio da chamada Lei da mordaza (Lei nº 7180/14), sua proposta teve como alguns dos principais propósitos censurar as práticas docentes e os conteúdos de livros didáticos, propagando a falsa polêmica de acabar com a chamada “doutrinação ideológica” nas escolas, chamando-a, inclusive, de doutrina comunista e/ou esquerdista, segundo seus elaboradores. Para maiores especulações sobre esse assunto, indico a dissertação *Escola sem partido: Relações entre estado, educação e religião e os impactos no ensino de história* (2016), da pesquisadora Fernanda Pereira de Moura. Sua pesquisa se trata de uma investigação sobre o denominado Movimento Escola sem Partido, os projetos de lei que recebem o nome deste movimento, ou seus correlatos, bem como seus efeitos no âmbito do ensino de história. Dissertação disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174584/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Fernanda%20Pereira%20de%20Moura.pdf>>. Acesso em: 16 ago.2020.

³⁴ Notícia veiculada no site Agência Brasil. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2014-12/stf-rejeita-suspender-livro-de-monteiro-lobato-em-escolas-publicas>>. Acesso em: 13 ago. 2020

³⁵ Notícia veiculada no site Folha de São Paulo. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damare-shtml>>. Acesso em: 13 ago. 2020.

³⁶ Notícia veiculada no site do G1- O portal de notícias da Globo. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/09/05/crivella-pede-para-recolher-livro-dos-vingadores-vendido-na-bienal.ghtml>>. Acesso em: 13 ago. 2020.

³⁷ Notícia veiculada no site G1- O portal de notícias da Globo. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/09/03/doria-manda-recolher-livros-de-ciencia-que-fala-sobre-diversidade-sexual-nao-aceitamos-apologia-a-ideologia-de-genero.ghtml>>. Acesso em: 16 ago. 2020.

³⁸ Notícia veiculada no site Edição Brasil no El País. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-02-08/censura-de-livros-expoe-laboratorio-do-conservadorismo-em-rondonia.html>>. Acesso em: 13 ago. 2020.

Kafka, Machado de Assis, Ferreira Gullar e Nelson Rodrigues, bem como obras de outros escritores relevantes para a literatura e cultura brasileira, além dos livros do educador Rubem Alves.

Tais episódios parecem estar mais próximos do ultraconservadorismo brasileiro, defendido majoritariamente por parte da elite dirigente do País, pois, a meu ver, um dos principais sentidos dos eventos destacados acima está demasiadamente inclinado em sofismas que tentam coibir determinados debates críticos e práticas libertárias, na escola, para não falar, ideologicamente, em falácias, ou falseamento da realidade. Com efeito, todos os episódios se apresentam de maneira ultraconservadora, pois, além de escamotear os privilégios das elites, tentam ofuscar a real conjuntura social brasileira, que é discriminatória, assimetricamente desigual e acentuadamente racista, feminicida e homofóbicas. Portanto, parece assertivo considerar que todas as questões supracitadas atravessam diretamente a política e os sentidos do Currículo/*curriculum*³⁹ e da Arte na escola.

Consecutivamente, aliada a toda situação apresentada, alguns dos desafios emergem quando da discussão sobre *curriculum* e o processo de ensino-aprendizado da arte/Arte nas escolas de Educação Básica, cabendo, pois, as seguintes indagações: de que forma e por que o *curriculum* está implicado em questões sociais e políticas, pensando no cenário socioeducacional brasileiro, atual? Afinal, podemos precisar/definir o que é currículo, de modo monólito e unívoco, ou até mesmo numa dimensão monocultural? Além do mais, quais princípios éticos e artísticos/estéticos constituem a formação em Arte nos currículos escolares brasileiros? Quais saberes/epistemes fundamentam os conteúdos considerados formativos para o ensino de Arte na escola? Aliás, por falar em *curriculum*, quanto dos saberes/fazeres afro-ameríndios estão sendo pautados nas propostas curriculares das escolas brasileiras, na tentativa de combater o racismo cultural e epistêmico?

Paralelamente, pergunto: de qual corpo estamos falando, na escola pública brasileira? Quem são esses corpos em sua grande maioria e o que socialmente os atravessam? Quais os desafios de se trabalhar com a Dança/Arte na escola, na atualidade, pensando nos corpos negros, por exemplo, já que estes são maioria no Sistema Público de Ensino, assim como os são no

³⁹ Em *Currículo: campo, conceito e pesquisa*, Roberto Sidnei Macedo (2017) explana que a palavra “currículo”, em latim *curriculum*, e no plural *curricula*, tem seu sentido atribuído, modernamente, à estruturação das experiências socioeducativas. Por essa razão, grafado em latim, neste texto, esse termo tem o mesmo teor significativo, além de referir-se a documentos e/ou às atividades escolares/pedagógicas. Porém, quando escrita em português “Currículo”, com inicial maiúscula, ao longo deste trabalho, busco aproximar-me dessa palavra como a mesma sendo um campo de estudo construído/constituído social e historicamente.

Sistema Penitenciário brasileiro, e os mais vulneráveis socialmente falando? A propósito, qual o sentido da Dança/Arte no *currículum* escolar, hoje, pensando nas diversidades de corpos que habitam a escola, diante de tantas desigualdades e assimetrias sociais, principalmente frente ao racismo? Assim, essas são algumas das perguntas que seguem como exercício, inquietação e ignição para catalisar o desenvolvimento e a configuração deste trabalho.

Portanto, pensando nessas questões, parece ser urgente fazer um ensino-aprendizado em Arte na escola que esteja comprometido sobretudo em falar socialmente acerca dos muitos corpos negros que vão à escola pública, considerando inclusive suas práticas e produções artísticas/culturais. Pois, sem a intenção de precisar respostas, mas no sentido de reverberar tensões, provavelmente, todas as perguntas sobrescritas se sobrescrevam como algumas das formas de indignar-se contra o racismo e inquietar-se insistentemente/incansavelmente diante das questões raciais, como o racismo epistêmico (MIGNOLO, 2008, *apud* RUFINO, 2019) e o racismo cultural (FANON, 1980, *apud* ALMEIDA, 2018), que afetam as instituições e a maioria dos corpos negros que configuram as escolas públicas brasileiras.

Assim, diante dessa situação, inicialmente, parece assertivo dizer que falar de *currículum* não deve ser uma tarefa fácil, ainda mais quando aliamos suas discussões ao universo do ensino da Dança/Arte no recinto escolar. Embora isso seja complexo, muito provavelmente, a maneira mais comum e convencional de debater e entender o chamado *currículum* escolar, seja a de pensá-lo como sendo um documento e/ou programa prescrito oficialmente, de caráter técnico e normativo, sobre o qual se organiza e administra a escola e todo o seu fazer pedagógico.

A exemplo disso, temos os *Parâmetros curriculares nacionais* (BRASIL, 1997), as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* (BRASIL, 1998), o *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (BRASIL, 2010), da mesma forma as *Diretrizes curriculares nacionais da educação básica* (BRASIL, 2013) e a *Base nacional comum curricular* (BRASIL, 2018). Todos esses são documentos que têm em comum, como função primordial, o estabelecimento de normas, referenciais e diretrizes para fundamentar e orientar princípios da organização das propostas pedagógicas e curriculares dos sistemas e redes de ensino federal, estadual e municipal, tanto das escolas públicas quanto privadas, voltando-se,

pois, para as etapas⁴⁰ da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o território brasileiro. Pode-se compreender até mesmo que:

[...] o termo "currículo" designa geralmente o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, de acordo com uma ordem de progressão determinada, no quadro de um dado ciclo de estudos. Um currículo é um programa de estudos ou um programa de formação, mas considerado em sua globalidade, em sua coerência didática e em sua continuidade temporal, isto é, de acordo com a organização sequencial das situações e das atividades de aprendizagem às quais ele dá lugar. (FORQUIN, 1996, pg. 188)

No entanto, isso provavelmente seja apenas uma forma simplista, restrita e bastante abreviada de falar sobre a concepção curricular, ou então de pensar, fazer, compreender e significar o *curriculum/Currículo*, pois, por outro lado, o próprio autor francês Jean Claude Forquin (1996), um dos pesquisadores sobre Currículo, também adverte que “[...] o termo ‘currículo’ pode designar não mais aquilo que é formalmente prescrito, oficialmente “inscrito no programa”, mas aquilo que é realmente ensinado nas salas de aula e que está, às vezes, muito distante daquilo que é oficialmente prescrito”. (FORQUIN, 1996, pg. 188).

Por conseguinte, situo, terminantemente, alguns dos entendimentos que tenho acerca das questões ligadas ao “*curriculum/Currículo*”, à luz de estudiosos e especialistas nesse assunto, a exemplo do próprio Forquin (1996), no sentido de sublinhar, inclusive, tais palavras, tanto como sendo um conceito polissêmico, quanto como um campo epistemológico de pesquisa, composto por histórias, teorias e abordagens sociológicas. Por outro viés, embora a palavra “*curriculum*” possa tangenciar uma polissemia de significados situados historicamente, compreendo também que “*curriculum*” tem a ver com transmissão de saberes, as escolhas, a seleção e organização de conteúdos de ensino, da mesma forma os objetivos e justificativas acerca do que é ensinado-aprendido pela escola, por que este e não aquele saber está na instituição⁴¹ de ensino-aprendizado; e que, por sua vez, o conjunto dessas categorias dizem

⁴⁰Há diferenças entre “Etapa” e “Modalidade” da Educação Básica, conforme as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (BRASIL, 2013). Pois, o sentido do primeiro termo compreende as fases ou os períodos dos diferentes momentos que compõem o desenvolvimento educacional. Já o segundo se articula ao primeiro termo, no sentido de corresponder aos aspectos e/ou tipos de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação à Distância.

⁴¹ Segundo Torrinha, (1945, p.434 *apud* Dermeval Saviani, 2007, p. 03), o significado da palavra “instituição” pode ser classificado em quatro categorias semelhantes entre si. De acordo com Saviani (2007, p.04), “instituição educativa” pode ser encarada como pleonasma, uma vez que é possível pressupor que o sentido de “educação” já contempla o de “instituição”.

respeito aos estudos do Currículo. Pois, ainda segundo Forquin (1996), o *curriculum*/Currículo quando:

[...] considerado em seu sentido mais geral e mais abstrato ("o" currículo, por oposição a "um" currículo ou a "tal" ou "qual" currículo), o termo faz referência a tudo aquilo que se poderia chamar de dimensão cognitiva ou cultural do ensino, o fato de que a escola transmite aquilo que chamamos de "conteúdos", saberes, competências, símbolos, valores. **É essa insistência nos conteúdos, na sua natureza e na sua forma, no modo como eles são selecionados, organizados e distribuídos através das diferentes fases da "cadeia didática" que evocamos mais frequentemente quando falamos de "teoria do currículo" ou de "sociologia do currículo"** (FORQUIN, 1996, pg. 188, grifo nosso).

Paralelamente, até é possível dizer que alguns dos aspectos comuns às discussões acerca do *curriculum* correspondem ao fato de pensá-lo como sendo um organizador de experiências e situações de aprendizagens a fim de promover, consolidar e/ou configurar um processo educativo, conforme explicitado pelas professoras/pesquisadoras Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo⁴², em *Teorias de currículo* (2011). Pois, de acordo com as autoras, “Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado de currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo”. (LOPES & MACEDO, 2011, p. 19).

Pode-se até mesmo mencionar que alguns dos debates e dos sentidos do Currículo, pautam-se nas principais questões angulares: o que é útil socialmente no *curriculum* escolar? O que deve ser ensinado na escola e quem decide isso? Considerando os contextos, qual deve ser função e/ou o papel da escola no processo socioeducativo, e sob quais perspectivas tal processo está pautado? Qual tipo de conhecimento é válido curricularmente? Aliás, pensando no tema desta pesquisa, quais linguagens artísticas devem compor o ensino da Arte no *curriculum*, da Rede Municipal de São Francisco do Conde-BA?

Ademais, Casimiro e Macedo (2011) explanam que o conhecimento é a tônica central e mola propulsora da história e abordagem do Currículo. Considerando as diferentes acepções do que seja *curriculum*, em face das variadas intenções socioeducacionais e dos contextos sociais escolares nos quais as acepções são engendradas, o conhecimento pode ser concebido a partir

⁴²As autoras têm várias pesquisas e trabalhos no campo do Currículo. São professoras do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e bolsistas pesquisadoras do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ.

da perspectiva acadêmica, instrumental, progressivista⁴³ e crítica, todavia, não se limitando a estas. Considerando, ainda, que tais abordagens ora se entrecruzam, ora se apartam, tendo como foco principal discutir os fins educacionais e os nuances de legitimidade do conhecimento em cada uma delas.

Na perspectiva acadêmica, por exemplo, o conhecimento baseia-se em regras e métodos cientificamente rigorosos, acompanhado por teorias, conceitos e fundamentos que são validados pela comunidade de pesquisadores e intelectuais acadêmicos, cabendo à escola organizar seu *curriculum* com base na transposição das disciplinas acadêmicas. Consecutivamente, também baseado nessa visão, está o denominado conhecimento instrumental cujo princípio é a razão, que, por sua vez, almeja legitimar-se racionalmente por meio daquilo que seja eficiente e atenda a determinado objetivo, sem se importar ou problematizar seus processos.

Assim, o conhecimento ensinado na proposta curricular deve ser capaz de traduzir-se “[...] em competências, habilidades, conceitos e desempenhos passíveis de serem transferidos e aplicados em contextos sociais e econômicos fora da escola”. (LOPES & MACEDO, 2011, p. 74). Baseado na razão instrumental temos, por sua vez, as ideias de Bobbitt e Tyler⁴⁴.

Na dimensão progressivista, ajustada ao pragmatismo⁴⁵ de John Dewey, o conhecimento deve otimizar a execução das atividades humanas, tendo como princípio a valorização das

⁴³ Chamo a atenção do/da leitor/leitora, pois o sentido da palavra “progressivista” é diferente da noção de “progressista”, quando nos aproximamos do campo da Filosofia da Educação. A partir da obra *Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos*, de José Carlos Libâneo (1992), por exemplo, é possível notar que essa expressão “progressivista” ou “pragmatista” corresponde à uma das subcategorias das tendências pedagógicas da prática escolar brasileira cujo estão divididas em dois conjuntos, com suas respectivas ideias, conteúdos e métodos de ensino: a pedagogia liberal e a pedagogia progressista. A primeira reúne a tendência tradicional, a renovada progressivista, renovada não-diretiva e a tecnicista. Já a segunda, agrupa a tendência libertadora, libertária e a crítico-social dos conteúdos. Sublinho ainda, que quando tratamos da chamada pedagogia liberal o sentido da palavra “liberal” não é empregado como sinônimo de avanço e democracia, ou então, de ter uma atitude aberta frente a determinada questão, o que é comumente usado ao nos referirmos a esse termo. Contudo, seu sentido é correlato à justificação do modo de vida do sistema capitalista, no qual a liberdade e o interesse individual prevalecem na organização social, estabelecendo assim, uma sociedade balizada pela propriedade privada e/ou classe social. Assim, a educação/pedagogia liberal parte do princípio que a função da escola é instruir os/as estudantes para exercer papéis sociais, conforme suas capacidades e habilidades pessoais, sem levar em consideração as diferenças de classe e as desigualdades sociais, apesar de focar no aspecto cultural. Por sua vez, segundo Libâneo, a denominação “progressivista” surge em virtude da ideia de se pensar numa “educação progressiva”, termo decorrente do desenvolvimento científico, equivalente, portanto, ao mesmo que evolução para a Biologia. Inspirada no filósofo/educador norte-americano John Dewey, tal designação foi muito difundida e usada por Anísio Teixeira, para falar do papel da educação numa era de mudanças na sociedade brasileira. Por fim, a palavra “progressista” tem sua dimensão conceitual voltada para as tendências pedagógicas que, engajadas política e socialmente, buscam problematizar e transformar a sociedade por meio de uma análise crítica das conjunturas e realidades sociais, por assim dizer.

⁴⁴ As ideias desses autores, bem como as de Dewey, serão explicadas mais adiante, a partir da página 13.

⁴⁵ Resumidamente, a partir da obra *Filosofia da educação*, de Maria Lúcia de Arruda Aranha (1990), entende-se que o pragmatismo tem como principal princípio a atitude prática em torno da verdade, ou seja, as ideias são tidas como verdadeiras por meio da ação e da experiência, a partir daquilo que pode ser pragmaticamente praticado/útil.

experiências pessoais para alcançar determinados fins. Vinculando-se ao chamado bem-estar social, essa dimensão parte da premissa que cabe à escola, portanto, pensar no conhecimento que leve em conta o desenvolvimento, a maturidade, as experiências, a criatividade e as atividades discentes, numa proposta curricular democrática cujo vislumbre seja a mudança social e a participação cidadã dos seus/suas alunos/alunas.

Já a dimensão crítica de currículo é explorada por grupos de autorias diversas e múltiplas visões teóricas⁴⁶ sobre o conhecimento. Tais visões têm como interesses comuns articular o conhecimento aos propósitos humanos, a ideologia⁴⁷, a supremacia entre classes e/ou grupos sociais e a divisão do poder na sociedade.

Pensando nisso, faço uso da expressão “tem caroço nesse angu”⁴⁸, parafraseando-a como sendo uma espécie de engenhosidade afrodescendente, para dizer que a perspectiva crítica coloca em suspeição o *currículum*, sobretudo ao desvelar e debater “*o que conta como conhecimento escolar*”. (LOPES & MACEDO, 2011, p. 77, grifo da autora) no âmbito sociopolítico. Por isso, nesta pesquisa, o ensino da Dança/Arte conta como conhecimento escolar. Segundo essa perspectiva, a ideia é desnaturalizar e evidenciar, pois, a pretensão de imparcialidade do conhecimento, posto que a crítica desconfia e preocupa-se em criticar o saber

Nesse sentido, a teoria deixa de ser uma resposta meramente abstrata dada à realidade e passar a ser concebida como um instrumento capaz de equacionar os problemas vivenciados/experenciados no mundo real. Derivado do grego *pragma* (*ação*), comumente sublinhado como conhecimento pragmático, o pragmatismo diz respeito ao mundo prático das experiências, e é considerado primordialmente como perspectiva filosófica dos filósofos norte-americano Charles Sanders Peirce e William James, além do próprio John Dewey.

⁴⁶ Baseado em *Documentos de Identidade* (2005), de Tomaz Tadeu da Silva, e *Teorias de currículo* (2011), de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011), destaco como alguns dos principais autores da vertente crítica de Currículo Michael Young, Michael Apple, Henry Giroux, Paulo Freire e Carlos Libâneo.

⁴⁷ O sentido dessa palavra é empregado, aqui, a partir da obra *Linguagem e ideologia*, de José Luiz Fiorin (1988). Baseado em Karl Marx, Fiorin explicita que o termo “ideologia” pode ser compreendido conceitualmente como sendo um arranjo de ideais e representações cujo princípio é a justificação e explicação da organização e/ou da ordem social, no que tange às condições de vida de um ser humano e as relações que o mesmo mantém com os demais seres humanos. Embora não reduza a noção de ideologia à falsa consciência e/ou ao mero falseamento da realidade, o autor diz, inclusive, que a dimensão semântica mais larga do conceito “ideologia” consiste na visão de mundo acerca da realidade, ou seja, num ponto de vista de um determinado grupo social frente a explicação do mundo, ou ainda, no modo como esse mesmo grupo ou classe social procura explicar, justificar e organizar os modos de vida e/ou as práticas cotidianas de uma determinada sociedade e/ou estabelecer sua ordenação social. Conforme Fiorin, a ideologia independe da consciência dos sujeitos sociais, além disso, seu sentido é constituído pela realidade e até mesmo constituinte da realidade.

⁴⁸ “Tem caroço nesse Angu” é uma expressão que surgiu dos comentários feitos entre os escravizados a respeito de certo prato que lhes parecesse suspeito. Ademais, trata-se de uma expressão popularmente conhecida no nordeste brasileiro. Tipicamente nordestino, o Angu é uma comida preparada com fubá de milho e a palavra é de origem africana cujo significado é farinha. Presente ainda nos tempos da escravização dos negros no Brasil, Segundo Vitor Paiva (2016), explanada no Portal Geledés, essa expressão corresponderia a uma forma tática que os/as escravizados/escravizadas arrumavam para esconder dos senhores de engenho algum pedaço de carne ou torresmo debaixo do angu. Essa tática era uma das formas encontradas pelos negros para se alimentarem mais dignamente.

produzido e o modo de sua produção, atenciosamente focada na estrutura político-social e na maneira pessoal de atribuição de sentidos aos diferentes saberes/epistemes.

Sinteticamente, enquanto a perspectiva acadêmica e instrumental, acerca da autenticidade do conhecimento, baseia-se em regras e métodos a rigor científicos/acadêmicos, quando não, na dimensão da experiência, conforme a ótica progressivista - assente no pragmatismo-, o olhar crítico problematiza o quê selecionar como conhecimento, da mesma forma desvela por quais motivos alguns saberes são categorizados como tal, e outros, não. Impulsionado também por essa perspectiva, destaco que algumas das discussões desta pesquisa preocupa-se em evidenciar a supremacia das chamadas Artes Plásticas como ensino historicamente predominante do componente Arte nos currículos escolares brasileiros, em detrimento das outras linguagens artísticas, principalmente Dança e Teatro.

Paralelo a isso, por sua vez, no seu artigo *As abordagens sociológicas do currículo*, Forquin (1996) explana historicamente algumas das fundamentações teóricas do Currículo, desenvolvidas através de abordagens sociológicas, no sentido de concebê-lo como um dispositivo a ser estudado, tendo início com as contribuições reflexivas dos pesquisadores britânicos, franceses e francófonos, entre os anos sessenta e oitenta do século XX. Tomando como base *The Long Revolution*, uma espécie de obra porta estandarte inspiradora, escrita por Raymond Williams em 1961, na qual ele discute a cultura como “tradição seletiva”, que tem como ideia o permanente processo de seleção e reinterpretação da herança cultural deixada pelas gerações pretéritas, Forquin (1996) relata que os estudiosos britânicos estavam inclinados para o *Curriculum* partindo da dimensão social e cultural que o mesmo alcançava na escola.

Entre eles, havia a preocupação em analisar as engrenagens e estratagemas da “seleção cultural da escola”, articulando-as ao exercício de tecer reflexões críticas à sociedade, educação e cultura, na medida em que os mesmos entendiam que as instituições educativas cumprem o papel de, seletivamente, construir ou olvidar memórias coletivas, traduzidas nos programas curriculares, considerando, assim, os contextos políticos e ideológicos estabelecidos por meio de embates e poderes simbólicos, entre os grupos que empenham-se para dominar o aparelho educacional: *Curriculum*. Além do passado, aqueles sociólogos entendiam que a escola também tem compromisso com o presente, quando inclui, em seus programas de ensino, ideias, técnicas, conhecimentos e práticas erigidas em determinado momento histórico-social. Com isso, aqueles estudiosos contribuem, por sua vez, com alguns dos passos da convencionalizada tradição crítica do Currículo, portanto.

Com o surgimento da intitulada Nova Sociologia da Educação (NSE), corrente de pensamento e movimento sociológico, instaurada pelo sociólogo britânico Michael Young, e

tendo como referência sua obra *Knowledge and Control - Conhecimento e controle*-, publicada anos de 1970, a abordagem sociológica de Currículo veicula-se como um plano de crítica político-cultural às proposições curriculares. Fundamentada no campo da antropologia cultural, no interacionismo simbólico norte americano, na fenomenologia social e sociologia do conhecimento⁴⁹, a NSE teve como uma das principais preocupações abordar as formas de seleção, legitimação e organização dos conhecimentos escolares, pois seus teóricos acreditavam que tais formas constituíam-se como mote da análise curricular, devendo este exame ser, portanto, o trabalho primordial de qualquer Sociologia da Educação, porque "O modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados a serem ensinados reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira como se encontra aí assegurado o controle dos comportamentos individuais". (BERNSTEIN, 1971, p.47, *apud* FORQUIN, 1996, p.190).

Ainda de acordo com o artigo do francês Forquin, a preocupação com o desenvolvimento das matérias, disciplinas, saberes escolares ou conteúdos de ensino, também passou a ser o foco das abordagens sociológica do Currículo, pelos pesquisadores da Grã-Bretanha, a exemplo do precursor Bernstein, em 1971, e Ivor Goodson (1995 e 1997)⁵⁰, que as fitavam, criticamente, como se tais matérias ou conteúdos fossem comunidades fechadas que conferiam aos seus membros, os professores, um sentimento de identidade, sendo consideradas, por sua vez, como objeto especulativo. Já na França, assim como nos países francófonos, somada às contribuições das abordagens sociológicas anglo-saxônicas, os pesquisadores

⁴⁹A partir de *Currículo* (MACEDO, 2017), elucidado que o chamado interacionismo simbólico, assim como a etnometodologia, se constitui enquanto teoria de inspiração sociointeracionista, esta, por sua vez, tem como princípio o estudo da relação/interação simbólica entre o sujeito e os contextos históricos, sociais e culturais. Tais teorias são marcadas, basicamente, pela sociologia do conhecimento, de Thomas Luckmann e Peter Berger, e a denominada sociologia fenomenológica de Alfred Schutz, assim como pela influência de teóricos neomarxistas, a exemplo de Althusser, Gramsci, Bourdieu, Passeron, Bernstein, Apple e o próprio Young, quando se fala em Nova Sociologia da Educação - NSE.

⁵⁰Considerado um dos teóricos da tradição crítica do Currículo, o inglês Ivor Goodson é um dos principais estudiosos desse campo e seus desdobramentos, conhecido como História das Disciplinas Escolares, tendo um número vasto de trabalhos voltados para esses estudos. Vinculado, inclusive, à Nova Sociologia da Educação – NSE -, ele é também um dos autores referência para muitos pesquisadores brasileiros que discutem esse assunto. A partir da perspectiva histórica-social do Currículo, o *curriculum* escolar ou plano de estudo, chamado por Goodson (1997) de “currículo escrito”, deve ser considerado/pensado/encarado como sendo uma construção social. Assim, a partir de sua obra *A construção social do currículo*, posso inferir que o *curriculum* pode ser vislumbrado, heurísticamente, como um dispositivo fabricado/inventado/construído social e historicamente, ao invés de pensá-lo como sendo uma espécie de programa e/ou documento obsoleto, imparcial/ingênuo, destituído de interesses sociopolíticos. Pode-se dizer ainda, a partir da obra *Currículo: teoria e história*, de Goodson (1995), que o “currículo escrito” se trata, portanto, de uma “tradição inventada” cujo processo compreende a produção e reprodução de fenômenos sociais, na escola, segundo as abordagens desse autor, cujo baseia-se nos estudos sobre tradição e cultura do historiador de base marxista, Eric Hobsbawm (1985).

daquelas nações, debruçados na teoria crítica, pelos teóricos da reprodução⁵¹, a exemplo de Bourdieu, se atêm analiticamente ao conceito de “cultura escolar” para debater o que é a disciplina, qual a sua função e o seu lugar nos planos curriculares das escolas, uma vez que “os saberes escolares foram por muito tempo considerados como ‘naturais’, como ‘não-problemáticos’ ”. (FORQUIN, 1996, p. 191).

Em atenção dada ao surgimento do conceito “transposição didática”, cunhado principalmente por Yves Chevallard (FORQUIN, 1996), nos anos oitenta, que definia as matérias ou disciplinas como meras formas de saberes/conhecimentos subordinados ao âmbito acadêmico e tradutoras do conhecimento científico, os debates teóricos em torno dos conteúdos de ensino passaram por uma intensa revisão crítica. Assim, como contraponto àquele conceito de Chevallard, elabora-se o aporte conceitual “cultura escolar”, fundamentado e difundido, inicialmente, por André Chervel, entre os anos de setenta e oitenta, e, posteriormente, por Dominique Julia (2001).

Tal aporte faz o campo curricular avançar, posto que os estudos franceses passam a compreender que a escola não está limitada a simples subordinação acadêmica, todavia, que a mesma constitui-se como um local potencialmente cultural, no qual circulam saberes-fazeres diversos, que atravessam os conteúdos de ensino, porque “Existe, na verdade, uma multiplicidade de práticas sociais que podem servir de referência aos saberes escolares e às aprendizagens escolares: práticas técnicas e científicas, práticas políticas ou cívicas, práticas profissionais, práticas de comunicação e de sociabilidade, *etc.*”. (FORQUIN, 1999, p. 194-195).

Torna-se notável nos estudos desse autor francês, que as pesquisas sociológicas sobre o Currículo trazem à liça debates teóricos definindo as expressões “currículo formal ou oficial”, isto é, aqueles documentos prescritivos, como planos, programas, diretrizes e/ou referenciais de ensino; e “currículo real”, que, em paradoxo ao oficial/formal, refere-se àquilo que de fato é lecionado em sala de aula, àquilo que pode ser descrito e se manifesta como fazer pedagógico diariamente, ou ainda, dito de outro modo, aquilo que também pode abarcar o cotidiano escolar,

⁵¹Em *Teorias de Currículo*, de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011) apresentam os termos hegemonia, ideologia e poder como mote das teorias da crítica-reprodutivista do Currículo, baseado em *A reprodução*, de Bourdieu e Passeron (1970). A partir das autoras, é possível considerar que a ideia de reprodução está voltada para as relações da luta de classes, na qual a escola tem como função ideológica a reiteração da manutenção das hierarquias e dos privilégios das elites sobre as classes populares, reproduzindo ou inculcando, por meio do chamado capital simbólico (saberes e bens culturais), tanto as práticas culturais dominantes, ou os códigos socioculturais elitistas, quanto reproduzindo as desigualdades sociais.

o então intitulado currículo *pensadopracicado*, conforme propõe a professora/pesquisadora brasileira Inês Barbosa de Oliveira (2013)⁵².

Ainda segundo Forquin (1999), as abordagens dessas expressões ficaram conhecidas em território francês através das pesquisas do suíço Philippe Perrenoud, em 1984, e, posteriormente, pela francesa Viviane Isambert-Jamati, em 1990. Já o expresso “currículo oculto” configura os fenômenos que estão tácitos e/ou invisibilizados na escola e/ou nas propostas curriculares, de forma escamoteada ou não, cabendo, pois, à análise sociológica do Currículo explicitá-los e/ou problematizá-los. Por fim, o autor sublinha que a interpelação teórica acerca daquilo que está subentendido no “currículo oculto” pode partir de duas visões diferentes: o “implícito natural” (FORQUIN 1996), aquilo que não precisa ser inscrito ou falado porque pode ser simplesmente notado no cotidiano escolar, e o “implícito perverso”, concebido por ele como sendo o

[...] produto de um trabalho permanente de ocultação de dissimulação ou de mistificação, que o sociólogo "crítico" se dá precisamente por tarefa desvelar ou denunciar, pois ele o considera como contribuindo para a perpetuação de certas formas de alienação cultural ou de dominação social. Toda uma literatura sociológica sobre o currículo, produzida desde o final dos anos setenta, em particular nos Estados Unidos, advém dessa abordagem "crítica" (FORQUIN, 1996, p 193).

No bojo dessa explanação, paralelamente, resalto que os estudos acerca do Currículo também foram abordados, desenvolvidos, e, até hoje, são explorados e debatidos no Brasil. Segundo Marcus Aurélio Tabora de Oliveira (2017), esses estudos aconteceram inicialmente, entre os anos finais de 1980 e início de 1990⁵³, em pleno contexto de pós-ditadura militar e da recente proclamação da Constituição Federal brasileira de 1988, na qual prenunciava-se, inclusive, o compromisso com a futura *Lei 9.394/1996*, conhecida como *Lei de diretrizes e*

⁵² Docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Integrante do Grupo de Trabalho Currículo, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd. Suas pesquisas gravitam sobre os estudos do Currículo, do Cotidiano Escolar e das Políticas Curriculares contemporâneas.

⁵³ Embora, historicamente, evidencia-se também os primeiros interesses pelo pensamento curricular no Brasil, já em 1920, com forte influência da teoria curricular formalista (também conhecida como teoria tradicional de currículo) norte-americana, conforme Lopes e Macedo (2002, *apud* MACEDO, 2017). Pois, de acordo com essas autoras, tais interesses foram impulsionados por pactos bilaterais entre o Estado brasileiro e os Estados Unidos em virtude do programa de ajuda ao continente denominado de América Latina. Só a partir de 1980, é que a perspectiva crítica do Currículo passa a ser introduzida no pensamento curricular brasileiro. Inicialmente, alicerçada no marxismo, predominava no âmbito educacional duas vertentes: a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia do oprimido. Posteriormente, pesquisadores/pesquisadoras brasileiros/brasileiras passam a ter como referências os autores da Nova Sociologia da Educação, assim como enveredam para os estudos dos teóricos franceses e dos marxistas europeus.

bases da educação nacional - nova LDBEN. Em seu artigo *Os estudos históricos sobre o currículo e as disciplinas escolares* (TABORDA DE OLIVEIRA, 2017)⁵⁴, este autor relata que, ainda naquele período, surgem e destacam-se nomes de pesquisadores/pesquisadoras brasileiros/brasileiras como Eliane Marta Teixeira Lopes, Guacira Lopes Louro, Tomaz Tadeu da Silva, Lucíola Machado, Antonio Flavio Barbosa Moreira e Circe Bittencourt, professores/professoras do campo da Educação e especialistas em Currículo, influenciados/influenciadas pelos estudos europeus e norte-americanos.

Tais estudiosos/estudiosas, por sua vez, difundiram, em solo tropical, ideias sobre o Currículo advindas principalmente das abordagens de Michael Young, Michael Apple, Henri Giroux, Ivor Goodson e André Chervel. Estes dois últimos tratam tanto dos Estudos históricos e sociológicos do Currículo, como também do seu desdobramento, conhecido como História das disciplinas escolares. Por ora, destaco também neste texto, a seguir, os recentes trabalhos de pessoas peritas no campo do Currículo, no contexto socioeducacional brasileiro, a exemplo de Roberto Sidnei Macedo⁵⁵, Vera Maria Ferrão Candau, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, além dos autores já citados: Tomaz Tadeu da Silva e Antonio Flavio Barbosa Moreira.

Por sua vez, convencionalmente, o sentido de *curriculum*, entendido como forma de organização disciplinar dos conteúdos por área de saber escolar diferentes, conforme Sílvio Gallo (2004, p.38, *apud* MACEDO, 2013a, p. 33-34), vem desde a Grécia Antiga, apesar da palavra “currículo”, historicamente, ser mencionada pela primeira vez só na Idade Moderna, mais precisamente passado trinta anos do século XIX, na Universidade de Glasgow, situada na Escócia, conforme Lopes e Macedo (2011). Ainda de acordo com Macedo (2013a), na Idade Média, outra perspectiva disciplinar empregada ao *curriculum* está configurada na dupla aliança: *trivium*, categoria de ensino referente à gramática, retórica e filosofia; e *quadrivium*,

⁵⁴ Professor/pesquisador do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Integra o Centro de Estudos e Pesquisas em História da Educação - GEPHE, e coordenada o Núcleo de Pesquisas sobre a Educação dos Sentidos e das Sensibilidades - NUPES. A história do currículo, das disciplinas escolares, cultura escolar e da história da educação do corpo são alguns dos campos dos seus estudos. O referido artigo desse autor, está disponível em: <https://pensaraeducacaoemrevista.com.br/2017/06/12/historia-do-curriculo-2/>>. Acesso em: 20 set. 2020.

⁵⁵ Roberto Sidnei Macedo é professor/pesquisador da Universidade Federal da Bahia-UFBA, na qual atua nos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação e Doutorado Multidisciplinar e Multi-institucional em Difusão do Conhecimento. Possui um número vasto de obras acerca do Currículo, sendo um dos pesquisadores renomados nesse campo de pesquisa. É um dos membros fundadores do FORMACCE - Grupo de Pesquisa em Currículo, Complexidade e Formação do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFBA. Foi consultor da organização do antigo Currículo Bahia, atualmente DCRB – Documento Curricular Referencial para a Bahia, assim como dos Referenciais Curriculares Franciscano, da Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde-Ba, contexto desta pesquisa.

classificado em aritmética, geometria, astronomia e da música. Já a ideia de *curriculum* como sendo um artefato burocrático e/ou documento estruturado, organizador da carga-horária, do histórico escolar, dos quadros das disciplinas e demais atividades pedagógicas, é fruto da ótica moderna, na mudança do século XIX para o XX.

No entanto, a partir da perspectiva teórica de Currículo, tomado como campo epistemológico, baseado em uma visão crítica e pós-crítica, Macedo (2013a) problematiza que o *curriculum* é muito mais do que um artefato burocrático, pois o mesmo é forjado em meio à complexidade da vida dos sujeitos participantes do processo educativo, sendo compreendido, portanto, para além da sua etimologia, que “[...significa caminho, trajetória, percurso a seguir e encerrar...]” (MACEDO, 2013a, p. 22). Além do mais, destaco que pensar *curriculum* é também pensar formação, ou vice-versa; assim, nesse sentido, “[...] currículo é uma construção sociocultural crivada de características educacionais e formativas configuradas por sujeitos que portam *etnométodos*, ou seja, jeitos, saberes e valores de possibilidades instituintes”. (MACEDO, 2013b, p. 115, grifo do autor).

Assim como as chamadas “teorias tradicionais”⁵⁶ do campo do Currículo, as teorias críticas e pós-críticas são também apresentadas de maneira esquemática e introdutória no livro *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, de Tomaz Tadeu da Silva (2005)⁵⁷. Pode-se sintetizar, inclusive, que as denominadas “teorias tradicionais” têm como princípios fundantes o eficientismo, baseado na obra *The curriculum* (1918), de John Franklin Bobbitt, e em *Basic principles of curriculum and instruction* (1949) de Ralph Tyler, e o progressivismo de John Dewey, discutido em *The child and the curriculum* (1902), situados no contexto dos Estados Unidos da América, entre o final do século XIX e até a metade do século

⁵⁶ Assim como o professor Macedo (2017, p. 37), prefiro o sentido “concepção formalista” a “teoria tradicional”, pois concordo com esse autor que o termo “tradicional” é de extrema relevância para apreensão de fenômenos sociais complexos quando tomado no âmbito das construções socioculturais e históricas.

⁵⁷ Professor/pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS -, Tomaz Tadeu da Silva é um dos principais responsáveis pela discussão e os estudos do Currículo e Educação no Brasil com um número significativo de obras a respeito desses campos. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, publicada pela primeira vez em 1999, é uma das suas obras mais conhecidas e introdutória no que toca aos estudos do Currículo.

XX, pelo influxo do comportamentismo⁵⁸ e do taylorismo industrial⁵⁹ (LOPES & MACEDO, 2011).

Para Bobbit, por exemplo, a escola funciona como uma espécie de fábrica, com vistas a preparar mão de obra para o mercado de trabalho, provocando uma espécie de eficientismo social. Assim, através da perspectiva técnico-científica e administrativa, caberia à instituição escolar, portanto, fazer do *currículum* um instrumento de controle social, de maneira eficaz, eficiente e econômica (LOPES & MACEDO, 2011), enquanto que para Tyler, também assentado no modelo administrativo e empresarial, o currículo deveria ter um caráter meramente instrumental, centrando-se, racionalmente, no desenvolvimento das habilidades e competências, cabendo à escola, pois, preocupar-se tão somente com a seleção, definição, organização dos conteúdos, objetivos e avaliação do ensino-aprendizado dos/das discentes. Esta lógica até hoje atravessa o modelo de preparação dos planos de aulas docentes.

Já para John Dewey, cuja visão se alinha à tendência pedagógica liberal progressivista (LIBÂNEO, 1992), a curricularização deveria considerar as experiências e os interesses das crianças e dos jovens (SILVA, 2005). Com isto, democraticamente, Dewey busca ultrapassar o limite entre aquilo que a escola seleciona/organiza como processo formativo e aquilo que corresponde ao interesse dos/das estudantes; ademais, ele defende que o foco do currículo deve estar voltado para a “[...] resolução de problemas sociais”. (LOPES & MACEDO, 2011, p. 23). As ideias de Dewey foram deflagradas, inclusive, no cenário educacional brasileiro, com o que se convencionou chamar de Escola Nova⁶⁰, influenciando e potencializando as bases das

⁵⁸De acordo com Coutinho e Moreira (2004), em *Psicologia da educação*, o sentido da expressão “comportamentismo” tem a ver com uma diversidade de teorias psicológicas cujas abordagens do comportamento humano são resumidas na relação estímulo e resposta, em articulação com o ambiente. Em razão disso, seus teóricos, a exemplo de Watson e Skinner, acreditam que toda e qualquer forma de comportamento pode ser previsível, sendo suficiente apenas o estabelecimento de relações funcionais com o meio. Essas teorias têm como base o empirismo, pois seguem afirmando que o conhecimento provém da própria experiência do sujeito. Conforme Macedo (2017), em *Currículo: campo, conceito e pesquisa*, a chamada psicologia experimental e o chamado behaviorismo, cujo pertencem ao comportamentismo, promovem uma certa coordenação do aprendizado no *currículum*, controlando o tipo de conhecimento, os conteúdos e objetivos preestabelecido, orientando, assim, toda a configuração pedagógica.

⁵⁹Elaborado pelo engenheiro norte-americano, Frederick Taylor, por meio da perspectiva do método científico, taylorismo trata-se de uma expressão conceitual voltada para a administração empresarial cujo principal sentido é a dinâmica, eficiência e a eficácia do trabalho nas fábricas e indústrias, a fim de aumentar principalmente a produtividade em um menor tempo possível, eliminando, assim, toda e qualquer possibilidades de gestos e comportamentos desnecessários para a realização do trabalho. Sustentado pela lógica capitalista, sob a lente burocrática, do planejamento e controle do trabalho, o taylorismo serviu como uma das bases da tendência pedagógica tecnicista, que predominou nos anos de 1960, no Brasil, conforme (ARANHA, 1990), em *Filosofia da educação*.

⁶⁰Também conhecida como movimento *Escolanovista* ou *Pragmatista*, a Escola Nova está situada na tendência pedagógica liberal progressivista, pois a ênfase educativa é o aluno, levando em conta suas experiências e seu interesse (LIBÂNEO, 1992) no processo de ensino-aprendizagem. Tendo surgido, entre o final do século XIX e

reformas socioeducacionais em curso no Brasil, a partir de 1920, inclusive na Bahia, com o professor/pesquisador e intelectual Anísio Teixeira, por meio do *Manifesto dos pioneiros da educação nova*⁶¹.

Ainda com base em Silva (2005), pode-se, então, dizer que as teorias tradicionais se voltam para a instrumentalização, o utilitarismo e o tecnicismo, a fim de tornar o *currículum* simplesmente funcional, como instrumento eficiente e eficaz, tendo como pressuposto a adaptação, manutenção e aceitação das desigualdades e injustiças sociais, de modo que tais teorias estivessem atentas apenas em *como fazer* o currículo (SILVA, 2005). Nessa vertente, o *currículum* seria uma espécie de fábrica de “corpos” e/ou de “mão-de-obra” para o mercado de trabalho. Por seu turno, a perspectiva crítica está mais preocupada em compreender as dinâmicas e implicações políticas, sociais e ideológicas do currículo, revelando e problematizando “*O que o currículo faz com as pessoas e as instituições e não apenas como se faz o currículo*” (MACEDO, 2017, p. 38, grifo do autor), uma vez que questionam e desconfiam da estrutura político-social, na qual a escola está envolvida, na esperança e na empreitada de transformá-la.

Embora garantam variadas contribuições teóricas, mesmo não sendo homogêneas em suas discussões, as teorias críticas⁶² foram fundamentalmente inspiradas no marxismo

início do século XX, na Europa, com destaque para a italiana Maria Montessori, e o inglês Herbert Read, do mesmo modo nos Estados Unidos, bem como com as ideias de John Dewey e Carl Rogers, a Escola Nova ou pedagogia nova, se insere no Brasil durante os anos de 1930, principalmente pelo professor Anísio Teixeira, sendo difundida, posteriormente, nas décadas de 50 e 60 do século XX, sobretudo pelas chamadas escolas experimentais, a exemplo da Escolinha de Arte, do Rio de Janeiro, fundada em 1948 e liderada por Augusto Rodrigues, de acordo com Ferraz e Fusari (1993), em *Metodologia do ensino de arte*.

⁶¹ Com base na *Revista HISTEDBR On-line* (2006), é possível constatar que alguns dos principais objetivos desse manifesto é o compromisso com a escolarização gratuita, bem como a democratização, laicização e universalização da escola pública brasileira. Evidencia-se ainda, ao longo de 17 páginas, que o documento foi escrito e assinado por vinte e cinco personalidades ilustres, a exemplo do próprio Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Cecília Meirelles, Armanda Álvaro Alberto e Noemy M. da Silveira, tendo sido divulgado em 1932. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

⁶² No relevante artigo *Precisamos falar de currículo*, o professor/pesquisador, Márden de Pádua Ribeiro (2018) faz uma intensa revisão sobre as discussões levantadas por Tomaz Tadeu da Silva, em *Documentos de identidade*, principalmente no tocante às teorias críticas e pós-críticas de Currículo. Apesar de reconhecer a relevância da obra desse autor, Ribeiro problematiza algumas das explicações dadas por Silva sobre essas teorias. Sua principal revisão/reflexão crítica consiste em analisar as teorias críticas e pós-críticas pensando-as como “híbridos teóricos”, uma espécie de mistura entre essas duas perspectivas. Ainda aponta para os cuidados que o leitor deve ter quando da aproximação do esquema elaborado por Silva, de modo que as teorias explanadas por ele não devem/podem ser compreendidas numa visão limitada e etapista, na qual exista uma sequência linear entre uma e outra (tradicional, crítica e pós-crítica), como se cada uma delas surgisse de maneira evolutiva e progressivamente, saindo de um estágio para outro, ou, então, de uma perspectiva a outra, no sentido de melhorar as discussões sobre o *currículum*/Currículo, pois, para Ribeiro, tais teorias se imbricam, complexamente, numa dada proporção. Além disso, no bojo de suas reflexões, esse autor ressalta que umas das principais razões do Currículo é a preocupação com a natureza do conhecimento, sua seleção e importância no *currículum* escolar. Levanta ainda, uma série de

(MACEDO, 2017), que tinha como base a análise econômica da sociedade capitalista, conforme os estudos de Karl Marx. Ou então, em alguns casos, baseadas na perspectiva neomarxista de Michael Apple (SILVA, 2005), cujo atravessamento perpassa tanto o conceito de hegemonia, elaborado por Antônio Gramsci e desempenhado por Raymond Williams, quanto por meio da noção conceitual de ideologia, de Louis Althusser.

Ademais, a partir da crítica-reprodutivista dos teóricos Bourdieu e Passeron (1970), por exemplo, na dimensão liberal da educação, a escola seria responsável pela manutenção do *status quo* do conhecimento dominante, sobre o qual a cultura das elites, vislumbrada como capital simbólico, são repassados aos/às estudantes advindos/as da classe trabalhadora, garantindo assim certa supremacia elitista, seja por meio da permanente reprodução dos seus saberes, seja pela perversa manutenção das desigualdades sociais que assolam os/as filhos/filhas da classe operária. Ou seja, as teorias críticas partem da noção de que a escola é também responsável pela reprodução cultural e social, simbolicamente, por meio da replicação dos códigos da cultura dominante, da divisão do trabalho, estratificação das classes e/ou grupos sociais, exploração da mão de obra, bem como das relações de poder entre as formas de conhecimento e entre os sujeitos sociais.

Tendo como palavras-chave “ideologia”, “poder” e “hegemonia”, na dimensão crítica, o *currículum* passa a ser tomado principalmente como um território em disputa, lugar de conflito social (GOODSON, 1995), no qual discute-se e encampa-se a legitimação do conhecimento, indagando inclusive qual deveria constar como relevante na proposta curricular escolar. Pensando nisso, é que estou a requerer a inserção do ensino da Dança/Arte no currículo franciscano, pois a mesma tem sido considerada um campo de conhecimento interdisciplinar que vem se desenvolvendo e se constituindo nas pesquisas acadêmicas no Brasil (AQUINO, 2008).

Quanto às denominadas teorias pós-críticas de Currículo, cuja fundamentação ata-se à intitulado perspectiva pós-colonial e pós-estruturalista, essas situam-se na Pós-Modernidade⁶³.

autores e autoras que tratam do Currículo na contemporaneidade, debatendo e ampliando suas teorias e questões numa dimensão muito mais complexa.

⁶³ O termo pós-colonial, também conhecido como pós-colonialismo, trata-se de uma designação teórica cuja principal função é entender e discutir as consequências sociopolíticas e culturais do processo de colonização de países que conquistaram sua independência (LOPES & MACEDO, 2011). Já na obra *Documentos de identidade*, Tomaz Tadeu da Silva (2005) distingue as diferentes noções a respeito dos termos Pós-Modernidade e pós-modernismo. O primeiro corresponde à atual época histórica sobre a qual nos encontramos, a contemporaneidade, que, por seu turno, contradita e/ou tensiona a Modernidade e todo seu cabedal cultural-intelectual, conceitual, teórico e epistemológico, baseado sobretudo nos ideais e nas razões iluministas, bem como nas grandes narrativas (metanarrativas), sobre as quais fulguram ideias de universalismo, de essência e totalidade do ser e do mundo; o segundo termo, enunciado em meados do século XX, é compreendido como sendo um movimento intelectual, entretido por um variado conjunto de ideias, perspectivas teóricas e/ou discursos, que, por conseguinte, abrange

Assim, segundo a visão pós-colonial, as propostas curriculares e o ato educativo devem comprometer-se relevantemente com o ato de transgredir processos coloniais de submissão cultural, subalternidade e de pretensa aniquilação da alteridade, que estão fundamentados sob a égide da ótica cultural europeia e/ou nos interesses imperialistas dos Estados Unidos (MACEDO, 2017).

Aliado a isso, o *curriculum* pode ser entendido, ainda, como o ato de atribuição de significados, uma espécie de texto/discurso que produz sentidos. Logo, segundo Lopes e Macedo (2011), por meio da ótica pós-estruturalista, via textualidade/discursividade,

diversos campos intelectuais, epistemológicos, estéticos/artísticos e políticos. Atuando, linguisticamente, por meio do discurso, tais campos buscam significativamente desestabilizar e/ou tensionar, quiçá transgredir, as ideias de verdade, certeza, abstração, identidade, razão e racionalidade, que são, por exemplo, algumas das categorias de análise da própria Modernidade. Nesse sentido, ainda segundo Silva (2005), enquanto a teoria crítica do Currículo situa-se, historicamente, na Modernidade, operando inclusive com suas respectivas categorias, a exemplo das noções de classe, liberdade, razão, emancipação e autonomia do sujeito, a perspectiva curricular centrada no pós-modernismo, situada no contexto da Pós-Modernidade, configura a chamada abordagem pós-crítica do Currículo. Nessa visão, as categorizações modernas, a exemplo de “sujeito” e “identidade”, são alvo de especulação e posta em dúvida. Assim, sob a batuta da intitulada virada linguística, cuja compreensão pauta-se na ideia de que o mundo é construído na/pela linguagem, antes mesmo do sujeito (LOPES & MACEDO, 2011, p. 205), o discurso, influenciado principalmente pelos estudos de Freud e Lacan, fundamenta e traz à liça questões que atravessam imprescindivelmente os currículos escolares do século XXI, tratando-os como uma espécie de texto, nos quais pairam as incertezas da ciência, do progresso e das vanguardas, bem como a fragmentação do sujeito, pois, de acordo com o pós-modernismo, que recebe influência também do pós-estruturalismo, o sujeito é multifacetado. Aliás, nessa ótica, acredita-se que ele/ela (sujeito) não produz a si mesmo, como uma espécie de autofabricação de si, contudo, o sujeito é pensado, falado e produzido, socialmente e/ou discursivamente/textualmente. Já a denominação “pós-estruturalista” ou “pós-estruturalismo”, coetânea da Pós-Modernidade, configura-se à luz da diversidade de autorias e perspectivas discursivas e/ou conceituais/teóricas, destacando-se, por exemplo, os pensadores franceses Foucault, Derrida, Deleuze e Guattari. De acordo com as especulações de Silva (2005), pode-se, inclusive, grifar que não há uma perspectiva curricular pós-estruturalista, propriamente dita, contudo, uma atitude pós-estruturalista frente ao pensar/fazer *curriculum*, no sentido de pôr em suspeição a definição filosófica de verdade, verificando/especulando por que algo se torna verdadeiro, ou então, de compreender que o significado das coisas não estão nelas mesmas, mas que são definidas e produzidas histórica e socioculturalmente, via discurso, como por exemplo, os conceitos binários “homem/mulher”, “heterossexual/homossexual”, “branco/negro”. Ainda de acordo com esse autor, a denominação “pós-estruturalismo” é conceitualmente indefinida e demasiadamente ambígua. Além de ser comumente confundida como sinônimo de pós-modernismo, por tecer crítica à ideia do sujeito centrado e autônomo do humanismo, a classificação “pós-estruturalismo” difere epistemologicamente daquele, bem como é ambivalente quando comparado ao estruturalismo, por exemplo. Pois, embora tenha influência deste, ao mesmo tempo, busca contestá-lo, rejeitando, sobretudo, sua perspectiva dialética e sua noção de estrutura, cuja própria ideia significa, a grosso modo, construção e sustentação, sobre a qual os elementos, a língua, linguagem, as palavras, fenômenos, coisas e/ou objetos, por sua vez, se configuram de maneira relacional. Tal ambivalência pode ser constatada, até mesmo, na proposição da escrita “pós-estruturalismo”, pois, se por um lado, o prefixo latino *pós*, justaposto ao conceito “estruturalismo”, indica uma certa distinção e afastamento do mesmo, ou então imprime a expressão daquilo que vem depois, por outro, o estruturalismo serve de base para a ótica pós-estruturalista, apesar desta transcender os limites teóricos daquele. Ademais, a linguagem é o elemento comum a essas duas perspectivas teóricas, mesmo sendo o discurso, o texto e o conceito de diferença, bem como o de poder/saber, as principais preocupações teóricas do pós-estruturalismo. Portanto, dado exposto, pode-se resumir que enquanto o pós-modernismo está muito mais ligado à mudança de época, vinculado a um campo extenso de objetos e inquietações, a perspectiva pós-estruturalista se limita ao alcance da própria linguagem e aos processos de significação. Por sua vez, sublinho que o estruturalismo se manifesta como movimento teórico, principalmente, do campo da Linguística e da Antropologia, tendo como alguns dos seus principais representantes os franceses Ferdinand de Saussure e Claude Lévi Strauss. Este inserido no segundo campo de estudo e aquele no primeiro.

curriculum seria uma produção cultural. Pontuo, pois, que tal entendimento sobre *curriculum* e/ou Currículo, neste trabalho, está sendo empregado de maneira complexa, não perdendo sua dimensão histórico-crítica, pelo viés das teorias críticas, bem como sem perder seu teor pós-colonial⁶⁴, conforme as teorias pós-críticas (SILVA, 2005), do campo do Currículo. Além do mais, as teorias pós-críticas debruçam-se, pois, nas discussões referentes à categoria de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo, representação, cultura, saber/poder e discurso⁶⁵. Abordando essas categorias, no âmbito da educação escolarizada, o *curriculum* passa a ser considerado como um texto (LOPES & MACEDO, 2011), que por meio da linguagem promove uma prática discursiva e significativa, atribuindo sentido e construindo/criando realidades.

Tais teorias buscam, portanto, superar, tensionar e/ou redimensionar as críticas marxistas, de maneira que o *curriculum* possa ser lido para além da estrutura econômica e da luta de classes. Pois, por meio da linguagem, do discurso e sua produção de significados, o *curriculum* como produção cultural problematiza questões que o atravessam, a exemplo de concepções materialistas, ligadas à ideia de essência, de identidades fixas, de dualidades, bem como de concepções que buscam tomar a realidade como algum dado teórico e/ou descoberta teórica, porque o *curriculum* também é afetado pelo jogo linguístico da Pós-Modernidade, da perspectiva estética, política e epistêmica do pós-modernismo e do pós-estruturalismo (SILVA, 2005), que se traduz pela organização do discurso, da produção de sentido, assim como do/da tensionamento/desestabilidade das categorias da Modernidade, portanto.

Aliado a esse extenso panorama, é preciso ratificar que o *curriculum* está permanentemente suscetível à mutabilidade, contradição, ao conflito e enfrentamento. Por seu turno, tais substantivos podem ser encarados como alguns dos princípios que caracterizam o saber-fazer curricular, uma vez que tais princípios reivindicam uma política de sentido

⁶⁴ Com base nos argumentos de Ochy Curiel (2019), no seu artigo *Construindo metodologias feministas desde o feminismo decolonial*, que aborda o significado da expressão *pós-colonial*, ressalto que tal expressão tem uma polissemia de sentido e múltiplas interpretações (CIRIEL, 2019), no debate decolonial. Desse modo, torna-se fundamental o entendimento de que “O conceito de ‘pós-colonial’ tem posições variadas, usos históricos e, inclusive, muitas ambiguidades teóricas e políticas”. (CIRIEL, 2019, p. 34). Ademais, é preciso estar atento, pois “[...] o pós-colonial possuem pretensões universalizantes e despolitizadoras que dissolvem as políticas de resistência”. (CIRIEL, 2019, p. 34). O texto dessa autora consta na obra *Descolonizar o feminismo* (BALDUINO, 2019), que está disponível em: <http://revistaexico.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/115>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

⁶⁵ A acepção da palavra discurso está empregada, aqui, a partir da obra *Linguagem e ideologia*, José Luiz Fiorin (1988). Segundo este autor, o discurso pode ser compreendido como um conjunto de elementos linguísticos (frases ou a constituição de muitas frases) que tem como fim representar e/ou configurar ideias e pensamentos, na expectativa de comunicar tanto o nosso mundo interior quanto o exterior, agindo, portanto, no/sobre mundo.

(MACEDO, 2017) para a formação humana, que, por vezes, se bifurca transversalmente. Pois, complexamente, ora tais sentidos se forjam no *currículum* por meio de práticas significativas de obediência/submissão/disciplina, ora se transvestem em significados de rebeldia/resistência/transgressão. Por essa razão, baseado na obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, de Bell Hooks (2017), ainda é possível inferir que o ensino da Dança/Arte na escola deve estar comprometido com o ato de transgressão (HOOKS, 2017). Com o ato de ensinar as/aos estudantes a transgredir, libertária e corporalmente, os limites do racismo, sexismo e das classes sociais, presentes, exacerbadamente, na sociedade brasileira.

Em resumo, considero sobremaneira que o conceito *currículum* não é unívoco e imutável, como algum tipo de fenômeno permanente e estático, pois o mesmo está diretamente atrelado a processos históricos, submerso, portanto, em pretextos e contextos. Utilizado como uma espécie de dispositivo produtor/promotor de culturas, a configuração histórica do currículo apresenta polissemias de sentidos, do mesmo modo, consiste em perspectivas, acordos, conflitos, contradições, embates, seleção e organização diante de forças decisórias e legitimadoras acerca do conhecimento. Por seu turno, o estudo do Currículo conjuga-se com a história política/social de processos socioeducacionais, da mesma forma com as finalidades e situações contextuais escolares.

1.1.1 Pensando curriculum na escola à luz da encruzilhada e macumbização

Nesse ínterim, articulado com a seção anterior, sublinho que refletir sobre *currículum* é pensar-defender, sobretudo, o tipo de conhecimento eleito como supostamente formativo e/ou digno de ser ensinado-aprendido. Por isso, reafirmo que ao pensar/fazer *currículum* estou também, conseqüentemente, engendrando e propondo formação, cujo sentido está pautado na dimensão da experiência e da compreensão (MACEDO, 2011).

Atado a isso, pressuponho ainda, que pensar e/ou fazer o *currículum* é não perder de vista o sentido e a dimensão de/do corpo e da/de cultura que se quer vislumbrar nas propostas pedagógicas das escolas, precipuamente quando lidamos com a proporção formativa da Arte em contextos da Educação Básica. Posto que, diante de tal formação, cabe sempre indagarmos: que concepção de sujeito, sociedade e cultura são apresentados pelos pressupostos e pelas orientações da formação pretendida? (MACEDO, 2011). Ou seja, é preciso ter sempre em mente quais tendências epistemológicas e pedagógicas fundamentam e direcionam as seleções

dos conteúdos e/ou dos conhecimentos que configuram determinada formação ou processo formativo.

Portanto, aliado ao que foi dito anteriormente, através da perspectiva pós-crítica, numa dimensão pós-colonial de currículo, cuja intenção consiste no ato de transgredir processos coloniais de submissão cultural, subalternidade e de pretensa aniquilação da alteridade, este trabalho está entretido especialmente pelo viés da desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008, *apud* RUFINO, 2019) e por meio da insubmissão “[...] às raízes mais profundas do sistema mundo racista/capitalista/cristal/patriarcal/moderno/europeu/ e às suas formas de perpetuação de violências e lógicas produzidas na dominação do ser, saber e poder”. (RUFINO, 2019, p. 12-13). Pois acredito que a perspectiva pós-colonial de/sobre Currículo deve fulgurar-se como uma insubordinação e um ato rebelde, transgressor (HOOKS, 2017) e libertário (FREIRE, 1983). Isto porque,

Numa outra construção pautada na rebeldia em face do processo de colonização opressor que subjuga as culturas não europeias, a teoria pós-colonial lança seu olhar para currículo reivindicando a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de segmentos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade ocidental hegemônica. Para o pós-colonialismo há um “cânon ocidental” que transversaliza os currículos e que acabam por legitimar a história dominante dos europeus. É assim que a análise pós-colonial junta-se ao pós-modernismo e o pós-estruturalismo, para questionar a dinâmica de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu na posição atual de privilégio. Em realidade, a análise pós-colonial quer nos mostrar que os processos de dominação são processos fundamentados em alianças com o capitalismo, a lógica judaica cristã, a cultura europeia branca e o aparato técnico-militarista que o norte fabricou com interesses imperialistas. A colonização se dá por essa aliança, na qual o outro aparece representado como um ser que necessita de “civilização”, é “privado de cultura”, ou tem uma cultura inferior. [...] Esse projeto teve, desde o início, uma importante função educacional e pedagógica. (MACEDO, 2017, p.66-67, grifo do autor).

Posto isso, ao pensar o *curriculum* também como campo de possibilidades formativas e instituidor do conhecimento formativo, dotado, portanto, de princípios heurísticos e propositivos (MACEDO, 2017), vislumbro o mesmo como *cruzo*, pois “[...] é na encruzilhada que se praticam as transformações”. (RUFINO, 2019, p. 21). Assim, perspectivando a dimensão pós-colonial, inspiro-me na obra *Pedagogia das encruzilhadas*, sob os influxos e codinomes de Exu⁶⁶, de Luiz Rufino (2019), na pedagogia libertadora (FREIRE, 1983) e pedagogia engajada

⁶⁶ *Exu*, também conhecido como “Elegbara” e “Enugarijó”, é tomado como um dos elementos fundantes/centrais dessa obra de Luiz Rufino (2019), para discutir sua tese, aquilo que ele próprio intitula de “pedagogia das encruzilhadas”, na qual *Exu* encarna/manifesta três caminhos pedagógicos: o político, que encampa a luta antirracista negra e a transgressão dos modelos coloniais; o poético, que se configura através do diálogo entrecruzado com diversos saberes historicamente subordinados, tendo sua forma revelada no ato de agregar a

(HOOKS, 2017), para sublinhar que a noção e extensão de *currículum*, com suas respectivas teorias, está sendo lida e perspectivada, aqui, como uma espécie de *terreiro* e *cruzo*, sobre o qual os processos socioeducativos e/ou formativos são amarrados/organizados por nós entrecruzados e entretecidos pelo jogo de embates, pela legitimidade do conhecimento. Dessa maneira, tomo o sentido de *terreiro* para ler o *currículum* na escola brasileira como sendo

[...] todo o ‘campo inventivo’, seja ele material ou não, emergente da criatividade e da necessidade de reinvenção e encantamento do tempo/espço. Nessa perspectiva, a compreensão da noção de *terreiro* se pluraliza, excede a compreensão física para abranger os sentidos inscritos pelas atividades poéticas e políticas da vida em sua pluralidade. (RUFINO, 2019, p. 101).

Ainda segundo Rufino (2019), o ato potente da encruzilhada está no *cruzo*, que, por sua vez, são devires, movimentos dinâmicos e inapreensíveis, imerso, portanto, em atravessamentos,

[...] rasura, cisura, contaminação, catalisação, bricolagem - efeitos exusíacos em suas faces de Elegbara e Enugbarijó. O *cruzo* é a rigor uma perspectiva que mira e pratica a transgressão e não a subversão, ele opera sem a pretensão de exterminar o outro com que se joga, mas de engoli-lo, atravessá-lo, adicioná-lo, como acúmulo de força vital. (RUFINO, 2019, p. 18).

Aliás, tomar o *currículum* como sentido de *terreiro* e *cruzo* é reconhecer, inclusive, que toda e qualquer forma de arranjos e/ou configurações curriculares “[...] provocam os efeitos mobilizadores para a emergência de processos educativos comprometidos com a diversidade de conhecimentos”. (RUFINO, 2019, p. 80). Pois, assim como nos cruzamentos, no *currículum*, e suas discussões teóricas-epistemológicas, “[...] marcam-se zonas de conflito, as zonas fronteiriças, zonas propícias às relações dialógicas, de inteligibilidade e coexistência”. (RUFINO, 2019, p. 80).

Adjunto a isso, ao tratar do *currículum* neste texto, reitero e perspectivo a encruzilhada tanto como dispositivo conceitual-epistêmico negro-africano, quanto como um dos caminhos

indissociabilidade do ser-saber-linguagem, em prol, portanto, da vida em diversidade; e o ético, que, perspectivado pelo ato político de educar, se manifesta como um ato responsabilmente comprometido com a transformação do ser, uma vez que lê a educação como experiência existencial alinhada com a vida, arte e o conhecimento, um caminho possível para transgredir toda e qualquer ordem colonial. Ainda com base em *Raízes musicais da Bahia* (2006), obra de Emília Biancardi, etnomusicóloga e renomada estudiosa do campo do Folclore na Bahia, esse Orixá, entidade/divindade, faz parte da religiosidade afro-brasileira, e apreende a dualidade, pois nele coaduna o bem e o mal, o certo e errado, o sim e não, o equilíbrio e desequilíbrio. Ademais, a partir da obra *Ilê ifé*, de Carlos Petrovich e Vanda Machado (2002), compreende-se que *Exu* faz parte da mitologia afro-brasileira, e que o mesmo é considerado como uma entidade que abre e cria caminhos, conforme a tradição iorubá/*yorùbá*.

possíveis para pensar-fazer o *currículo* escolar, além de reconhecê-la como lugar de encantamento para todos os povos (SIMAS & RUFINO, 2018). Porque “Se o colonialismo edificou a cruz como égide de seu projeto de dominação, aqui nós reinventamos o mundo transformando a cruz em encruzilhada e a praticando como campo de possibilidades”. (SIMAS & RUFINO, 2018, p. 20).

Saliento também, que outra preocupação deste trabalho consiste em enunciar o sentido da palavra *macumba*, pois parece pertinente afirmar que, ainda hoje, seu significado é abordado, majoritariamente, de maneira racista, discriminatória e pejorativa, na escola brasileira, quando não o é veementemente banido dos currículos escolares. Em vista disso, essa palavra, e seus derivados, será tomada, aqui, como sinônimo de poética e encantamento. Ademais, pontuo que ao abordar tal palavra parto da compreensão de que os termos *macumba* e seu correlato *macumbeiro*, pessoa praticante da macumba, estão relacionados ao seguinte:

[...] definição de caráter brincante e político, que subverte sentidos preconceituosos atribuídos de todos os lados ao termo repudiado e admite as impurezas, contradições e rasuras como fundantes de uma maneira encantada de se encarar e ler o mundo no alargamento das gramáticas. O macumbeiro reconhece a plenitude da beleza, da sofisticação e da alteridade entre as gentes. A expressão macumba vem muito provavelmente do quicongo *kumba*: feiticeiro (o prefixo “ma”, no quicongo, forma o plural). Kumba também designa os encantadores das palavras, poetas. Macumba seria, então, a terra dos poetas do feitiço; os encantadores de corpos e palavras que podem fustigar e atazanar a razão intransigente e propor maneiras plurais de reexistência pela radicalidade do encanto, em meio as doenças geradas pela retidão castradora do mundo como experiência singular de morte. (SIMAS & RUFINO, 2018, p.5).

Assim, igualmente, explico que falar sobre *currículo* e Arte na escola pelo viés da encruzilhada, da macumba e/ou macumbização é, antes de tudo, engajar-se em ato sociopolítico, comprometido em promover o exercício crítico contra toda forma de racismo cultural, e, principalmente, contra a desmacumbização do conhecimento advindo dos povos afro-ameríndios, encarando o fenômeno da desmacumbização como uma das ações políticas perpetrada pelo colonialismo, quando considera-se que este configurou-se, no chamado Novo Mundo, em nome de um suposto processo civilizatório colonial europeu no mundo. Processo cuja fundamentação instituiu, principalmente, a inventiva noção de *raça* como dispositivo de subordinação, e, agregado a isto, a destituição epistêmica, simbólica e ontológica da alteridade, consequentemente, a “[...] destruição dos seres não brancos”. (RUFINO, 2019, p. 9).

Tudo isso implica, inclusive, em pedir licença ao Povo de Santo, e, respeitosamente, a todas as forças (axé) ancestrais africanas e ameríndias, para situar que a acepção dos lexemas “terreiro”, “encruzilhada” e “macumbização” estão sendo mencionados/enunciados nesta proposição como ação antirracista, insurgindo-se, pois, contra toda forma de preconceito e

discriminação racial (MUNANGA & GOMES, 2004)⁶⁷, e, principalmente, avesso ao racismo cultural (FANON, 1980, p. 36, *apud* ALMEIDA, 2018, p. 24)⁶⁸, que insistentemente atravessam os processos socioeducacionais/formativos no Brasil. Por esta razão, neste encruzo, entrelaço os conceitos encruzilhada e macumbização perspectivando-os também enquanto “[...] uma proposta metodológica de desconstrução dos preconceitos atribuídos a muitas palavras da cultura negra na vida cotidiana ou no mundo acadêmico”. (MALOMALO, 2016, p. 143).

Sociopoliticamente falando, enquanto palavra mágica e libertadora, para refletir sobre *curriculum* e Arte na escola, a acepção da encruzilhada e da “Macumba é o momento político e pedagógico de construir o que foi ou está sendo desconstruído, desmontado: a cultura do preconceito e do racismo”. (MALOMALO, 2016, p. 144). Então, pensar em propostas curriculares e a Arte na escola, pelo crivo da encruzilhada e da macumbização, considerando tais palavras como formas epistemológicas do conhecimento negro-africano, num alargamento político/social, é pautar e apostar em proposições pedagógicas, como as práticas performáticas das manifestações culturais brasileiras, a exemplo do maracatu, jongo, *kuarup*, caboclinhos, capoeira, como um dos possíveis modos de *existência social* (LACLAU, 2008, *apud* GABRIEL & FERREIRA, 2012, p. 230).

Assim, nos próximos tópicos, pensando alguns dos modos de compreender e enxergar os sentidos da Arte/Dança no *curriculum* escolar, para além da perspectiva europeia, busco levantar alguns dos seus sentidos na perspectiva dos conhecimentos afro-ameríndios, no sentido de incentivar atividades e posicionamentos pedagógicos comprometidas com “[...] o processo de produção de uma estética política e epistemologia antirracista que se pautam na valorização

⁶⁷ Na obra *Para entender o negro no Brasil de hoje* (2004), do pesquisador/professor Kabengele Munanga e da professora/pesquisadora Nilma Lino Gomes, especialistas sobre questões raciais, no País, pode-se dizer que há diferentes noções acerca das expressões “preconceito racial” e “discriminação racial”, conceitualmente falando. A primeira, trata-se do negativo e precipitado julgamento construído/cometido contra alguém, seja por parte dos membros de uma determinada designação racial, étnica e religiosa, ou até mesmo de um determinado grupo ou indivíduos em relação ao outro, o diferente. Ou seja, são conceitos e opiniões inferidas previamente, sem correspondência ou conhecimento dos fatos. Já a segunda expressão, compreende o ato de discriminar alguém, distinguir a diferença, ou seja, estabelecer distinção entre um e outro. Ademais, a discriminação implica em uma ação, normalmente, incorre na negação de direitos e/ou oportunidades. Em resumo, ambas as expressões podem nutrir a prática do racismo, vinculando-se a atitudes, ressentimentos e/ou sentimentos negativos/pejorativos de um grupo social contra outro.

⁶⁸ Toma-se a obra *O que é racismo estrutural ?* do professor/pesquisador Silvio Almeida, para sublinhar que o “racismo cultural” compreende processos discriminatórios baseado no registro étnico-cultural, segundo Frantz Fanon (1980, *apud* ALMEIDA, 2018). Pode-se inferir ainda, que o chamado “racismo cultural” fulgura-se em toda e qualquer forma de discriminação que atente contra à dignidade ou manifestação étnica-cultural de um povo, ou então, a qualquer um de seus membros, desconsiderando sua característica e expressão identitária, religiosa, geográfica, linguísticas ou costumes de natureza diversa. Ou seja, posso grifar que se trata de depreciar e discriminar um certo modo de existência do outro, no mundo (ALMEIDA, 2018).

do diálogo intercultural e interdisciplinar e que tem por finalidade a emancipação humana”. (MALOMALO, 2016, p. 156).

Nesse sentido, por acreditar que a Dança/Arte na escola afeta e tece sentidos, posso re/afirmar este saber-fazer artístico como uma prática/práxis⁶⁹ educativa implicada, complexamente/compreensivamente, em significações epistêmicas, culturais, estéticas, políticas e socioeducacionais, comprometida principalmente com uma educação antirracista; empenhada, sobretudo, com o ato pedagógico tensionador e combativo da *marafunda*, do *assombro* e do *carrego colonial*⁷⁰ (RUFINO, 2019), que persistem no sistema educacional. Portanto, os sentidos do ensino-aprendizado da Dança/Arte serão explanados nas próximas subseções deste Cruzo-Capítulo, prospectando uma educação antirracista.

1.2 COMPREENDENDO OS SENTIDOS DA DANÇA/ARTE NO CURRÍCULO ESCOLAR

Primeiramente, sublinho que, avaliada numa extensão complexa, a configuração deste labor conta com algumas das acepções que gravitam em torno da “arte”, partindo das discussões de Luigi Pareyson (2001) e de Alfredo Bosi (2000), que explicitam uma das definições tradicionais acerca desse conceito, como sendo a maneira de fazer/construir, conhecer e exprimir; bem como me aproximo das ideias de Jorge Coli (1995) e Clifford Geertz (2009), que consideram que tal conceito se constitui no meio social e cultural. Simultaneamente, vinculo as ideias desses autores aos argumentos das professoras/pesquisadoras Isabel Marques (1999, 2007), Lenira Rengel (2007, 2010) e Lúcia Matos (1999) que tratam sobre alguns dos aspectos da Dança na Educação e no espaço escolar. A educação no sentido próprio atribuído por Carlos Rodrigues Brandão (1987), pensando, portanto, que:

A educação é, como outras, uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade.

⁶⁹ A acepção e assunção do termo *práxis* está empregado nesta pesquisa no seu sentido marxista e na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, pois compreendo a *práxis* como uma atitude prática do sujeito social frente à realidade e aos problemas sociais. Portanto, *práxis* é a capacidade ou o ato de provocar mudanças sociais significativas, transformando os contextos e a si próprio, baseado no/no pensamento/ação crítico/crítica.

⁷⁰ Em *Pedagogias das encruzilhadas*, Luiz Rufino (2019) se apropria de tais termos como aportes conceituais para tratar da colonialidade como sendo uma espécie de sopro de má sorte, maldição ou mau agouro, ou seja, os efeitos do colonialismo como quebranto, um fardo pesado, processo de espoliação e aviltamento, devastador e danoso, que foi capaz de deixar feridas incuráveis e marcas irreparáveis na designada América Latina. O racismo, por exemplo, se configura como um dos principais efeitos da colonialidade, assolando, ainda hoje, toda sociedade brasileira, principalmente seu sistema educacional.

Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar - às vezes a ocultar, às vezes a inculcar - de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem. (BRANDÃO, 1987, p. 10-11)

Nesse sentido, um dos meus esforços é explanar algumas das ideias que gravitam em torno daquilo que chamamos de “arte/dança” ou qualquer “forma/expressão/linguagem artística”, reconhecendo, sobretudo, a Dança como campo epistemológico e valor educacional. Suponho, por fim, que tais encaminhamentos, talvez, impliquem tanto na maneira de enxergar como a Arte/Dança e seus referidos licenciados devem ser incluídos e atuarem na escola, quanto pensarmos quais devem ser seu papéis nas propostas curriculares e escolarização. Consequentemente, de início, parto do pressuposto de que quando nos aproximamos da palavra “arte” precisamos compreender e situar as ideias que a circundam, pois, ao conceituá-la devemos considerar, historicamente, seus respectivos contextos. Assim, de antemão, destaco que

Nos tempos atuais, o termo "arte" mudou de sentido e evoca preferencialmente tudo aquilo que concerne o domínio da estética, da criatividade livre e desinteressada. Trata-se de uma atividade tipicamente cultural. A arte é múltipla em suas formas: arquitetura, pintura, escultura, poesia, música, dança, cinema, fotografia, etc., todas consideradas como produtoras de profundas emoções e de beleza. (MUNANGA, 2019, p.05).

Atado a isso, segundo Cocchiarale (2006), por exemplo, em *Quem tem medo da arte contemporânea?* foi no Renascimento, inclusive, sobretudo com a pintura, que emergiu a noção corrente/estabelecida de arte como uma atividade intelectual, um ato inteligível, genial e especializado. Tal concepção afasta, significativamente, a atividade pictórica da artesanal, uma vez que a pintura estaria ligada, consideravelmente, ao caráter mental do artista, portanto, ao intelecto do homem renascentista; já o artesanato estaria, estritamente, inerente apenas ao fazer manual. Portanto, na visão de Cocchiarale, considerar esse panorama histórico, implica, mesmo que indiretamente, no esclarecimento de certos aspectos da produção artística contemporânea, “[...] na qual o fazer (manual) deu lugar à invenção e à idéia”. (COCCHIARALE, 2006, p.19).

Assim, os termos que empregamos sobre arte na contemporaneidade se afastam deveras dos períodos históricos anteriores. Ainda é preciso atentar para dizeres como “a arte da dança”, “a dança como linguagem artística”, ou “dança, linguagem artística do componente Arte”, pois

estes, ora caem em dilemas e/ou contradições, ora beiram a uma espécie de redundância, própria do pleonismo. Porque, se pensarmos de modo bastante incipiente, notaremos que a própria dança é arte. Assim, desde já, lembro, ao/a leitor/leitora, que “a dança, antes de tudo, é arte, e assim, em princípio, capaz de proporcionar aos indivíduos a possibilidade de um desenvolvimento estético e corporal [...]”. (MARQUES, 1991, *apud* SCHIFINO, 2011, p. 11).

A propósito, e por falar em “linguagens artísticas”, convém, antes, sublinhar a noção que discuto, aqui, quando refiro-me a esta locução. Cabendo, assim, às seguintes perguntas: a partir de qual perspectiva estou empregando a concepção de “linguagem artística” nesta investigação, e, para além dessa, pensando principalmente na formação e no ensino em Dança/Arte? Pensando nisso, parto do estudo da professora Maura Penna (2014), que faz uma crítica contundente ao modelo estruturalista de Ferdinand de Saussure sobre a linguagem, que, tradicionalmente, pensa a língua como um sistema formal, abstrato e imparcial ao contexto. Conforme a professora, pensar linguagem nesses termos é, no mínimo, um argumento limitado e inadequado “[...] para a compreensão quer do uso da língua nas interações cotidianas, quer das linguagens artísticas”. (PENNA, 2014, p. 69).

Por conseguinte, Penna (2014) vai na contramão de argumentos que defendem que a arte não pode ser uma linguagem, quando se leva em conta a linguagem verbal, partindo da ótica saussuriana. Adjacente a isso, contraditando a visão romântica de mistificação da arte, ela afirma que para que nossas proposições pedagógicas, voltadas ao ensino, a formação e democratização da cultura, estejam fundamentadas, crítica e epistemologicamente, é preciso que nossa compreensão sobre a arte como expressão e comunicação esteja articulada ao entendimento da arte como linguagem, possibilitando, assim, que nossos argumentos subsistam histórica e culturalmente. Por sinal, essa perspectiva contraria, pois, aquela percepção estruturada sob a égide de uma teoria da comunicação mecanicista, atualmente já superada, que se pauta superficialmente no binarismo “codificação” e “decodificação”.

Destarte, à luz de paradigmas atuais no campo da linguística, a exemplo da análise do discurso e da pragmática, disciplina que especula a relação entre a linguagem, o sujeito e contexto, que, por seu turno, têm como finalidade o estudo da linguagem em uso, a autora passa a considerar o contexto e a intenção, que pautam a compreensão, a interpretação e a negociação de sentidos, como pontos vitais para construção da significação, posto que um sistema linguístico não seja uma entidade autônoma que opera solitariamente. Colocada nessas condições, a linguagem, incluímos, aqui, também a artística, passa a ser concebida “[...] como essencialmente ambígua e indeterminada”. (PENNA, 2014, p. 70), e implicada, portanto, em contextos e intencionalidades. Quanto à ideia de discurso, entendido a partir de Sírío Possenti

(1993, p. 59, *apud* PENNA, 2014, p. 72), podemos dizer, sucintamente, que este pode ser constituído como o ato de escolha do sujeito frente aos recursos que se encontram à sua disposição. Através desses argumentos, Penna (2014) diz ser possível pensar o discurso como sendo “[...] a colocação em funcionamento de recursos expressivos de uma língua com certa finalidade” (POSSENTI, 1993, p. 59, *apud* PENNA, 2014, p. 72). Fazendo uma ligação análoga ao que diz Possenti (1993), a autora Maura Penna (2014) sustenta que:

Se substituirmos o termo “língua”- que se restringe a verbal- por “linguagem”, esta colocação é também apropriada para arte, e podemos tratar a manifestação artística - ou seja, o discurso artístico - como a colocação em funcionamento de uma linguagem artística com certa finalidade, ou em outros termos, o uso intencional de seus elementos e princípios de organização (PENNA, 2014, p. 72).

Em razão desta proposição da autora, problematizo o seguinte: quais seriam os recursos e/ou elementos expressivos da linguagem teatral, da música, dança, literatura, especificamente a poesia, e as artes plástico-visuais e com quais propósitos esses recursos são usados? Com efeito, cientes de que tempo é o nosso maior inimigo, diante do contexto sobre o qual estamos, e que não é nosso principal propósito, no momento, debatermos sobre essa indagação, que, aliás, seria bastante profícuo, acredito que essa reflexão não se esgota aqui, mas poderá ser discutida em trabalhos futuros. De todo modo, acreditamos que ao levantar tais perguntas avançamos na direção de reflexões acerca do entendimento das chamadas linguagens artísticas.

Desse ponto de vista, considerando tudo que já fora exposto, pressuponho que conceber as linguagens artísticas, seja ela o teatro, a dança, a música, a literatura ou as artes plástica/visuais, apoiado na ideia de código, no qual está implícita a simples noção de codificação e a leitura de uma informação, ou tomá-las baseando-se numa espécie de sistema linguístico, abstrato e absolutamente determinado, sem considerá-las em seus respectivos contextos, suas intencionalidades e as possíveis possibilidades de serem interpretadas, é não pensá-las de um modo aberto, ou, quiçá, negar suas ambivalências e contingências, de tal maneira a não permitir suas “[...] múltiplas leituras possíveis”. (PENNA, 2014, p.75) sobre o mundo, a realidade e a vida.

Assumidas aqui, destaco até mesmo duas abordagens não menos relevantes para compreender o sentido da Dança/Arte na Educação, ambas extraídas do livro *Arte/Educação contemporânea*, organizado pela pesquisadora/professora Ana Mae Barbosa (2008). A primeira delas, é abordada pela própria organizadora da obra, e está relacionada a uma definição de arte cujos propósitos é provocar a sensibilidade, estimulando a percepção e o desenvolvimento dos sentidos, pois, “A arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não

podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica”. (BARBOSA, 2008, p. 99). Ainda segundo a autora, tal sensibilidade define-se como sendo um conjunto de funções orgânicas pautadas na busca da inteligibilidade, sensualidade e do prazer, na Pós-Modernidade.

A segunda abordagem, acerca do sentido da Arte na Educação, é trazida à luz do professor/pesquisador nigeriano Jimo Bolo Akolo (2008), do Departamento de Belas-Artes, da Universidade Ahmadu Bello, localizada na Nigéria, cujos trabalhos gravitam em torno da temática sobre Currículo e História do Ensino da Arte no seu país africano. Em seu artigo *O ensino da Arte nas instituições educacionais: a experiência nigeriana*, que é parte da obra organizada por Barbosa (2008), Akolo (2008), ao olhar para o passado pré-colonial do seu povo, discute as mudanças e consequências adversas ocorridas na cultura nigeriana por causa da educação ocidental, via processo de colonização.

De acordo com esse autor, no tempo da Nigéria pré-colonial, segundo a tradição, aos jovens eram ensinados conhecimentos, atitudes e modelos de pensamentos padrões julgados como imprescindíveis para uma vida dita normal. Assim, a educação, vinculada inclusive ao mundo do trabalho, tinha como principal finalidade a sobrevivência do indivíduo e da sociedade, de modo que os processos de aprendizagens dos mais jovens baseavam-se na imitação, passada dos artesãos mais velhos aos mais novos, até que estes aprendizes estivessem habilitados e qualificados.

Nesse contexto, os artistas-artesãos criavam, com demasiado requinte técnico, instrumentos para uso das atividades rurais e domésticas, com destaque para as esculturas de cerâmicas do povo *Nok*, as de bronze da cidade de *Ife* e as de bronze do Benin, considerado geograficamente como um dos países da África Ocidental. Contudo, por conta processo de colonização, via inserção do padrão educacional ocidental, grande parte das práticas tradicionais da cultura nigeriana, sobretudo a prática requintada do artesanato, passou a ser proibida nas escolas por serem consideradas como atividades pagãs, exceto a prática da agricultura porque as matérias-primas alimentavam as fábricas da Europa.

Portanto, diante desse contexto, ainda posso sublinhar, que Akolo, inspirado por Paulo Freire, aposta no ensino da Arte como um dos primeiros passos para edificar um modelo intelectual nigeriano, que tangencie um processo socioformativo comprometido com a transformação do seu país. Com efeito, ao tratar da necessidade da arte no sistema de escolarização da Nigéria, através de paráfrases de autores, ele destaca duas reflexões/percepções acerca dos sentidos da própria arte na Educação, que julgo de extrema relevância para pensarmos sobre os sentidos da Dança/Arte na escola brasileira: a primeira,

refere-se à contribuição da arte na formação discente quando esta tem por finalidade o desempenho de habilidades de raciocínio, seja esta verbal, visual e crítico. (BUSH-BROWN, 1970, p. 07, *apud* AKOLO, 2008, 156.); já a segunda, trata-se de dar importância ao aspecto espiritual da arte, pois é através da educação dos sentimentos que podemos compreender o que fazemos, e, conseqüentemente, atribuir-lhe valor, por meio da nossa própria sensibilidade. (REID, 1970, *apud* AKOLO, 2008, 156). Ainda conforme Moore (1977, 32, *apud* AKOLO, 156),

[...] a principal fonte de inspiração da arte e cultura nativas está na imaginação e no relacionamento individual do criador e não se trata apenas de expressão da alegria de viver ou de um impulso estético, mas de uma simbolização da própria essência das crenças espirituais, religiosas e totêmicas da população. Diz ainda que a cultura tradicional precisa ser reintroduzida de forma espiritual e artística para acompanhar os tempos modernos e para preservar o bem estar social. Moore (*ibid*) enfatiza a necessidade de se abandonar o enfoque passadista dado à cultura negra e, em vez disso, encará-la como uma cultura dinâmica aberta à mudanças, mas preocupada com a manutenção dos seus valores.

Por sua vez, diante do exposto, como docentes de Dança/Arte, penso no desafio que temos pela frente para repensarmos/transformarmos, junto aos estudantes, nossa maneira de compreender e ensinar-aprender as linguagens artísticas nas propostas curriculares, principalmente aquelas que, a fim de tensionar um ensino demasiadamente euroreferenciado, tomam como base a chamada cultura popular⁷¹ e/ou a afro-ameríndias, olhando criticamente para sua natureza, objetivos e as ideias que gravitam na órbita das formas artística (artes plásticas/visuais, dança, teatro, música, literatura, *etc.*).

Ademais, inspirado na discussão do artigo *Arte afro-brasileira: o que é afinal?* do professor/pesquisador Kabengele Munanga (2019) ressalto que tratar do sentido da denominada “arte afro-brasileira” na escola - e aqui incluo a dança - , por exemplo, mesmo tangenciando os aspectos gerais da própria arte, como o seu caráter estético ou belo, é preciso atentar fundamentalmente para dimensão conceitual complexa daquela, cujo envolve “ora à

⁷¹ Sobre a acepção do termo “popular” e/ou seu correlato “populares”, é empregado, ao longo deste trabalho, no sentido próprio defendido por Stuart Hall (2003), em *Da diáspora: Identidade e mediações culturais*. Nessa obra, esse teórico da cultura, um dos precursores do campo dos Estudos Culturais, ao se debruçar sobre o termo “cultura popular”, o compreende como, demasiadamente, problemático. Contudo, considera o “popular” como sendo as formas e atividades, que, atemporalmente, têm enquanto princípio as condições sociais e materiais de classes específicas; um termo, portanto, que, a qualquer tempo, é sempre relacional, estando em constante tensão (relacionamento, influência e antagonismos) com a chamada cultura dominante, ou hegemônica, sua principal referência está, pois, na luta de classes.

história do escravizado africano no Brasil, ora à sua condição social, política e econômica, ora à sua cosmovisão e religião na nova terra”. (MUNANGA, 2019, p.05). Porque, de acordo com esse autor, abordar e deslindar a africanidade presente ou escondida na designada “arte afro-brasileira” constitui-se como um dos princípios imprescindíveis para defini-la conceitualmente. Nesta travessia, cabe aliás, perguntamos e discutirmos nas aulas de Arte, por exemplo,

Mas que africanidade é essa, quando sabemos que os criadores dessa arte são descendentes de africanos escravizados que foram transplantados no Novo Mundo? Transplantação essa que operou um corte e, conseqüentemente, uma ruptura com a estrutura social original. A partir dessa ruptura, que, hipoteticamente, teria provocado uma despersonalização, ou seja, uma perda de identidade, ficam colocados o problema e as condições de continuidade dos elementos de africanidade nessa arte, por um lado, e a questão das novas formas recriadas no Novo Mundo e de como essas novas formas poderiam ainda ser impregnadas de africanidade, por outro. Não há como fazer essa operação sem situar a chamada arte afro-brasileira no contexto histórico no qual surgiu, ou seja, sem considerá-la em função de uma época e de uma história que portam a marca de uma sociedade que foi arrancada de suas raízes. (MUNANGA, 2019, p.06).

Contíguo a isso, parto do pressuposto, inclusive, que as perspectivas acerca da arte, trazidas tanto por Munanga (2019) quanto por Akolo (2008), no tocante a dimensão africana, podem ser consideradas e estendidas, analogicamente, para apreendermos o significado da chamada “arte indígena” e/ou “arte ameríndia”, quando da aproximação histórica-social do processo de colonização desses povos, considerando, é claro, suas respectivas particularidades.

Assim, desde já, chamo a atenção também acerca do uso da expressão arte indígena e/ou *arte índia*, comumente utilizada nas salas de aula, para abordar os objetos/elementos artesanais e/ou o variado conjunto de técnicas/habilidades e práticas culturais dos primeiros habitantes/povos do Brasil e/ou da América. No sentido de sublinhar que tais expressões são efeitos do colonialismo. Pois, imagino que uma das primeiras problemáticas que devem ser colocadas nas nossas aulas é a preocupação com a designação indígena e/ou índia, uma vez que estas nomenclaturas são invenções ocidentais em detrimento das diferenças. Por seu turno, tais classificações acabam por generalizar e homogeneizar a diversidade étnico-racial e as diversas manifestações culturais desses povos, desconsiderando, portanto, suas particularidades e/ou singularidades identitárias.

Outra questão relevante, a ser tratada nas aulas, é a visão etnocêntrica do Ocidente sobre os saberes/fazeres dos povos supracitados, visto que a noção conceitual de arte, na maioria das vezes, está fundamentada na perspectiva europeia, qual seja, seu modo próprio de ver o mundo. Por este viés, tal ideia de arte, igualmente atribuída aos objetos/elementos e as práticas culturais indígenas, corresponde significativamente à contemplação estética e ao distanciamento da vida

cotidiana. No entanto, para além da mera contemplação, devo lembrar que

A maior parte das culturas não ocidentais não têm uma palavra para designar o que nós chamamos "arte", porque para eles não se trata de uma especialidade separada do resto da vida. Os indígenas e outros povos não-ocidentais não fazem objetos que servem só para serem contemplados. Tudo o que fabricam tem que ser bonito e, além de bonito, bom. (VIDAL & SILVA, 1995, p. 374)

Nesse sentido, a meu ver, ao fazermos uso do termo arte indígena, empregando-o de maneira naturalizada, como uma espécie de atributo e/ou denominador comum advindo da cultura ocidental para substantivar e qualificar os saberes/fazeres culturais dos povos do chamado Novo Mundo, devemos ter em mente que tal categorização precisa considerar o nível de complexidade que atravessa aquelas práticas culturais colonizadas. Além do mais, distante de uma concepção pura e simplista da requisição de “autoria artística” e/ou da categoria “obra artística”, os chamados saberes/fazeres culturais indígenas são inseparáveis da vida coletiva e estão implicados em rituais.

Articulado com as discussões supracitadas, outra dimensão/perspectiva afro-ameríndia que sublinho para tratar da Dança/Arte na escola vem da contribuição dos Estudos da Performance (LIGIÉRO, 2011), cuja constituição corresponde a um campo de pesquisa interdisciplinar que, dialogicamente, é atravessada por diversas áreas epistemológicas, como História, Teatro, Dança, Música, Sociologia, Antropologia, Linguística, Filosofia, etc. Assim, neste trabalho, aproximo-me da obra *Corpo a corpo: estudos da performances brasileiras*, do pesquisador/professor Zeca Ligiéro (2011), que é um dos principais estudiosos desse campo, no Brasil, para também refletir sobre o significado da Arte no contexto escolar, especificamente no tocante ao incentivo da abordagem das manifestações da cultura popular e religiosidade brasileira, pensando-as como *performances* culturais, cujas influências artísticas são notadamente africanas e ameríndias, a exemplo das congadas, da capoeira, do bumba-meu-boi, dos maracatus, jongos, reisados, do *kuarup*, *toré*, catimbó, carimbó, candomblé, da macumba, da umbanda, ciranda, do coco e/ou do samba. Portanto, no prefácio do livro de Ligiéro (2011), o músico, poeta, compositor e pesquisador das culturas africanas e afro-brasileira, Nei Lopes, situa que

Além da conhecida acepção de representação cênica, *performance* - como Zeca Ligiéro nos mostra no livro - é o ato de realizar ou executar uma tarefa, principalmente diante de um ou mais observadores e, mais ainda, é o modo pelo qual algo funciona e alguém atua ou desempenha a função para a qual se destina ou a que se propõe”. (LOPES, apud LIGIÉRO, 2011, p. 09).

Também entendida como prática cultural performática (LIGIÉRO, 2011), a *performance* compreende muitas das manifestações artístico-culturais cujos saberes-fazer se configuram, potencialmente, através da ação do canto, da dança e da música. Assim, Ligiéro (2011) declara que o batuque, o canto e a dança, constituem-se, pois, como *motrizes culturais* afro-ameríndias. Compreendidas por meio da tríade *cantar-dançar-batucar* (FU-KIAU, 1969, *apud* LIGIÉRO, 2011), e pensadas por esse autor como *motrizes culturais*, no sentido de dar movimento, dinamizar e configurar tais *performances*, essas três ações fulguram-se, portanto, como forma de conhecimento tanto africano quanto ameríndio, no qual “[...] o corpo é o centro de tudo”. (LIGIÉRO, 2011, p. 131). Essa tríade, aliás, é pensada enquanto alguns dos princípios fundamentais da maioria das *performances* culturais brasileira, apresentando-se, pois, como elementos basilares de muitas das manifestações populares e religiosidade afro-ameríndias, que, por sua vez, têm em comum a roda e o círculo como modo de organização dos seus rituais, de acordo com Ligiéro (2011).

Cabe salientar ainda, a partir desse autor, que o termo *performance*, inspirado nos estudos das tradições do chamado Oriente, a exemplo das manifestações teatrais da Índia, Japão e China, surge em contraponto à tradição do teatro greco-romano, à maneira convencional de fazê-lo, ou então, em contraste à perspectiva europeia sobre o modo de pensar/fazer teatro. Conforme Ligiéro (2011), a palavra *performance* foi instituída a partir de 1960, através das pesquisas dos teatrólogos Jerzy Grotowski, Peter Brook, Richard Schechner e Eugênio Barba, uma vez que eles encontraram neste termo sentidos mais abrangentes/plurais e apropriados para definir uma espécie de “teatro multicultural”. Ou seja, para explicar um modo de pensar/fazer teatro, no qual esteja incluído diversas linguagens e/ou formas/expressões artísticas, a exemplo da dança, música e das artes plásticas/visuais.

Portanto, conceitualmente, correlata ao sentido de apresentação e representação, bem como de folguedo e brinquedo, vinculada, majoritariamente, à religiosidade e às festas, às vezes configuradas à luz de rituais, a *performance* compreende, inclusive, a maneira de fazer teatro do “povo iletrado” (LIGIÉRO, 2011, p. 68), mas duto de oralidade, afastando-se, pois, dos modelos teatrais greco-romano. Ainda baseado nesse autor, destaco que o sentido da *performance* pode ser atribuído significativamente à expressão conceitual *comportamento expressivo*, do antropólogo Victor Turner.

Ademais, a noção conceitual da *performance* tem estado cada vez mais alinhada aos estudos das tradições/manifestações culturais e das chamadas artes efêmeras, como a linguagem da dança e do teatro, diferenciando-se, portanto, das formas artísticas mais clássicas, a exemplo da pintura e escultura.

Vislumbro ainda, que tais debates podem alumiar, transversalmente, até mesmo o ensino da Dança, quanto ao seu papel como linguagem integrante do componente curricular Arte, na educação escolar. Com efeito, nesse sentido, da mesma forma ressalto aquilo que a pesquisadora/professora Isabel Marques (2007), uma das referências sobre ensino da Dança no Brasil, explica:

O fazer-sentir dança enquanto arte nos permite um tipo diferenciado de percepção, discriminação e crítica da dança, de suas relações conosco mesmos e com o mundo. Ao contrário do que nos oferece o senso comum, a dança não é um amontoado de emoções que permite que nos “auto-expressemos”, “desanuviemos as tensões”, “sintamos o íntimo da alma” (Marques, 1989). Isto não quer dizer que o trabalho com a dança não envolva as emoções, os sentimentos, a sensibilidade. A dança, como forma de arte, está engajada com o sentimento *cognitivo* e não somente com o sentimento afetivo - ou o liberar de emoções (Reid, 1981, 1986). É por meio de nossos corpos, dançando, que os sentimentos cognitivos se integram aos processos mentais e que podemos compreender o mundo de forma diferenciada, ou seja, artística e estética. É assim que a dança na escola se torna distinta de um baile de carnaval ou de um ritual catártico: o corpo que dança e o corpo na dança tornam-se fonte de conhecimento sistematizado e transformador (MARQUES, 2007, p. 24-25).

Assim, a partir das explicações acima, depreendo, conceitualmente, alguns dos sentidos da Dança/Arte no cenário escolar. Até aqui, é possível notar, inclusive, que a mesma atua como uma atividade sensória/motora/cognitiva/corporal que é capaz de potencializar e mobilizar saberes-fazer, sistematicamente, com um acentuado potencial transformador, sobretudo para combater toda e qualquer forma de racismo que persiste na sociedade brasileira.

1.3 A ARTE/DANÇA COMO MANEIRA DE FAZER, CONHECER E EXPRESSAR

Há muitas discussões sobre a definição do que venha ser a arte. Uma delas é apontada e problematizada, através da perspectiva estética, pelo filósofo Luigi Pareyson (2001), em sua obra *Os problemas da estética*, no capítulo II. Para esse filósofo, existem três definições tradicionais que definem a arte:

As definições mais conhecidas da arte, recorrentes na história do pensamento, podem ser reduzidas a três: ora a arte é concebida como um fazer, ora como um conhecer, ora como um exprimir. Estas diversas concepções ora se contrapõem e se excluem umas às outras, ora, pelo contrário, aliam-se, e se combinam de várias maneiras. Mas parecem, em definitivo, as três principais definições da arte. (PAREYSON, 2001, p.21).

Guardada as suas devidas proporções, semelhantemente, o entendimento da arte é discutido pelo professor/pesquisador Alfredo Bosi (2000), em sua obra *Reflexões sobre a arte*

na qual ele também a descreve como um modo de construção/produção, conhecimento e expressão. Para Bosi, então:

A arte é uma produção; logo, supõe trabalho. Movimento que arranca o ser do não ser, a forma, do amorfo, o ato da potência, o cosmos do caos. *Techné* chamavam-na os gregos: modo exato de perfazer uma tarefa, antecedentes de todas as técnicas dos nossos dias. (BOSI, 2000, p.13).

Ainda a respeito da arte enquanto conhecimento, este autor diz:

A lingüística indo-européia apurou o que o termo alemão para arte, *Kunst*, partilha com o inglês *Know*, com o latim *cognosco* e com o grego *gignosco* (= eu conheço) a raiz *gno*, que indica a ideia geral de saber, teórico ou prático. De que forma se deve entender esse conhecimento peculiar à operação artística? Uma das mais antigas tradições teóricas filia-o à representação. É o conceito de arte como mimese. (BOSI, 2000, p.27-28).

Posto isso, nota-se o sentido da arte associado ao saber prático/teórico, a capacidade de representação e imitação humana. Sobre a consideração da arte como expressão, Bosi faz algumas indagações que julgo bastantes pertinentes ao fazer da arte/dança na escola: “Como falar de expressão artística sem atentar para a fenomenologia do corpo? Para a visada do olhar? E para a intencionalidade do gesto? ”. (BOSI, 2000, p.50). Em seguida, novamente indaga, e, logo, propõe:

Dada a polivalência do termo, é bom começar pela pergunta mais abrangente: o que significa, em geral, “expressão”? A ideia de expressão está intimamente ligada a um nexos que pressupõe existir entre uma fonte de energia e um signo que veicula ou encerra. Uma força que se exprime e uma forma que a exprime. Força e forma remetem-se e compreendem-se mutuamente. (BOSI, 2000, p.50).

Nesse caso, quando dançamos e/ou executamos algum estilo e ritmo de dança específico, como, por exemplo, a dança moderna, o frevo, o samba de roda, o coco, xaxado, maculelê, *etc.*, estamos, certamente, construindo artisticamente, seja através dos passos ou movimentos corporais, seja por meio dos acordes melódicos e harmônicos do ritmo e estilo musical tocado, que embalam nossas ações e gestos. Da mesma forma, penso ser o fazer/aprender Dança no espaço educacional. Estamos, portanto, produzindo arte, criando expressão por meio da força e da forma que emana do/no corpo. Estamos trabalhando, nos expressando corporalmente e nos movimentando para dar significados e materializar a arte/dança e/ou a manifestação artística. Ainda de acordo com o autor, “A palavra *ars*, matriz do português *arte*, está na raiz do verbo *articular*, que denota a ação de fazer juntas as partes de um todo”. (BOSI, 2000, p. 13).

1.4 A ARTE/DANÇA NO ÂMBITO DA CULTURA E DO VÍNCULO SOCIAL

Como foi mencionado anteriormente, muitos intelectuais, pesquisadores e críticos de Arte pontuam as dificuldades quando tentamos definir a arte e seus objetos artísticos, pois, juntos, eles compartilham que fazer isso é uma tarefa demasiadamente complexa. Alguns deles, como o professor e crítico Jorge Coli (1995) e o antropólogo Clifford Geertz (2009), através das lentes da ótica contemporânea, enxergam a arte a partir da perspectiva cultural. Isto me possibilitou, neste trabalho, também transpor seus discursos para o universo da arte/dança. Por conseguinte, a expressão da dança mais o contexto histórico-geográfico, no qual está inserida, seja na escola e/ou na comunidade, se manifestam no/através do corpo quando/que dança, conforme nos descreve a professora/pesquisadora Lenira Rengel (2010):

Sabemos que a expressão do corpo por meio da dança tem história e é um documento parte da cultura e da sociedade. A dança é feita de muitas danças: as danças sagradas (muito antigas em homenagens aos deuses, à natureza), as ritualísticas (as dos orixás, as indígenas), as danças clássicas (o balé, as indianas), as danças de salão (forró, funk, valsa), as danças populares (frevo, maracatu, bumba-meu-boi), as danças de rua (breaking), só para citar alguns exemplos. (RENGEL, 2010, p. 2).

De acordo com sua descrição, presumo que a dança, semioticamente, seja uma espécie de engenhosidade e manifesto do corpo, ou melhor, uma manifestação corporal; seja uma das formas pela qual (re) conhecemos e percebemos parte da realidade sociocultural de um determinado grupo, coletivo ou comunidade local. Diante da prerrogativa apresentada, nesta seção, meu empenho é abordar a arte/dança dentro da dimensão sociocultural. Por isso, nas próximas linhas, discuto a Dança/Arte sob a lente da cultura, de modo sucinto.

Segundo Jorge Coli (1995), em sua obra *O que é arte*, é possível perceber algumas produções culturais como arte (COLI, 1995, p.8). Ressalta também que arte se instaura no mundo através do nosso aparato cultural, este compreende dois elementos relevantes: o discurso e o local (COLI, 1995, p.12). O primeiro, por meio dos argumentos, proferidos pelos críticos, historiadores de Arte e museólogos, institui o que seja uma obra de arte ou objeto artístico; e o segundo, por sua vez, diz respeito aos recintos onde a arte pode se manifestar e ser rotulada estatutariamente: em galerias, museus, teatros, salas de cinema ou de concerto. De acordo com sua abordagem, que por sinal atende também aos interesses deste trabalho, entendo que arte e cultura se imbricam, conseqüentemente, os objetos artísticos têm elo íntimo com os contextos culturais:

A intrincada relação entre arte e cultura - cultura que engendra e dialoga incessantemente com ela - determina a crítica das noções de “sensibilidade inata”, “fruição espontânea”. Os objetos artísticos encontram-se intimamente ligados aos contextos culturais: eles nutrem a cultura, mas também são nutridos por ela e só adquirem razão de ser nessa relação dialética, só podem ser apreendidos a partir dela. (COLI, 1995, p. 18).

Em virtude dessa proposição, evidencio que as manifestações artísticas coadunam nas estreitas relações entre cultura e sociedade, que são entendidas, aqui, como fenômenos de natureza complexa, logo, indissociáveis. Já para o antropólogo Geertz (2009), por exemplo, em sua obra *O saber local: novo ensaio de antropologia interpretativa*, a arte é considerada como um sistema particular que se torna coletiva, uma vez que dialoga e participa da cultura através do seu sistema geral de símbolos. O antropólogo argumenta ainda que quando estudarmos a arte, inevitavelmente, precisamos também nos debruçar sobre o estudo da cultura, pois seus estudos são consecutivos, conforme segue:

A participação no sistema particular que chamamos de arte só se torna possível através da participação no sistema geral de formas simbólicas que chamamos de cultura, pois o primeiro sistema nada mais é que um setor do segundo. Uma teoria da arte, portanto, é, ao mesmo tempo, uma teoria da cultura, e não um empreendimento autônomo. E, sobretudo se nos referimos a uma teoria semiótica da arte, esta deverá descobrir a existência desses sinais na própria sociedade, e não em um mundo fictício de dualidades, transformações, paralelos e equivalências. (GEERTZ, 2009, p.165).

Com base na afirmação do antropólogo, constato então, que, além da arte não se subsistir fora das fronteiras da cultura, os argumentos acerca da arte, a partir da perspectiva semiótica, só são possíveis mediante o diálogo com a sociedade, que, por sua vez, através da elaboração e convenção dos significados simbólicos, possibilita o terreno complexo da cultura.

Diante do recorte desse breve panorama, compreendo que a arte/dança se materializa, socialmente, por meio, inclusive, de símbolos, gerando significados. Sendo assim, a arte/dança, juntamente com seus objetos artísticos [elaborados através do crivo das mãos do artista e, convencionados, a partir do discurso crítico] -, resulta das influências do seu contexto, que, neste estudo, é compreendido como histórico-social. Consequentemente, a arte/dança está inserida no terreno fértil da cultura, intrínseco, pois, ao meio social.

Por isso, penso ser conveniente elucidar algumas discussões sobre a cultura, para assim pensarmos a expressão artística da dança como manifestação do seu contexto sociocultural, que, por seu turno, devem ser/estar articulados ao âmbito da escola. Pois, a meu ver, tudo isso reforça o lugar da arte/dança como integrante do ensino de Arte, sua inserção e atuação no espaço escolar enquanto área de conhecimento, sendo considerada, pois, como um “[...] fazer artístico resultante das interações do homem com seu meio [...]” (MATOS, 1999, p. 11). Assumindo,

assim, funções sociais e culturais, pois, enquanto manifestação artístico-cultural, a arte/dança é uma forma de conhecimento à medida que se aproxima da busca do sentido, da criação e na inovação, que são características comuns às outras formas epistemológicas do saber (BRASIL, PCN, 1998, p. 30).

O antropólogo Roque Laraia (2009), em *Cultura: um conceito antropológico*, a partir de antecedentes históricos, mais teorias modernas, em diálogo com vários autores do ramo da Antropologia Cultural, a exemplo de Claude Lévi-Strauss, e o próprio Clifford Geertz, nos explica que o termo *cultura*, que atualmente conhecemos, foi cunhado por Edward Tylor. Conforme seus estudos, surgido entre o final de 1700 - século XVIII [dezoito]-, e início 1800 - século XIX [dezenove], o termo, chamado de *Kultur*, é de procedência germânica, que representava os aspectos espirituais de determinada comunidade, enquanto a expressão francesa *Civilization*, apontava, sobretudo, as realizações materiais de um povo. Ainda segundo Laraia, esses termos foram sintetizados por Tylor pela palavra inglesa *Culture* (LARAIA, 2009, p.25). Com essa abordagem me aproximo sucintamente da etimologia e o histórico da palavra “cultura”. Articulado a isso, delinheiro mais um significado, dentre tantos outros que possa existir, a partir da descrição contemporânea de Edgard Morin (2001), que certamente amplia nossa visão sobre esse conceito:

[...] a cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. (MORIN, 2001, p.56).

Com esse recorte, é possível compreender que a cultura se organiza como um conjunto de competências e habilidades que se alicerçam no assaolho das práticas e atividades humanas, no meio social, contexto/espço que agrega/congrega inclusive as diversidades em seu conjunto. A cultura pode ser ainda percebida como um fenômeno aglutinador das manifestações sociais, sejam elas de natureza econômica, educacional, política ou artística. Assim, a partir do trecho final dessa citação “cada cultura é singular”, de maneira análoga, entendo também que “cada fazer/saber artístico também é singular”. Isto porque cada expressão/linguagem artística é coerente ao seu contexto social particular, conseqüentemente, sua própria cultura, porque a ideia de arte não é a mesma para todas as culturas (COLI, 1995, p.64); do mesmo modo que conceder aos objetos artísticos valor cultural não será universal, porque sua concessão será sempre local, de modo que quando determinado objeto artístico e/ou uma criação em dança for considerada arte/dança para um, não será para outro (GEERTZ, 2009), portanto.

Em síntese, diante do breve panorama apresentado, posso afirmar que embora a arte ou o fazer artístico estejam implicados numa determinada cultura, os mesmos diferem significativamente desse conceito.

1.5 A INCORPORAÇÃO DA DANÇA NA ESCOLA: POR UM ASSENTAMENTO ENGENHOSO E/OU UM JEITO DE FAZER-DIZER DO CORPO

Articulado ao que já fora dito na extensão deste texto, pensando conceitualmente no papel da Dança no currículo escolar, ou no ato de fazer/ensinar/aprender/dançar na escola, principalmente frente aos desafios de se promover uma educação antirracista, outrossim afirmo que

Dançar é dizer coisas inteligentes com o corpo. Um dia, pela primeira vez, o homem não encontrou as palavras adequadas para dizer o que sentia. Então esse homem (ou essa mulher) dançou. E desde esse tempo a dança se transformou numa maneira inteligente de dizer as coisas, com o corpo. Por isso, ensinar a dançar não é só ensinar a romper os limites físicos à ação humana. É ensinar uma nova e inteligente maneira de comunicar-se. (MVSIIKA! CENTRO DE ESTUDOS, 1977: 01, *apud* SCHIFINO, 2011, p. 06).

Por conseguinte, pensando na citação apresentada acima, nesta subseção, tenho como uma das intenções olhar para a dança na escola como uma espécie de engenhosidade do corpo. Através da dimensão da linguagem, por exemplo, é possível também pensá-la como sendo como uma espécie de experiência artística entrecruzada pela inteligência físico-cinestésica⁷², na qual o corpo busca enunciar-se como um fazer-dizer (SETENTA, 2008)⁷³. Seja de um jeito mais simples ou menos apurado, por meio do chamado proferimento constativo, seja pelo modo mais elaborado e complexo, através de um pronunciamento performativo.

⁷²Por considerar a dança como uma engenhosidade do corpo, aproximo-me do termo “inteligência físico-cinestésico” cuja compreensão consiste na capacidade que temos para usar o corpo com o propósito de solucionar problemas e/ou construir/fabricar produtos. Considerado como uma das inteligências múltiplas, o termo faz parte dos estudos do psicólogo norte-americano, Howard Gardner (1994). Em sua obra *Estruturas da Mente - A teoria das inteligências múltiplas*, ele trata das questões ligadas ao fenômeno da inteligência humana, expandindo a concepção de “inteligência unidimensional”, relacionada apenas à ideia do raciocínio lógico-matemático, para o de “múltiplas inteligências”, partindo da premissa que há uma série de habilidades e competências percepto-sensória-cognitivas humanas. Assim, esse autor conclui e assegura que existe, a princípio, sete tipos de inteligência: a lógico-matemática, linguística, espacial, físico-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e musical.

⁷³ SETENTA, Jussara S. *O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade*. (2008). Apesar das ideias dessa autora estarem mais focadas na relação entre dança e performance artística, abrangendo uma análise de espetáculos cênicos de dança, julgo ser pertinente explicar, sinteticamente, algumas das questões apontadas nessa sua obra, vinculando-as para tratar da linguagem da Dança/Arte no cenário pedagógico/escolar.

Embora considere o corpo como o primeiro fito do colonialismo, pautado na *Pedagogias das encruzilhadas*, de Rufino (2019), pontuo o próprio corpo como o primeiro lugar de ser/existir/estar no mundo, espécie de registro transgressor, douto e inteligível, no qual a dança manifesta-se, de maneira incorporada, como alguns dos múltiplos saberes-fazeres, inclusive os afro-ameríndios. Assim, considerando principalmente o corpo negro/índio, ou afro-ameríndio, estou a apontar, neste trabalho, o corpo como categoria de “assentamento”, uma vez que ele é “[...] *chão* sacralizado, é morada de segredos, é lugar de encantamento, é corpo ancestral, é onde se ressignifica a vida”. (RUFINO, 2019, p. 100, grifo do autor).

De certa forma, fora do cânone europeu, e pensando mesmo numa perspectiva curricular baseada nas manifestações culturais indígenas e afrodescendentes, conforme as *leis* 10.639/03 e 11.645/08, lembro, ao leitor, que “O corpo é território[...] O corpo é o chão da gente”. (OLIVEIRA, 2005, p. 124). Lugar, portanto, de memórias, disputas, sensações/percepções/cognições e construções das identidades/identificações singulares/plurais, devendo ser valorado integral e ancestralmente nas práticas pedagógicas. Além do mais, considerar que o corpo ao dançar enuncia fazeres-dizeres (SETENTA, 2008), é também ratificar que

O corpo é esfera mantenedora de potências múltiplas, o poder que o incorpora o transforma em um campo de possibilidades. O corpo em performance nos ritos se mostra como arquivo de memórias ancestrais, um dispositivo de saberes múltiplos que enunciam outras muitas experiências. (RUFINO, 2019, p. 128).

Ao tratar da linguagem da dança como um fazer-dizer do corpo, Jussara Setenta (2008)⁷⁴ fundamenta-se, portanto, em John Langshaw Austin (1990), filósofo britânico da linguagem, e em Judith Butler (1997)⁷⁵, filósofa estadunidense considerada pós-estruturalista. Baseada no aporte teórico “atos de fala”⁷⁶, de Austin (1990), Setenta (2008) explora as diferentes acepções

⁷⁴ Jussara Sobreira Setenta é professora/pesquisadora dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Dança, da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

⁷⁵ De antemão, informo que embora os estudos sobre performatividade de Judith Butler tratem especificamente sobre as questões de identidade de gênero, o que também é bastante profícuo para o debate da Dança na Educação, esta pesquisa, no momento, tem como um dos propósitos discutir questões ligadas a identidade étnica-racial, olhando para os desafios de fazer-ensinar dança na escola pública brasileira. Assim, se atenda somente às discussões propostas por Setenta (2008) na tentativa de pensar sobre o sentido da Dança na escola enquanto um modo de fazer-dizer do corpo.

⁷⁶ Com base na própria obra de Setenta (2008), evidencia-se que essa teoria parte do pressuposto que falar é uma maneira de agir, é ação, portanto. A teoria dos atos de fala de Austin (1990), esboçada na obra *Quando dizer é fazer: palavras e ação*, volta-se para enunciados cujas finalidades não sejam descrever ou representar a realidade *a priori*, contudo, de agir sobre a mesma, procurando fazer da linguagem um modo de ação. Diferentemente das

dos conceitos “constativo” e “performativo”, do mesmo jeito que apresenta a noção de performatividade de Butler (1997), afirmando que tal conceito sofre influência da noção de “performativo” do próprio Austin.

Segundo a autora, essa noção extrapola os limites fonéticos e compreende o ato e a organização da fala como próprios do corpo, qual seja, um ato corpóreo, que, articulado ao corpo e à linguagem, parte do princípio que o fazer-dizer implica não só em comunicar uma ideia, como também realiza o sentido da própria mensagem, à medida que a comunica. Consecutivamente, ao olhar para o corpo que dança, trata-se, portanto, de compreender um processo artístico no qual são organizadas falas e dizeres no/pelo corpo, numa relação simultânea, “[...] isto é, o fazer traz tão indistintamente o dizer que essa relação torna-se coesa, articulada, e possibilita adaptações, prospecções e emergência de aspectos da complexidade nas ações de dança onde o corpo se diz no ato de seu fazer”. (SETENTA, 2012, p. 01)⁷⁷.

Essa ideia atravessa a dança apostando na crença de que o corpo ao dançar se constituiu politicamente, e, conseqüentemente, da mesma forma constitui proposições políticas. Aliada às reflexões de Austin (1990), que, numa abordagem pragmática da linguagem⁷⁸, pensa a linguagem verbal como uma forma de ação, considerando os contextos, acordos, objetivos e as intenções dos falantes, posso inferir que a própria Setenta (2008) articula esse mesmo pensamento do autor para tratar da dança como uma maneira de fazer-dizer do corpo. Ou seja, a grosso modo, ela aborda a dança como uma forma de produção artística cuja fala pode ser observada no próprio corpo, uma vez que este, ao dançar, constrói e organiza pensamentos-falas, discursos corporais como organização de ideias em movimento, enunciados corporais que são produzidos e constituídos, portanto, no e pelo corpo em movimento de dança (SETENTA, 2008).

ações como andar, comer ou correr, os atos de fala constituem a linguagem verbal como ação no instante mesmo do próprio ato de realização da fala, ou seja, no momento da enunciação do verbo. Tais ações são evidenciadas em situações como no ato de perguntar, declarar, julgar, propor ou concordar, por exemplo. Expresso também nas seguintes situações “eu declaro”, ou “eu batizo”, ou então, “eu declaro o réu absorvido”. Pode-se até mesmo dizer que os atos de fala, enquanto uma ação, tem seu sentido configurado quando no falar/dizer já está implicado/conjugado um fazer/agir, ou seja, seu dizer já é, concomitantemente, um fazer. Segundo Setenta, para Austin (1990), isso constitui a linguagem num enunciado performativo.

⁷⁷ SETENTA, Jussara. S. *O Fazer-Dizer de Corpos: modos de fazer dança e performance* (2012), artigo publicado no Encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre Cuerpos y Corporalidades em Las Culturas. Disponível em: <http://red.antropologiadelcuerpo.com/wp-content/uploads/setenta_jussara_GT7.pdf>. Acessado em: 24 ago. 2020.

⁷⁸ A grosso modo, pode-se dizer que se trata de um ramo do campo da Linguística cujo estudo da linguagem, num sentido prático, aproxima-se da língua ou da própria linguagem em uso levando em consideração os contextos sobre os quais são elaborados os significados. Ou seja, para além da semântica e sintaxe das palavras, a pragmática considera contextualmente a relação entre o/a falante e o/a ouvinte, pessoas envolvidas na comunicação.

Logo, pode-se enumerar também, de modo *lato sensu*, que o estudo dessa autora tem como alguns dos principais intentos esquivar-se significativamente daqueles debates que tratam a dança como uma mera expressão corporal ou espécie de linguagem indizível⁷⁹, pois, para ela:

A dança coloca em cena corpos em movimento que produzem significados e estabelecem diferentes modos de enunciação e percepção. As maneiras como esses corpos organizam as ideias e as expõem é de fundamental importância para a proposição que entende o corpo que dança como indissociável do contexto onde apresenta suas propostas. (SETENTA, 2008, p. 11).

Esse drible da autora, ajuda a fortalecer a Dança como um campo de conhecimento interdisciplinar que tem muito a dizer, fazendo, outrossim, apostando em pesquisas que dizem epistemologicamente sobre a própria dança/Dança. Assim, para tratar da Dança/dança na escola, enquanto um saber artístico duto de inteligibilidade e comunicabilidade, principalmente olhando a mesma como sendo uma forma complexa de fazer-dizer do corpo, aproximo-me dos estudos de Setenta (2008).

Nesse sentido, através da Filosofia da Linguagem, fundamentada precisamente nas investigações do britânico John Langshaw Austin (1990), essa autora nos ensina que as ideias sobre os pronunciamentos constativo e performativo diferem-se conceitualmente, e que, embora tais conceitos estejam no âmbito da linguagem verbal, os mesmos podem ser dilatados e usados para pensar a linguagem corporal, neste caso, a dança/Dança, por exemplo.

Desse modo, pontuo que a diferença entre dois enunciados, o constativo e performativo, consiste, portanto, na assertiva de que o primeiro se refere à atuação, ou, então, ao ato de descrever e afirmar sobre algo, de maneira representativa/reprodutiva, referenciando informações já prontas ou que estão fora do corpo, no sentido de reproduzir/representar a realidade.

Já o segundo, resumidamente, tem como ideia de enunciação a própria ação da palavra/linguagem, o que configura, portanto, o próprio ato de agir/fazer/dizer. Pois é possível caracterizar, “[...] de modo preliminar, o proferimento performativo como aquela expressão lingüística que não consiste, apenas, em dizer algo, mas em fazer algo, não sendo um relato verdadeiro ou falso sobre alguma coisa”. (AUSTIN, 1999, p. 25 e 38, *apud* SETENTA, 2008, p. 21).

⁷⁹ *Dança em processo, a linguagem do indizível* - EDUFBA, 1994, de Lia Robatto, é uma das obras de referência nesse assunto. Suas discussões ainda hoje são estudadas nos meios acadêmicos e escolares no Brasil.

Assim, também descritos ao longo do seu texto como “ato constativo” e “ato performativo”, Setenta (2008) aborda a natureza dos proferimentos constativo e performativo para articulá-los ao universo da Dança/dança, ou melhor, para cuidar do corpo que dança, a fim de entender, criteriosamente, de que modo “[...] o corpo que dança está dizendo enquanto está fazendo a sua dança”. (SETENTA, 2008, p. 20).

Essa proposta da autora, atenta ao modo de olhar para o corpo que dança, deve servir como auxílio, no sentido de evidenciar e examinar as diferentes danças que um corpo dança. Além do mais, para a autora, estar atento a isso, faz com que possamos tratar o corpo politicamente como produtor de questões, ao invés de concebê-lo como uma espécie de recipiente reprodutor de passos ordenados e/ou coreografados. Porque, neste caso, para além da pretensa resolução de respostas determinantes, o mais relevante é especular de que maneira as perguntas que o corpo faz são solucionadas nele mesmo. Porquanto, considero tal observação da autora, pois ficar atento a isso para refletir acerca do modo de fazer-pensar a dança é de extrema relevância, principalmente quando do ensino da Dança/Arte na escola.

Portanto, para Setenta (2008), pensar no/pelo corpo que dança, aproximando-se do sentido conceitual “proferimento constativo”, também descrito como “ato constativo”, é voltar a atenção para aquelas formas de fazer dança - eu diria também de ensiná-la -, nas quais o corpo, ao dançar, busca tratar de assuntos que estão fora do próprio vocabulário em uso, ou seja, dos passos que estão sendo dançados/ditos/feitos.

Dito de outra maneira, no proferimento constativo, ao dançar, o corpo tende a descrever, busca fazer referência a algo que está fora da sua própria expressão. Nesse sentido, o modo de tratar ou enunciar os assuntos, via linguagem da dança, pode, assim, simplesmente ser descritivo e/ou representativo, ou então, pode não estar nos códigos e/ou passos dançados/coreografados desta ou daquela dança em específico, todavia, fora destes, digamos assim. Pois,

O modo constativo de enunciação, portanto, pode equivaler a um corpo que, ao dançar, simplesmente relata os seus assuntos, sejam quais forem, sempre com uma linguagem já pronta, pronta antes dos assuntos. Trata-se do uso da linguagem da dança como um universal pronto para ser usado para relatar qualquer tema. (SETENTA, 2008, p. 22).

Por outro lado, ainda de acordo com a autora, no pronunciamento performativo, o corpo, alinhado com a necessidade de inventar uma maneira de dizer, procura definir o assunto a partir do próprio corpo, pois “[...] a proximidade corporal é definitiva para a ocorrência do enunciado, que deixa de ser sobre e passa a ser um enunciar-se”. (SETENTA, 2008, p. 22).

Nesse tipo de proferimento o corpo, ao dançar, tende a realizar ações bastantes semelhantes com aquilo que está sendo proposto, de modo que, assim como na linguagem verbal, o corpo dançando “[...] performatiza e não se interessa apenas pelo relato do assunto na linguagem já pronta”. (SETENTA, 2008, p. 22). Ou seja, pode-se asseverar que é na ação/realização do próprio corpo que dança, ou mesmo por meio da transformação do vocabulário de dança, seus passos/coreografias, que são enunciadas/expressas as ideias, pensamentos, opiniões, gestos e/ou palavras.

Circunvizinho a isso, friso, inclusive, que a autora elucidada, como exemplo do proferimento constativo e performativo, o caso de duas produções artísticas de dança, defendendo que ao analisar cada uma delas, particularmente, é possível compreender a dimensão desses dois conceitos, aqui tratados. De acordo, portanto, com as descrições dos parágrafos subsequentemente apresentados.

Assim, no primeiro caso, atrelado ao que seria um típico exemplo do proferimento constativo, na dança, Setenta exemplifica o espetáculo cênico *Saurê*, de 1982, obra do coreógrafo gaúcho, Carlos Moraes, e coreografada para o Balé do Teatro Castro Alves (BTCA), companhia oficial da cidade do Salvador-BA. Na visão analítica de Setenta (2008), *Saurê* esteve baseado no vocabulário técnico do balé clássico, qual seja, seus passos típicos. Ainda segundo a autora, nessa obra o assunto tratado não inventa um modo de dizer, tampouco articula-se dentro da fala/língua já estabelecida – neste caso, o balé.

Já no segundo caso, ligado ao ato performativo, Setenta (2008) menciona, como exemplo, o espetáculo *A lupa*, criado em 2005, pelo o então coreógrafo soteropolitano Jorge Alencar, e apresentado, no mesmo ano, no Atelier de Coreógrafos Brasileiros, evento artístico que mobilizou o cenário da dança na Bahia, na década de 2000, sendo realizado no Teatro Castro Alves em Salvador-BA.

Posto tais casos, na dimensão comparativa de Setenta, diferentemente daquela, nessa obra evidencia-se a transfiguração dos vocabulários da dança, constatando a emergência do corpo fabricar a maneira de fazer-dizer. Isto é, na perspectiva da análise dessa autora, *Saurê* (1982) se enquadra num exemplo típico do proferimento constativo, uma vez que sua produção cênica se fundamenta em uma espécie de vocabulário já pronto, enquanto que a produção artística da obra *A lupa* (2005) estaria enquadrada no ato performativo, por fabricar uma espécie de novo vocabulário cênico ao dançar.

Conquanto considere valiosa a contribuição do estudo de Setenta (2008), no que se refere a sua noção conceptual em tomar a dança como um modo de fazer-dizer do corpo, por outro viés, devo discordar relevantemente da análise que essa autora faz sobre a obra cênica *Saurê*, quando a usa como exemplo, do que ela mesma chama de *proferimento constativo*. Neste caso, tendo por base a crítica à análise dessa autora acerca da obra em questão, presente na dissertação *O fazer saber das danças afro*, do pesquisador Fernando Ferraz (2012)⁸⁰, parto do princípio que Setenta (2008) comete pelo menos dois equívocos, cujas explicações serão ulteriormente abordadas.

Sendo assim, o primeiro deles consiste em afirmar que tal obra não inventa um modo de dizer e que a mesma se configura tão somente através da técnica do balé, como um código de dança já estabelecido, o que parece não fazer sentido, pois, segundo Ferraz (2012), a dimensão artística do vocabulário dançado em *Saurê* “[...] nasce da fusão entre as diferentes técnicas, que mesclam elementos da dança clássica, moderna e afro, inclusive a capoeira”. (FERRAZ, 2012, p. 161). Além disso, preciso alertar que “Saurê não tem em sua movimentação uma mera reprodução de códigos – foi criada pelo encontro de diversas matrizes: clássicas, modernas e afro-diaspóricas (FERRAZ, 2012, p. 163).

O segundo equívoco, certamente, consiste ainda no fato de Setenta (2008) não considerar e/ou não se atentar a dimensão do contexto histórico-social no qual *Saurê* foi criado/proposto, incorrendo, conseqüentemente, numa espécie de anacronismo histórico, “[...] pois parece julgar uma coreografia de quase 30 anos com os olhos de quem, atualmente, reconhece naquela criação um modelo que já vem sendo reproduzido por décadas”. (FERRAZ, 2012, p. 162).

Aliás, é importante lembrar, que a fusão entre as diferentes técnicas presente em *Saurê*, articulada a escolha de sua própria temática, cujo esteve inspirada na cosmovisão negro-africana, foi um fenômeno de extrema relevância para o cenário da dança cênica soteropolitana/baiana, na época, pois teve seu significado histórico e político ao tratar de um tema deveras precioso para a cultura negra, sobretudo, quando tratado dentro da companhia de dança oficial do Balé do Teatro Castro Alves (BTCA), que estava familiarizada, inclusive, com o estilo do ballet clássico no universo dos seus repertórios artísticos.

⁸⁰ A dissertação de Ferraz (2012) encontra-se disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/110346>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

Em síntese, devo precisar, ao menos, que, em seus estudos, Setenta (2008) ressalva que a abordagem conceitual dos termos constativo e performativo podem estar presentes numa mesma proposição artística de dança, porém, tais conceitos não devem ser usados para qualificar uma ou outra forma de dançar ou fazer dança, bem como não deve servir de regra para analisar toda e qualquer forma de dança, não obstante, somente àquelas/aquela cujas/cuja propostas/proposta possam/possa ser avaliadas/avaliada a partir da teoria dos atos de fala (AUSTIN 1990, *apud* SETENTA, 2008). Portanto, ficar a atento a isso, nos coloca diante de desafios e perspectivas frente a um ensino de dança, ou então, do fazer dança na escola, implicado em questões críticas e políticas, atentando principalmente para as demandas e identidades corporais negras que se apresentam demasiadamente nas configurações das escolas públicas do Brasil.

Essa observação, aliada a toda discussão explanada acima, nos coloca diante de desafios e das seguintes questões, ao se trabalhar com a dança na Educação: como pensar, então, no proferimento performativo ao criar produções artísticas, fazer dança ou mesmo ensinar Dança na escola? Quais desafios em ensinar/fazer uma dança com esse perfil, ou aproximando-se deste modo de enunciar questões no/pelo corpo, junto aos/às discentes? Como pensar num tipo de fazer-ensinar dança na escola cuja problemática do racismo enuncie-se como ato performativo crítico e político no/pelo corpo que dança, consistindo, por seu turno, num enunciar-se corporal antirracista, por exemplo?

Atado a isso, chamo também atenção para a abordagem do corpo como algumas das questões relevantes na Educação, principalmente no tocante ao corpo negro e ao ensino de Dança na escola que esteja comprometido com ele, de maneira antirracista. Para tanto, parece assertivo dizer que ainda precisamos pensar/falar do corpo a partir dele mesmo, na Educação brasileira, por meio de uma filosofia ancestral e/ou de uma epistemologia da ancestralidade, quando constatamos e consideramos, de maneira categórica, que a maioria dos corpos que compõem o sistema escolar público brasileiro são negros⁸¹, e, além dos mais, têm uma educação desigual quando comparada aos dos brancos⁸².

⁸¹ Notícia veiculada no site Folha de São Paulo. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1K3v5YCqz-4J:https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18838.shtml+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 31 ago.2020.

⁸² Notícia veiculada no site Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-11/educacao-reforca-desigualdades-entre-brancos-e-negros-diz-estudo>>. Acesso em: 31 ago. 2020.

Dito de outro modo, ainda precisamos olhar social e antropologicamente para os corpos e/ou o corpo que compõem/compõe os contextos sociais-históricos da educação pública do Sistema de Ensino Básico do Brasil.

Assim, assente na perspectiva pós-colonial de Currículo, pensando nas questões ligadas à construção das identidades, principalmente as negras/pardas e/ou afro-ameríndias, que majoritariamente compõem as escolas públicas brasileiras, proponho ao longo desta pesquisa a incorporação dos saberes-fazeres assentados nas *performances*/manifestações culturais afro-ameríndias, que compreendem o complexo conjunto da cultura popular, nas propostas curriculares do ensino de Dança/Arte no chão da escola, uma vez que está subentendido que o corpo ao dançar transmite/ensina engenhosamente “saberes e fazeres” fundamentados em experiências.

Vinculado a isso, pensando mesmo na realidade dos corpos das gentes populares negras/pardas do contexto de São Francisco do Conde, lugar desta investigação, que são maioria naquela cidade, estou a propor nas escolas franciscanas um ensino de Dança/Arte preocupado com a dimensão do corpo falando dele mesmo e de suas práticas/*performances* locais, olhando e assumindo, especificamente junto aos/as discentes, a ideia de que nossos/aqueles corpos, na condição de sujeitos históricos, têm heranças culturais afro-ameríndias. Para tanto, acompanhando Oliveira (2005), insisto que a compreensão e o reconhecimento acerca da nossa condição e percepção corporal naqueles espaços escolares deve ser/estar pautada fundamentalmente na introjeção de nossa condição de ser negro, na autoafirmação de que

O corpo inaugura um outro modo de ser, um outro modo de se conhecer. Pensou-se sempre o corpo. Chegou o momento de pensar desde o corpo ou, ainda, de o corpo pensar. Pensamento do corpo imerso na cultura de matriz africana. Pensar o corpo desde a matriz africana e, sobretudo, pensamento do corpo produzido pela experiência de matriz africana no Brasil. (OLIVEIRA, 2005, p. 125).

Assim, no exercício de esquivar-me de qualquer explicação abstrata sobre o corpo, estou também a me aproximar da filosofia da ancestralidade do professor/pesquisador Eduardo Oliveira (2005). Em sua tese *Filosofia da ancestralidade*, este autor enuncia ainda, seu brado filosófico, no qual pensa/concebe o corpo desde ele próprio/mesmo, como uma espécie de metalinguagem. Vejamos:

Apesar de ter encontrado o corpo, faltava-me sentir-lhe a textura, fazer da filosofia uma carne, um nervo que retorce, um músculo que alonga, uma respiração que se prolonga. Filosofar sobre o corpo não é o bastante. É preciso filosofar desde o corpo e reconhecer que o corpo é filosofia encarnada e cultura em movimento. (OLIVEIRA, 2005, p.15).

Ainda segundo o autor, o corpo na perspectiva cultural afrodescendente está fundamentado na diversidade, na interação e na ancestralidade, que, por sua vez, formam conjuntamente o tripé da concepção da cosmovisão africana. Isto me faz refletir que a educação, de um modo geral, e especial o ensino da Dança/Arte no *currículum*, precisa urgentemente repensar suas práticas corporais e atuar em prol dessa perspectiva filosófica no contexto escolar. Ademais, é preciso sempre reiterar que “A construção de um corpo ancestral é uma máxima pedagógica”. (OLIVEIRA, 2005, p. 125).

Por conseguinte, pensando nessa noção de corpo, vinculada a proposta curricular voltada ao ensino da Dança/Arte, é assertivo ratificar que é com o corpo que sou/existo no mundo, pois “O corpo é o registro do ser no mundo, e também do mundo no ser”. (RUFINO, 2019, p. 136). Ancestralmente/epistemologicamente, contraditando, inclusive, a máxima cartesiana, à luz da cosmovisão africana, acrescento, a isso, que “[...] ‘vibro logo existo’, ‘danço logo existo’, ‘toco logo existo’, ‘incorporo logo existo’ e ‘sacrifício logo existo. (SIMAS & RUFINO, 2018, p. 29) ”.

No mais, na contramão da visão cartesiana, acredito que o corpo deve ser visto como razão primeira do ato de educar/dançar. Assim, precisamos prezar pelo ensino da Dança/Arte no *currículum* fundamentado no entendimento de que o corpo humano deve ser compreendido de forma integral, como uma entidade integrada, constituída histórica, social e politicamente. Ademais, vislumbro todo esse panorama explanado, ao longo deste Cruzo-Capítulo, como uma espécie de exercício para se compreender alguns dos sentidos da Dança/Arte no *currículum* e na formação escolar, sobretudo aqueles sentidos que perspectivam um ensino e/ou processo formativo antirracista. No caso desta investigação, o contexto estudado é o da Rede Municipal Educação de São Francisco do Conde-Bahia, o qual será descrito, destrinchado e desenvolvido nos próximos Cruzos deste trabalho.

2º CRUZO. OS PASSOS DA DANÇA/ARTE FORA E DENTRO DA ESCOLA BRASILEIRA: POR ENTRE CONTEXTOS, DISCUSSÕES E APONTAMENTOS

2.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DOS ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO DA DANÇA/ARTE NO BRASIL

Arrisco dizer que, possivelmente, a dança historicamente sempre esteve presente no chão da escola brasileira, compondo as atividades pedagógicas e curriculares, ainda que essa sua presença não fosse reconhecida da maneira que a compreendemos nesta pesquisa, ou então, da mesma forma como esta linguagem se configura nas prescrições oficiais/legais das políticas educacionais da Educação Básica, na escola de hoje.

A meu ver, essa inferência traz para essa roda de conversa, discussões imprescindíveis sobre a inclusão do ensino da Dança nas propostas curriculares das escolas brasileiras, como uma das linguagens artísticas integrantes do componente Arte, por presumir que, apesar de seus passos históricos serem antigos, sejam fora ou dentro da escola, falar da dança/Dança na Educação ainda faz parte de uma história recente, quando nos aproximamos da história do ensino da Arte no Brasil e da História da Educação brasileira em geral; ou então, quando da aproximação do ensino-aprendizado da História da Arte, como alguns dos conteúdos abordados nos currículos escolares.

Nesse sentido, ao tratar dessas discussões ou ao se trabalhar com as linguagens artísticas na escola, deve-se ter em mente, ao menos duas percepções acerca disso: a primeira delas, é que muitas vezes corremos o risco de talvez estarmos ensinando Dança/Arte “contaminados pelo o conceito de que algumas culturas são mais evoluídas do que outras, [...] tendo como padrão único as culturas europeias”. (LIGIÉRO, 2011, p. 272). Já a segunda percepção, a qual se articula à primeira, está voltada especificamente para a compreensão sobre o modo como contamos a história do ensino da Dança/Arte, pois, semelhantemente, é preciso atentar-se ao seguinte fato:

A história da arte, às vezes, é escrita pelo prisma de uma concepção de época, omitindo-se manifestações marginais ou que operam de forma distinta da oficial. Tanto a educação quanto a arte, podem, com frequência, expressar vontades e pontos de vista de um grupo dominante (Efland, 1989). Um senso de elitismo, às vezes, se relaciona com o ato de ensinar arte e, quando nos voltamos para a história da arte ocidental, podemos compreender a gênese desse comportamento. Para falar de arte-educação é necessário compreender os acessos à educação e à arte e, ainda, a concepção de arte em um determinado tempo. (ARSLAN & IAVELBERG, 2007, p. 02).

Portanto, ao olhar algumas bibliografias contemporâneas que abordam o histórico do ensino da Arte no currículo, mas exatamente a história do ensinamento da Dança na escola, em primeiro plano, caberia perguntar: afinal, de qual dança/arte fala-se no currículo? Ou melhor, sobre qual ensino de Arte ou fenômeno artístico discorre-se no currículo escolar brasileiro? Pois sabe-se que o campo da Arte é academicamente vasto, dividindo-se, inclusive, em Dança, Teatro, Música e Artes Plásticas/Visuais.

Contudo, quando se trata do ensinamento da Arte na escola, por um lado, comprovo, historicamente, que parte significativa da sua trajetória no ensino escolar, costura-se intensa e recorrentemente pelo campo das chamadas Artes Plásticas/Visuais. Por outro, evidencio a existência de lacunas, omissões e/ou invisibilidades acerca dos/das passos/trajetórias históricos/históricas do ensino da Dança na escola, seja por conta da sua narrativa dá-se muitas vezes de forma distinta da oficial, seja pela marginalização de algumas formas de sua manifestação, ou, então, seja pelo fato de muitas danças se apresentarem de maneira corporalmente distinta de certos padrões de comportamentos, socialmente aceitos. Mas o porquê de tal recorrência, afinal?

Neste percurso, parece fazer sentido a explicação dada por Isabel Marques (2007, p. 18), ao discutir alguns dos problemas ainda enfrentados quando da abordagem do ensino da Dança/Arte no currículo escolar brasileiro:

Nossa escola formal está fundada em valores que há séculos têm valorizado o conhecimento analítico, descritivo e linear em detrimento do conhecimento sintético, sistêmico, corporal, intuitivo. Já em 1978, Ana Mae Barbosa apontava para a divisão entre o trabalho manual e o intelectual instaurado no país desde os primórdios da colonização como uma das causas do *status* secundário (às vezes inexistentes) da arte no currículo escolar brasileiro. A Arte, ferqüentemente associada ao trabalho manual, foi também associada à condição de ‘escrava’. Não é de se admirar, portanto, que uma arte como a dança, que trabalha direta e primordialmente com o corpo, tenha sido durante séculos ‘presa nos porões e escondida nas senzalas’: foi banida do convívio de outras disciplinas na escola, ou, então, atrelada ao tronco e chicoteada, até que alguma alma boa pudesse convencer o ‘feitor’ de sua ‘inocência’. Passados alguns anos desde que pesquisadores começaram a estudar e analisar a situação do ensino de arte no país, a dança ainda parece apresentar um risco muito grande a ser tomado pela educação formal, pois ela ainda é uma desconhecida da/para a escola. Propostas com dança que trabalhem seus aspectos criativos e transformadores, portanto imprescindíveis e indeterminados, ainda ‘assustam’ aqueles que aprenderam e são regidos pela didática tradicional. Os processos de criação em dança, acabam não se encaixando nos modelos tradicionais de educação. Nossas escolas permanecem advogando por um ensino ‘garantido’ (sabemos onde vamos chegar), conhecido (já temos experiências de muitos anos na área), determinado e pré-planejado (não haverá surpresas).

Dito isso, assumo que esses são alguns dos principais problemas discutidos neste cruzo/capítulo. Somado a isto, juntamente destaco que quando assumi o cargo de professor de

Dança na Prefeitura de São Francisco do Conde-Ba, constatei, entre os anos de 2017 e parte de 2018, que o lugar do ensino da Dança nos contextos escolares franciscanos estava restrito à chamada atividade extracurricular, cuja organização das aulas davam-se em formato de oficinas, no contraturno escolar. Assim, diante daquele contexto, parti do pressuposto que tal situação tinha razões históricas quando da aproximação do processo histórico do ensino de Arte no Brasil. E foi pensando nisso, que naqueles anos cheguei a indagar, até mesmo, qual das linguagens artísticas deveria estar integrada ao componente Arte, no currículo escolar de São Francisco do Conde: O teatro? A dança? A música? As artes plásticas/visuais, que, historicamente/tradicionalmente, já ocupam esse lugar nos currículos educacionais brasileiros, de maneira hegemônica?

Consecutivamente, ainda parece caber neste estudo as seguintes perguntas: é preciso que haja a supremacia curricular de uma linguagem sobre a outra, na escola? Não seria uma pretensão hercúlea e superficial que essa tarefa ficasse a cargo de um só profissional, de uma determinada linguagem? Seria submetê-lo, ingenuamente, ao engodo da docência polivalente no ramo do ensino e da aprendizagem da Arte? Pois, a qual professor caberia o papel de lecionar Arte na Rede Municipal franciscana? Seria possível a construção de um currículo no qual essas linguagens estivessem inseridas e atuantes nas escolas de maneira articulada, interdisciplinarmente? Afinal de contas, de que modo é possível pensar a inserção e o lugar da Dança como participante do processo de ensino-aprendizagem do componente curricular Arte nas escolas de Ensino Fundamental deste município baiano, numa perspectiva antirracista?

Outrossim, numa dimensão *lato sensu*, questiono, em que contexto a Dança/Arte começa a configurar-se na Educação Básica brasileira? Historicamente, quais são as tendências pedagógicas do ensino-aprendizado da Arte no Brasil, mais recorrentes nas escolas? De que forma o ensino-aprendizado da Arte, no tocante às respectivas linguagens artísticas (música, dança, teatro e artes plásticas/visuais), está caracterizado e/ou constituído nas proposições curriculares do Brasil? Por fim, quais pressupostos éticos, políticos, epistemológicos e pedagógicos estão vinculados e ventilados no processo formativo em Arte nas escolas do País? Com isto, começo este Cruzo-Capítulo em tom indagador, não com a intenção de precisar respostas, mas por acreditar que elas sempre são mais instigadoras, dada a complexidade que envolve esta pesquisa com sua respectiva temática.

Porquanto, na tentativa de compreender propositivamente como acontece e se configura a Dança/Arte no currículo e *atos de currículo* em contextos escolares da Educação Básica do Município de São Francisco do Conde-BA, em uma dimensão antirracista, parto do princípio que, antes disto, se faz necessário tecer uma revisão crítica e apontamentos sobre abordagens

históricas dos passos da Dança/Arte no currículo escolar, apresentando, inicialmente, um breve panorama dos aspectos históricos do ensino de Arte no Brasil, que, na melhor das hipóteses, se articula as principais tendências pedagógicas difundidas nas escolas do País, no tocante aos seus diferentes processos metodológicos. Conjuntamente, considero que tais tendências se entrecruzam às teorias do Currículo, cuja explanação foi discutida no primeiro Cruzo deste texto.

Posto isso, conta-se que os primeiros passos do ensino da Arte no Brasil iniciaram-se logo após a chegada da denominada Missão Artística Francesa⁸³, cujo ensinamento esteve pautado meramente no neoclassicismo⁸⁴ (BARBOSA, 2012). Sabe-se, inclusive, que tal ensino foi introduzido primeiramente no sistema de Ensino Superior, cuja oficialização deu-se com a abertura da Academia Imperial de Belas Artes⁸⁵, no Rio de Janeiro, nas primeiras décadas do século XIX. Nessa época, o ensino de Arte era um privilégio de poucas pessoas, baseava-se nos paradigmas europeus e tinha como principais objetivos desenvolver habilidades técnicas e dominar a racionalidade (FERRAZ & FUSARI, 1993). Tal situação é explanada também na importante dissertação de mestrado *A inserção da arte no currículo escolar: Pernambuco, 1950-1980*, de Maria Betânia e Silva (2003):

A partir das primeiras décadas do século XIX, com a vinda da família real para as terras brasileiras, nasceram as primeiras escolas técnicas e científicas. Proporcionou-se, também, a iniciação de um ensino artístico no Brasil com a presença da Missão Francesa. Esse fato colaborou para a laicização da arte, mas não para sua democratização, conforme Barbosa (1990), pois se baseando no culto à beleza, na crença acerca do dom inato para a atividade artística e em árduos exercícios de cópia, tornou a arte acessível somente para alguns ‘poucos felizes’. Os aristocratas eram incumbidos de apenas apreciar e comprar, deixando aos artistas estrangeiros o monopólio da criação e a conquista do artista nativo. A arte, assim, era considerada vocação para artista [...]. D. João VI, ainda conforme Barbosa (1999b), transpôs para o Brasil o hábito das cortes europeias de incluir as artes na educação dos príncipes. Porém, somente com a abolição da escravatura, final do século XIX, iniciou-se o

⁸³ Corresponde a um grupo de artistas franceses, a exemplo de Lebreton, Debret e Taunay, que chegaram ao Rio de Janeiro por volta de 1816, tendo como missão organizar o ensino das Belas Artes no Brasil e uma pinacoteca (BARBOSA, 2012), contando com o apoio de Dom João VI, quando da sua transferência da Corte Portuguesa para o País, em 1808.

⁸⁴ Presente na arquitetura, escultura, pintura e no mobiliário, o neoclassicismo refere-se aos padrões estilísticos da chamada arte neoclássica, difundida entre os séculos XVIII e XIX em alguns países da Europa. O neoclassicismo baseava-se na cultura greco-romana, cujos princípios artísticos eram basicamente a proporção, a harmonia e o equilíbrio, bem como apologia ao patriotismo e exaltação à razão em detrimento da emoção.

⁸⁵ Segundo Barbosa (2012), inicialmente, esta instituição foi denominada de Escola Real de Ciências Artes e Ofício (1816), mudando em seguida para a Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil (1820); posteriormente, ainda mudara para Academia Imperial de Belas-Artes (1826), e, por fim, depois da Proclamação da República (1889), passou a se chamar Escola Nacional de Belas-Artes. Atualmente é conhecida como Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro.

processo de respeitabilidade do trabalho manual. Isto coincidiu com a primeira etapa de nossa “revolução industrial”, que consistiu na substituição do trabalho físico pelo trabalho mecânico. (SILVA, 2003, p.38-39).

Ainda com base em Ana Mae Barbosa (2012), é possível elucidar que a escola brasileira passou a preocupar-se com a implementação e obrigatoriedade do ensino da Arte nos currículos, desde os primeiros anos do século XX, na tentativa de acompanhar as mudanças sociais ocasionadas pelo processo da Abolição da Escravatura (1888) e pela Proclamação da República (1889). Por seu turno, tal preocupação esteve sob o influxo do século XIX, fundamentando-se tanto nas ideias reformistas para educação secundária e superior no Brasil, de Rui Barbosa (1882), quanto nos princípios positivistas, do filósofo e sociólogo francês Auguste Comte, muito difundido no País, naquele período. Assim, segundo Barbosa (2012, p. 32-33),

A preocupação central a respeito do ensino da Arte, nos inícios do século XX, era a sua implementação nas escolas primárias e secundárias e mesmo a sua obrigatoriedade: não só os argumentos reivindicatórios de uma lugar para a Arte nos currículos primários e secundários como também os modelos de implantação estavam baseados principalmente nas ideias de Rui Barbosa, expressas em 1882 e 1883 nos seus projetos de reforma do ensino superior e do secundário, e no ideário positivista extensamente divulgado no país, principalmente a partir da segunda metade do século XIX. É com frequência, portanto, que teremos que nos referir ao século XIX, para tentar aclarar os princípios e práticas que regeram o ensino da Arte na escola primária e secundária durante as primeiras etapas cronológicas do século XX, quando vivemos um prolongamento ideológico do século XIX. As idéias que levaram à República continuaram ativas no sentido de assegurá-la, institucionalizá-la.

Acerca daquele contexto, a autora destaca também que “É preciso esclarecer, antes de tudo, que o ensino da Arte na escola secundária e primária se resumia ao ensino do Desenho”. (BARBOSA, 2012, p. 33). Ainda com base na autora, passo a inferir que tanto a Pintura quanto o Desenho despontaram como principal elemento artístico ensinado na escola, desde os primórdios do século XIX, marcando, predominantemente, o processo formativo em Arte no Brasil, nas primeiras décadas do século subsequente. O ensino do Desenho desponta até mesmo como um dos principais elementos que impulsionaram o movimento da Arte-Educação, de acordo com os antecedentes históricos, aqui apresentados:

No século XVIII, ecoando proposições de períodos anteriores, uma nova consciência se firmou acerca do Desenho, praticado por nobres e homens de ciência como disciplina indispensável ao conhecimento, surgindo daí inúmeras formulações quanto à necessidade de propagação de seu ensino. No século XIX estas idéias se materializaram em diversos métodos e instituições pedagógicas. Com o avanço, porém dos modelos industriais de produção e consumo o ensino do Desenho, afastando-se de uma concepção integradora das Artes e Ciências, ganharia progressivamente um viés acentuadamente utilitarista, com a preponderância do que viria a denominar-se Desenho Técnico, baseado sobretudo na Geometria. Geraria-se assim uma reação de caráter anti-racional e antiindustrial, que preservaria um desenho

de índole mais subjetiva, ligado à figuração e que viria a denominar-se, de modo geral, Artístico, com os limites, cruzamentos e apagamentos destas fronteiras, firmadas durante o século XIX. Ocorria, desse modo, uma tensão entre desenho entendido como atividade intelectual e configurado numa visão ligada a alguns pressupostos do ensino acadêmico e à idéia de Belas-Artes e um desenho de caráter pragmático, utilizado sobretudo como instrumento técnico, ligado à idéia de artes aplicadas. Estas duas concepções apesar de conflitantes, não foram necessariamente excludentes, sendo sintomática a invocação feita freqüentemente por ambas dos conceitos de Razão e Ciência em defesa de suas legitimidades. Dessa forma, em inícios do século XIX ainda circularia uma concepção abrangente, ligada à idéia renascentista da Pintura, Escultura e Arquitetura como as três artes do desenho. Concepção que, não tomando o desenho apenas como ferramenta artística ou técnica, compreendia-o como, senão uma consciência em si mesma, ao menos como um meio possível de um conhecimento ligado a saberes matemáticos e ópticos e através do qual tentava-se deduzir e estabelecer leis gerais para a organização e representação das formas e do espaço. Esta concepção sobreviveria com relativa força até o início do século XIX, quando em acordo com o tipo de racionalismo que se estabelecia novas idéias acerca da destinação das artes começava a vigorar, destacando-se a da institucionalização do ensino do Desenho como base do desenvolvimento das chamadas indústrias artísticas, fundamentais para o enriquecimento das nações. A identificação do movimento da Arte-educação com o ensino de desenho teve como ponto de partida, o surgimento na Inglaterra, dos estudos de Ruskin, com a publicação em 1857, dos Elementos dos Desenhos, obra que em 1885 e 1886 inspirou Ebenezer Cook a escrever uma série de artigos no Journal of Education. Conrado Rici, em 1887, publicou em Bolonha L'Art et la Poesie chez lês Enfants. Em Viena, Franz Cizek, inaugurou as suas classes juvenis. Movimento semelhante surgiu nos Estados Unidos, onde Arthur Newley Daw, em seu livro Composição, de 1889, conduziu a uma nova concepção de ensino de arte que se estendeu por toda América. Todos esses movimentos, a partir de Ruskin, primaram para o desenvolvimento artístico que pudesse ser utilizado como técnica na indústria. Surgiu com os primeiros esboços do movimento que passou a postular a 'arte na educação' e que objetivou implementar na escola o ensino de desenho, tendo em vista, a formação de futuros desenhistas técnicos para a industrial têxtil. (BACARIN, 2005, p. 84-86, grifo da autora).

Através da também relevante dissertação de mestrado *O movimento de arte-educação e o ensino de arte no Brasil: história e política*, de Lídia M^a Bueno Pereira Bacarin (2005)⁸⁶, pude verificar, inclusive, que o movimento da Arte-Educação no Brasil despontou,

⁸⁶ A partir dessa autora, entendemos que a chamada Arte-Educação no Brasil surgiu como um movimento cultural de valorização da educação popular, entre os anos de 1920 e 1930. Seu principal objetivo consistia em acessibilizar o ensino de arte para todas as classes sociais, através da compreensão de que seu ensino estaria à serviço do trabalho e como artefato da cultura. O movimento da Arte-Educação também deve ser compreendido como um fenômeno epistêmico, sociopolítico e artístico-cultural, cujo princípio basilar é a compreensão e aceção da Arte como campo de conhecimento. Conforme Bacarin (2005), de um modo geral, o movimento de Arte-Educação é atravessado por cinco princípios: a expressão artística da criança, que corresponde a leitura que ela faz simbolicamente de si mesma e do mundo, a fim de expressar a própria realidade; a ação de ensinar e aprender arte, que compreende o fazer artístico, o conhecimento histórico e a apreciação estética; o aperfeiçoamento cognitivo da criança, que compreende a capacidade de desenvolver sua expressão artística, sua maneira de enxergar e apreender o mundo; o quarto princípio corresponde ao conhecimento de teorias, técnicas, materiais, recursos e instrumentos; e por fim, o último princípio tange a abordagem da cultura popular, através da mediação docente, que, por sua vez, diz respeito ao ato de sentir e apreciar, analisar e contextualizar, com a intenção de fornecer conhecimento da linguagem artística e da cultura produtora de determinada obra e estilo artístico. Ainda com base nos estudos de Ana Mae Barbosa (2012), em *Arte-educação no Brasil*, pode-se inferir que a ideia da Arte-Educação compreende a interpenetração e o diálogo entre Educação e Arte, ou vice-versa, com a finalidade de superar e/ou transformar o binarismo entre estas duas áreas, por meio da perspectiva da interdisciplinaridade e do processo dialético.

inicialmente, fora dos muros escolares, como uma espécie de “abre-alas” do processo de inserção do ensino da Arte no currículo escolar, entre os anos 20 e 40 do século XX, fundamentando-se nos princípios europeus e norte-americanos, sobretudo a partir das ideias da Escola Nova, de John Dewey, e sob influência do fenômeno denominado de *Educação através da Arte*, idealizado por Herbert Read⁸⁷. Considerando as peculiaridades do contexto brasileiro, o tal movimento foi formalizado precisamente com a criação e configuração sociopolítica das Escolinhas de Arte do Brasil, cuja instauração e difusão deu-se principalmente com o engajamento e pioneirismo do pernambucano, artista plástico e arte-educador, Augusto Rodrigues, aproximadamente em 1948, no Rio de Janeiro, conforme vemos, a seguir:

No Brasil, o movimento de Arte-educação surgiu com a influência de Dewey na Semana de Arte Moderna, de 1922. Os princípios de Franz Cizek, também contribuíram para a formação do movimento por meio de Anita Malfatti, que apoiada nas idéias de livre-expressão passou a orientar classes de arte em São Paulo. Mario de Andrade, professor na Universidade do Rio de Janeiro, passou a postular no seu curso de História da Arte, enfaticamente, a arte infantil como expressão espontânea e que deveria ser estimulada como tal. Ele desenvolveu programas semelhantes às classes de Cizek e pesquisas sobre expressão infantil na Biblioteca Municipal de São Paulo e escreveu artigos em jornais sobre o tema. Anita Malfatti e Mario de Andrade contestaram abertamente o método de Smith e enfatizaram a arte da criança como expressão autêntica, espontânea e desinteressada. Sob a influência da Escola Nova, surgiram no Brasil diversas obras que enfatizaram a educação sob aspectos psicológicos e sociológicos. As idéias de Dewey se propagaram no âmbito educacional brasileiro através de Anísio Teixeira. Ele foi o criador do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, em 1930, onde havia uma escola-sede para as atividades formais e uma escola-parque para as atividades de Arte. O Centro desenvolveu os estudos de Teixeira realizados na Universidade de Colúmbia, em 1928, junto com Dewey. Para validar a Arte-educação nos pressupostos da Escola Nova Teixeira valorizou o seu aspecto instrumental, não uma instrumentalidade fundada no estético como concebida por Dewey mas como instrumento em benefício do conteúdo da lição. Assim, a instrumentalidade da experiência estética residiu em possibilitar a continuidade da experiência consumatória. Esses aspectos foram importantes para o rompimento com os padrões estéticos e metodológicos tradicionais, por outro, criou-se uma postura não-diretiva, onde tudo em Arte-educação era permitido em nome da livre-expressão. Destarte, a efetivação do movimento da Arte-educação vinculou-se às novas exigências educacionais da industrialização, no contexto da Revolução de 1930 e transformou o ambiente cultural e o grau de aspirações da “nova” população urbana/industrial. O processo social de educação se consubstanciou em reivindicações pela expansão do ensino, todavia, a demanda escolar só se desenvolveu nas áreas onde se intensificaram as relações de

⁸⁷ Ainda baseado na dissertação de Bacarin (2005), evidencia-se que a expressão *Educação através da Arte*, do filósofo britânico Read (1943), e *Arte-educação como experiência consumatória*, do filósofo norte americano Dewey (1958), são as duas principais perspectivas conceitual-teórica que fundamenta o campo da Arte-Educação, internacionalmente. A primeira expressão compreende a educação dos sentidos e/ou uma educação estética, por meio da Arte, com base no desenvolvimento psicológico e a livre-expressão, contribuindo para o desenvolvimento da imaginação e criatividade. Compreende ainda, a autoexpressão, a observação e apreciação como atividades demarcadoras dessa educação. Já a segunda diz respeito, resumidamente, à ideia de um ensino-aprendizado em Arte centrado na experiência do educando/educanda, baseando-se na perspectiva da educação progressiva, na qual sua experiência vai aumentando mediante as vivências.

produção capitalista. No início o movimento de Arte-educação organizou-se fora da educação escolar e a partir de premissas metodológicas fundamentais nas idéias da Escola Nova e da Educação Através da Arte. No Brasil foi Augusto Rodrigues quem iniciou a divulgação dessa metodologia através da Escolinha de Arte do Brasil. [...] Augusto Rodrigues, um artista plástico, foi o elemento fundamental no movimento Educação pela Arte, pelo fato de ter criado a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), no Rio de Janeiro, em 1948. Ao se identificar com as idéias de Herbert Read, na Mostra Internacional de Desenhos Infantis, organizada por Marion Richardson e apresentada por Read, no Rio de Janeiro, fundou a EAB com Lúcia Alencastro Valentim e Margaret Spence. Inicialmente esta se constituiu em uma escola de arte para crianças e aos poucos, foi se estruturando e difundindo o Movimento Escolinha de Arte (MEA). Transformar a educação e a prática dos professores era a meta da união da arte com a educação; acreditava-se que unicamente dessa forma se conseguiria o respeito integral à livre-expressão das crianças. (BACARIN, 2005, p. 105-107).

Neste percurso, considerando as políticas educacionais do País, ainda é possível demonstrar, historicamente, que tanto a linguagem da dança quanto do teatro ficou de fora, efetivamente, dos currículos e/ou dos programas oficiais de ensino das escolas brasileiras enquanto proposta pedagógica, quando nos aproximamos das reformas educacionais republicanas da primeira metade do século XX, posto que “[...] somente desenho, trabalhos manuais, música e canto orfeônico eram considerados conteúdos artísticos das escolas de ensino básico”. (TADRA, VIOL, ORTOLAN & MAÇANEIRO, 2012, p. 41). De antemão, destaco que o chamado *canto orfeônico* está diretamente ligado a Orfeu, deus da mitologia grega, e trata-se de uma prática de canto coletivo. Nota-se, então, que esse tipo de canto influenciou o ensino da linguagem da música com ideais nacionalistas, folclóricas e cívicas, implementadas pelo músico brasileiro Heitor Villa-Lobos, nas circunstâncias do governo de Getúlio Vargas, por volta de 1930, conforme explicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2001) - doravante PCNs:

Em Música, a tendência tradicionalista teve seu representante máximo no Canto Orfeônico, projeto preparado pelo compositor Heitor Villa-Lobos, na década de 30. Esse projeto constitui referência importante por ter pretendido levar a linguagem musical de maneira consistente e sistemática a todo o País. O Canto Orfeônico difundia idéias de coletividade e civismo, princípios condizentes com o momento político de então. Entre outras questões, o projeto Villa-Lobos esbarrou em dificuldades práticas na orientação de professores e acabou transformando a aula de música numa teoria musical baseada nos aspectos matemáticos e visuais do código musical com a memorização de peças orfeônicas, que, refletindo a época, eram de caráter folclórico, cívico e de exaltação. Depois de cerca de trinta anos de atividades em todo o Brasil, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, vigorando efetivamente a partir de meados da década de 60. (BRASIL, PCNs-Arte, 2001, p. 26).

Embora essa explanação afirme que o ensino do *Canto Orfeônico* foi substituído, posteriormente, pela chamada *Educação Musical*, tomando como marco o advento da primeira

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDBEN), nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), constato, por outro lado, que tal afirmativa “[...] tem sido alvo de grandes equívocos na literatura da área de educação musical, entre outras, que se propuseram a analisar a inserção da música nessa lei”. (QUEIROZ, 2012, p. 29-30)⁸⁸. Isto porque, ainda segundo este mesmo autor:

[...] a leitura detalhada do texto da lei evidencia que ele “não faz qualquer referência ao termo educação musical”. O que mais se aproxima do campo da música nesse documento é a definição do artigo 38, parágrafo VI, ao estabelecer, entre as “normas” que devem ser observadas “na organização do ensino de grau médio [...]”, o oferecimento de “atividades complementares de iniciação artística” (Brasil, 1961b). O termo “iniciação artística”, genérico e pouco claro, não permite uma relação direta com educação musical, haja vista que não destaca qualquer elemento mais específico do ensino de música. Vale salientar que o documento desse período que faz menção à educação musical é o Decreto 51.215, de 21 de agosto de 1961, que “estabelece normas para a educação musical nos Jardins de Infância, nas escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o país”¹² (grifo meu), aprovado seis meses antes da LDB 4.024. O fato de o referido decreto ser do mesmo ano da lei pode ser um dos fatores que acabaram gerando a distorção encontrada na literatura, que confundiu as especificações do documento para a educação musical com as definições da LDB. (QUEIROZ, 2012, p.30).

Paralelamente, reafirmo que as linguagens dança e teatro apenas fulguravam como uma espécie de adorno escolar, em dias comemorativos, isto porque

As atividades de teatro e dança somente eram reconhecidas quando faziam parte das festividades escolares na celebração de datas como Natal, Páscoas, ou Independência, ou nas festas de final de período escolar. O teatro era tratado com uma única finalidade: a da apresentação. (BRASIL, PCNs-Arte, 2001, p. 25).

Dado o exposto, até mesmo é sabido que o ensino da Arte, no espaço escolar brasileiro, foi durante muito tempo mantido à margem das áreas curriculares consideradas mais importantes e fundamentais (exemplos, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, etc.) na formação escolar do/da estudante brasileiro (a), na chamada Educação Básica. Com efeito, sabe-se que somente com a constituição da LDBEN, nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), foi que a Arte passou a ser inserida nos currículos escolares brasileiros com o nome genérico de *Educação Artística*. Mesmo sendo considerada, ainda, como atividade recreativa e não enquanto disciplina ou componente curricular que possibilitasse um ensino-

⁸⁸ Citação encontrada em *Música na escola, aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008*, artigo de Luiz Ricardo Silva Queiroz (2012), disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/88>>. Acesso em: 30 mai. 2020.

aprendizado em Arte atravessado por conhecimentos estéticos-filosóficos, antropológicos, históricos, políticos e sociais. Pois,

Desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.5692/71 e de suas leis complementares, a então Educação Artística no Brasil era considerada somente uma atividade escolar, e não uma disciplina curricular. Historicamente, educadores sabem que o ensino de Arte vem sendo comumente visto e entendido como lazer e recreação em ambiente escolar, principalmente porque a arte ainda tem um caminho a trilhar para ser reconhecida como forma de conhecimento, de educação estética e social. (MARQUES, 2007, p. 66).

De outro ponto de vista, a partir da força de grupos intelectuais, professores e artistas, demonstra-se também que a LDBEN n.º.5.692, de 1971 foi reformulada pela Lei n.º.9394 de 20 de dezembro de 1996, cujo implementara a obrigatoriedade do ensino da Arte como componente curricular escolar da Educação Básica, conforme seu artigo 26, parágrafo 2º, ao especificar que “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. (BRASIL, 1996)⁸⁹. No entanto, quando partimos de um olhar hermenêutico sobre a LDBEN n.º. 9. 394/1996, é possível verificar que, naquele tempo, aquela não especificava qual tipo de linguagem artística (a dança, o teatro, a música e as artes plásticas/visuais) deveria ser inserida no currículo das escolas do País, enquanto componente curricular participante do processo de ensino-aprendizado em Arte, sendo bastante generalista e apresentando, assim, certa vulnerabilidade quanto à sua interpretação.

Talvez, essa situação possa ser encarada, inclusive, como um dos principais desafios para a integração curricular da música, dança e o teatro nas propostas pedagógicas das escolas, quando consideramos que aquela prescrição legal, naquele conjuntura, acabou entrando na página da história do ensino da Arte no Brasil como uma espécie de precedente para muitas instituições educativas continuarem apostando, frequentemente, no ensino da antiga Educação Artística ou no protagonismo das Artes Plásticas/Visuais, no currículo; ou então, servindo de precedente para que o trabalho docente com as demais linguagens sobrescritas permanecesse restrito ao desempenho de atividades lúdicas e/ou extraclases, nos espaços escolares, tal como vinha acontecendo nas escolas municipais de São Francisco do Conde-Ba, nos anos de 2017 e 2018, conforme já foi apontado no início desta subseção.

⁸⁹ Cumpre destacar que tal obrigatoriedade foi recentemente retificada pela Lei 13.415, de 2017 (conhecida como Lei da Reforma do Ensino Médio), posto que, antes, o ensino da Arte como componente curricular obrigatório estava voltada para os diversos níveis de Educação.

Portanto, diante da forma como a LDBEN, nº. 9. 394/1996, se apresentava naquele tempo, ponto que tornou-se de extrema pertinência a observação legal feita pela pesquisadora e professora, da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, Lúcia Matos (1999, p.104), no tocante à requisição do ensino da Dança/Arte no currículo escolar, ao dizer “É importante lembrar que o termo Arte, proposto pela LDB/1996, não se refere apenas ao ensino da linguagem das Artes Plásticas, mas propõe que cada linguagem artística (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) seja validada como área de conhecimento”. Posto que esta observação da autora só veio ser reparada com a promulgação da Lei 13.278 de 2016, quase vinte anos depois da implementação da Lei nº. 9. 394/1996.

Prosseguindo neste fluxo, ainda de acordo com Matos (1999, p.104), é possível dizer que as linguagens artísticas começam a ter seu lugar demarcado na configuração dos PCNs (BRASIL, 1997), visto que [...] apresentam a proposta do ensino de Arte na escola e, especificamente, para o ensino fundamental, propõem que as diversas linguagens artísticas possam ser integradas, mas sem retirar as particularidades de cada uma delas”. Com isto, a prescrição do ensino-aprendizado de Arte passou a ser a caracterizado na escola como componente curricular, organizado por quatro linguagens artísticas (dança, teatro, música e artes plásticas-visuais), uma vez que os respectivos PCNs⁹⁰:

[...] conceituam ensino de arte como uma área de conhecimento, em ações disciplinares e interdisciplinares e ainda em sua articulação com os temas transversais⁹¹, a saber: saúde, pluralidade cultural, meio ambiente, trabalho e consumo, orientação sexual e ética. Propõem-se a refletir sobre os processos de produção e legitimação da arte e da cultura em uma nova perspectiva. (ARSLAN & IAVELBERG, 2007, p. 04).

Ademais, baseado nos estudos de Tandra, Viol, Ortolan e Maçaneiro (2012, p. 43), posso dizer, inclusive, que os PCNs (BRASIL, 1997) podem ser considerado historicamente como um documento curricular prescritivo e/ou como uma espécie de *currículo escrito* (GOODSON, 1997), cuja caracterização compreende o seguinte:

⁹⁰ De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, PCNs-Arte, 2001, p. 15), o trabalho com arte na escola proporciona principalmente o desenvolvimento do pensamento artístico, cuja singular característica consiste em dar sentido às experiências das pessoas, considerando que tal desenvolvimento amplia, significativamente, a sensibilidade, percepção, reflexão e a imaginação. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizado em Arte compreende a criação, apreciação e reflexão artística, além de conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre a produções artísticas, tanto individuais quanto coletivas, das mais diversas culturas e épocas.

⁹¹ Na sua obra *Dançando na escola*, a pesquisadora, professora e artista Isabel Marques (2007), faz relevantes apontamentos sobre os temas transversais que certamente contribuem para o trabalho com a linguagem da dança no currículo escolar.

Na função de dar um suporte teórico-prático à vivência das quatro áreas (artes visuais, dança, música e teatro), o Ministério da Educação e do Desporto consolidou no ano de 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Este documento caracteriza-se como um instrumento de aprofundamento à prática educativa dessas áreas de conhecimento, desde as discussões pedagógicas, projetos e práticas educacionais, até o planejamento de aulas e análise do material didático. Foram divididos em dois cadernos: PCN Arte I, de 1ª a 4ª séries, e PCN Arte II, de 5ª a 8ª séries, tendo como referencial a ‘proposta Triangular para o Ensino de Artes’, de Ana Mae Barbosa, difundida por meio do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo, onde a autora conectava uma tríade educacional artística através da relação entre o fazer artístico, a apreciação e a contextualização da obra de arte (Barbosa, 1992).

Diante disso, perfaço, assim, que o advento e a prescrição dos PCNs, por volta de 1997, tornou-se um marco histórico para a introdução das linguagens artísticas como integrantes do processo de ensino-aprendizado da Arte no currículo escolar da Educação Básica brasileira, uma vez que, marcadamente, a prescrição desse documento vislumbrara tal processo não mais restrito ao ensino da antiga *Educação Artística*, cujas atividades se voltavam quase exclusivamente para a prática do desenho ou da pintura. Atualmente, é possível evidenciar, inclusive, que algumas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios do País têm aberto Concursos Públicos para as habilidades docentes em Dança, Teatro, Música e Artes Visuais. Mesmo quando tais Concursos, muitas vezes, apresentam em seus Editais um maior número de vagas destinadas às Artes Plásticas-Visuais, quando comparadas às outras linguagens, e apostam na seleção dos seus conteúdos programáticos tomando por base os assuntos da referida linguagem, de maneira majoritária.

Cabe salientar ainda, considerando todo esse quadro, que quando nos propusermos a falar em nossas pesquisas sobre a introdução do ensino da Dança/Arte no currículo da Educação Básica brasileira, devemos não perder de vista, até o presente momento, o pioneirismo da cidade de São Paulo-SP e Salvador-BA, neste percurso, pois estas certamente configuram alguns dos primeiros movimentos de engajamento político e socioeducacional frente à inclusão das linguagens artísticas no currículo escolar, sendo consideradas aqui, portanto, como exemplos precursores e imprescindíveis quando tratamos historicamente desse assunto no contexto do chamado Brasil República, precisamente já no final da segunda metade do século XX.

Assim, considero que o primeiro engajamento em busca dessa inclusão, refere-se ao “Movimento de Reorientação Curricular”, projeto pioneiro elaborado inspirado nas ideias de

Paulo Freire quando ele esteve à frente da Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, no início dos anos de 1990⁹². Posto isto, cumpre explicar então, brevemente,

[...] que o “Movimento de Reorientação Curricular”, sem dúvida, introduziu uma nova dimensão ao ensino e aprendizado desta arte no currículo escolar. A introdução da dança no currículo de escolas brasileiras pela primeira vez instituído oficialmente na rede municipal, foi um desafio e também um momento de esperança – esperança em um país que por tanto tempo negligenciou suas crianças e a educação. (MARQUES, 2007, p. 65).

Democraticamente, o projeto supracitado contou com a parceria de pesquisadores universitários, especialistas no ramo da Arte⁹³, bem como a participação de discentes e docentes da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo. A partir de Marques (2007, p. 67), é possível constatar, portanto, que a introdução da Dança nas escolas municipais paulistas teve início até mesmo antes da LDBN de 1996, posto que “[...] desde 1989 o regimento das escolas públicas de São Paulo inclui a Arte como disciplina oficial do currículo em suas quatro modalidades: teatro, artes visuais, música e dança”.

Conjuntamente, como segundo engajamento em prol da inclusão da Dança/Arte no currículo escolar, ressalto a importância de dois movimentos realizados no município de Salvador-Bahia. O primeiro deles surgiu, inicialmente, no final de 1999, por meio do documento *Escola, Arte, Alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador*. O documento em questão esteve em consonância com a LDBN de 1996 e os PCNs de 1998, na tentativa de construir uma educação integral e cidadã baseada numa dimensão crítica da valorização cultural-artística local e suas respectivas matrizes afrodescendentes (CAZÉ, 2014).

Atado a isso, não posso deixar de registrar também a relevância histórica da Universidade Federal da Bahia (UFBA) como sendo a primeira instituição brasileira a protagonizar o processo de formação em Dança/Arte no País e na América Latina. Nesse sentido, contamos atualmente com a contribuição da UFBA para o desenvolvimento, a constituição e a difusão do tripé ensino-pesquisa-extensão em Dança/Arte, tanto no que diz respeito à formação docente, quanto para a consolidação da Dança como campo interdisciplinar de conhecimento, no cenário acadêmico do Brasil. Posto que, em se tratando da compreensão

⁹² As ideias desse projeto serão melhor discutidas na próxima subseção deste trabalho.

⁹³ De acordo com Isabel Marques (2007), além de sua participação, o projeto contou com a colaboração de Ana Mae Barbosa, Maria Heloísa T.Ferraz, Maria F. de Rezende e Fusari, Regina Machado, Joana Lopes, Pedro P. Salles, Rosa Ivalberg, Cristina Rizzi e Yara B. Caznok.

das linguagens artísticas no âmbito do processo formativo, bem como da sua escolarização e inserção no currículo, a cidade soteropolitana fulgura como uma das pioneiras neste quesito, em virtude do seu contexto, conforme vemos abaixo:

A capital baiana foi berço do processo de formação acadêmica em Arte. Desde o final da década de 1950, com o reitorado do professor Edgard Santos, a Universidade Federal da Bahia vem ganhando destaque no Ensino Superior no campo das Artes, com a fundação das Escolas de Dança, Música e Teatro e a inclusão da Escola de Belas Artes, fundada desde 1877, em sua estrutura universitária. Na área de Dança, por exemplo, a universidade passou a ser, entre os anos de 1956 a 1984, o primeiro espaço institucional em que era oferecida a formação acadêmica nessa linguagem. O pioneirismo da UFBA se estendeu também à pós-graduação, com a oferta do único Programa de Pós-Graduação em Dança no Brasil e na América Latina (Mestrado em Dança), criado em 2006. Salvador, se tornou um polo de referência na formação em Arte – essa conjuntura fez da cidade um terreno fértil para arborescer atitudes empreendedoras em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, seja na interface com a Cultura e/ou Educação. Estamos certos de que todo esse contexto descrito foi balizador para que a Prefeitura Municipal de Salvador, representada por sua Secretaria Municipal de Educação e Cultura, pudesse, no final da década de 1990, dar seus primeiros passos rumo ao processo de inserção das linguagens artísticas, em suas especificidades, na escola. O documento que demarca essa caminhada é intitulado *Escola, Arte, Alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador*, e foi pensado como diretriz curricular de abrangência municipal que, acompanhando o exposto nos PCNs do Ensino Fundamental, apresentou as linguagens das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como componentes curriculares que, com seus saberes específicos, podem colaborar no processo de formação do estudante da Rede Municipal de Educação de Salvador. (SALVADOR, 2017, p. 12).

Outro grande movimento que desponta no contexto da Educação Básica municipal soteropolitana, corresponde ao relevante projeto *Arte no currículo*, realizado entre os anos de 2015 e 2016, quando da aproximação do panorama histórico da Arte no ensino fundamental da capital baiana. A citação acima, foi extraída inclusive do *Referenciais curriculares de arte para o ensino fundamental da rede municipal de educação*, caderno⁹⁴ publicado em 2017, como parte do resultado do projeto mencionado.

Assim, o *Arte no currículo* teve como principal desígnio “[...] potencializar a Arte nos currículos de Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Salvador”. (SALVADOR, 2017, p. 09), através da articulação pesquisa-ensino-extensão, em razão do acordo firmado entre a UFBA e a Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED). Tendo como princípio a ideia de uma educação emancipatória, baseada na lógica da interdisciplinaridade e complexidade, para a formação em Arte, os *Referenciais curriculares de arte* (SALVADOR,

⁹⁴ As autoras e organizadoras deste caderno foram Suzane Lima Costa, Beth Rangel e Rita Aquino, ambas professoras da UFBA.

2017) citado, emergiu, portanto, do empenho e da força coletiva, do mesmo jeito do imprescindível diálogo interinstitucional, pois,

A elaboração e publicação deste caderno para o ensino de Arte nas escolas municipais de Salvador é resultado do trabalho coletivo de professores da Rede Municipal de Educação de Salvador, estudantes de pós-graduação e docentes da Universidade Federal da Bahia – das licenciaturas de Artes Visuais, Dança, Letras, Música e Teatro-, consultores e colaboradores externos vinculados ao *Projeto Arte no Currículo*. (SALVADOR, 2017, p. 09, grifo das autoras).

Por último, convém frisar que, desde 2003, Salvador certamente vem compondo o cenário brasileiro, no que tange ao ensino da Arte. Destacando-se, assim, como uma das primeiras capitais do País a realizar Concurso Público para pessoas licenciadas nas respectivas linguagens artísticas (dança, música, teatro, artes plásticas/visuais), apesar da sua Rede Municipal de Ensino ainda apresentar as artes visuais/plásticas com percentual superior na ocupação de vagas do quadro docente para Arte, quando o quantitativo profissional desta é comparado ao das demais linguagens. (SALVADOR, 2017).

2.2 SITUANDO AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO-APRENDIZADO EM ARTE NA ESCOLARIZAÇÃO BRASILEIRA

Outro aspecto importante que atravessa o processo histórico do ensino de Arte no Brasil, diz respeito às denominadas tendências pedagógicas cuja apreensão corresponde filosoficamente às concepções de ensino-aprendizado e/ou aos modos de ensinar-aprender Arte na escola brasileira, ao longo do tempo. Assim, considero oportuno dizer que esse processo compreende o constante diálogo com o campo da Filosofia da Educação, cujo principal objetivo é discutir e qualificar os aspectos da educação e os seus processos pedagógicos, resumidamente: a sistematização de métodos didáticos e as práticas de ensino-aprendizagem.

A partir dessa compreensão, aproximo-me da obra *Metodologia do ensino de arte*, de Ferraz & Fusari (1993), constatei a presença de quatro principais tendências pedagógicas (pedagogia tradicional; pedagogia nova, pedagogia tecnicista e as perspectivas pedagógicas contemporâneas)⁹⁵, recorrentes no processo de ensino-aprendizado da Arte no Brasil. Destarte, a aproximação de tais tendências parece pertinente quando consideramos que:

⁹⁵ Com base nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, PCNs-Arte, 2001), cumpre salientar que tais tendências estão diretamente articuladas com a chamada *tradição pedagógica brasileira*, cuja organização

A prática de todo professor, mesmo de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão dos papéis de professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados. A discussão dessas questões é importante para que se explicitem os pressupostos pedagógicos que subjazem à atividade de ensino, na busca de coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz. Tais práticas se constituem a partir das concepções educativas e metodologias de ensino que permearam a formação educacional e o percurso profissional do professor, aí incluídas suas próprias experiências escolares, suas experiências de vida, a ideologia compartilhada com seu grupo social e as tendências pedagógicas que lhe são contemporâneas. As tendências pedagógicas que se firmam nas escolas brasileiras, públicas e privadas, na maioria dos casos não aparecem em forma pura, mas com características particulares, muitas vezes mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica. (BRASIL, PCNs-Introdução, 2001, p. 38-39).

Porquanto, a partir da obra dessas autoras, constatei que a pedagogia ou tendência tradicional foi difundida nas primeiras décadas do século XX, influenciando significativamente a maneira de lecionar Arte nas escolas, que esteve restrita ao ensino do desenho; valorava, portanto, “[...] o traço, o contorno e a repetição de modelos que vinham geralmente de fora do país [...]” (FERRAZ & FUSARI, 1993, p.30); assim, tanto o objetivo quanto a estratégia metodológica dos professores era a cópia de modelos e o interesse pelo o produto do trabalho escolar; já a relação professor e estudante eram efetivamente autoritárias. Em síntese, pode-se dizer que a principal natureza da pedagógica tradicional consiste no ensino-aprendizado por imitação e reprodução de padrões; acrescenta-se a isto, a crença de que o professor seja o detentor e transmissor do conhecimento, enquanto o aluno seria uma espécie de folha em branco, passiva ao mero preenchimento, portanto.

Em contraposição à tendência anterior, surge a denominada “pedagogia nova”, cuja dimensão teórico-metodológica compreende a imprescindível participação e experiência discente como ponto inicial do conhecimento, no desenvolvimento do ensino-aprendizado. Também conhecida como *escolanovista*, *escola nova* e/ou *pragmatista*, ao tratarem dessa pedagogia, quando do ensino da Arte na escola, Ferraz & Fusari (1993, p. 31, grifo das autoras) argumentam que “*Sua ênfase é a expressão, como um dado objetivo e individual em todas as atividades, que passam dos aspectos intelectuais para os afetivos*”. Além do seu método de ensino-aprendizagem possuir um caráter experimental, esta tendência volta-se, portanto, para atividades pedagógicas que despertam a curiosidade, os interesses e a espontaneidade do estudante, respeitando, pois, suas emoções e sua autonomia, uma vez que ele passa a ser

corresponde às principais tendências: a tradicional, renovada, tecnicista, libertadora e a crítico-social dos conteúdos.

considerado o centro e sujeito do conhecimento. Articulada à ideia de *livre expressão* e *criatividade*, do mesmo jeito ao chamado *espontaneísmo*, em resumo, pode-se inferir que a escola nova tinha como um dos seus pressupostos formativo o conceito de *arte como expressão*, que configurara, inclusive, alguns dos ideais da denominada Arte Moderna brasileira:

A partir de 1920, a arte passa a ser fortemente influenciada pelo movimento modernista. Esse evento, liderado pela Semana de Arte Moderna de 1922, em São Paulo, tinha a influência do expressionismo e valorizava a estética da arte infantil e a introdução de novos métodos de ensino de Arte, baseados no deixar fazer, explorando e valorizando o expressionismo e o espontaneísmo da criança. No movimento Escola Nova - proposta pedagógica baseada na liberdade de expressão individualizada - houve a preocupação em se compreender a arte como meio de expansão da imaginação, da criatividade e da intuição, fatos que contribuíram para o avanço da arte enquanto pesquisa pedagógica (TADRA, VIOL, ORTOLAN & MAÇANEIRO, 2012, p. 41-42).

Tendo surgido, entre o final do século XIX e início do século XX, na Europa (com destaque para a italiana Maria Montessori e o inglês Herbert Read) e nos Estados Unidos (com as ideias de John Dewey e Carl Rogers), o pragmatismo pedagógico da escola nova se insere no Brasil durante os anos 30, pelo renomado educador baiano Anísio Teixeira, sendo difundida, posteriormente, nas décadas de 50 e 60 do século XX, sobretudo pelas chamadas escolas experimentais, a exemplo da Escolinha de Arte, fundada por Augusto Rodrigues (FERRAZ & FUSARI, 1993) - conforme apontado na subseção anteriormente.

Outra tendência pedagógica que compõe o quadro histórico do ensino da Arte nas escolas brasileiras corresponde ao designado “tecnicismo”. Conta-se, aliás, que a principal característica da tendência tecnicista é o ensino-aprendizado focado na capacitação técnico-tecnológica da mão de obra qualificada para atuar no mercado de trabalho, baseando-se na lógica da eficiência, competência e habilidade profissional. Neste crivo, com relação à pedagogia tecnicista na formação em Arte, Ferraz & Fusari (1993, p. 32) nos informa que a mesma surgiu no Brasil, entre 1960 e 1970, estando presente ainda na atualidade, pois

[...] o elemento principal é o sistema técnico de organização da aula e do curso. Orientados por uma concepção mais mecanicista, os professores brasileiros entendiam seus planejamentos e planos de aulas centrados apenas nos objetivos que eram operacionalizados de forma minuciosa.

Assim, baseado nos argumentos das autoras citadas, ainda é possível destacar as principais características metodológicas que embasavam as aulas dos professores e professoras de Arte no País, tais como: o uso excessivo de recursos tecnológicos e audiovisuais; ênfase no “saber construir”, reduzido aos aspectos técnicos, e no “saber exprimir-se”, baseado na

espontaneidade; o uso de materiais diversificados (sucatas); e, geralmente, parco compromisso com o conhecimento relativo às linguagens artísticas e o apelo exacerbado ao livresco, pois, em virtude da escassez “[...] de bases teóricas mais fundamentadas, muitos valorizam propostas e atividades dos livros didáticos que, nos anos 70/80, estão em pleno auge mercadológico, apesar de sua discutível qualidade enquanto recurso para o aprimoramento dos conceitos de arte”. (FUSARI & FERRAZ, 1993, p. 32 -33).

Contíguo a isso, por outro viés, Ferraz & Fusari (1993) apontam novas perspectivas para o ensino da Arte nas escolas do País, fundamentadas, portanto, na intitulada “pedagogia libertadora”, que, por sua vez, se alicerça no método e nos trabalhos do educador brasileiro, Paulo Freire. Essa pedagogia voltada “[...] para o diálogo educador-educando e visando consciência crítica da sociedade, influencia principalmente os movimentos populares e a educação não-formal”. (FERRAZ & FUSARI, 1993, p. 33). Paralelo à pedagogia libertadora, ainda nesta mesma página, as autoras argumentam que também viceja a chamada pedagogia “histórico-crítica”, que tem como um dos principais difusores das suas ideias o professor/pesquisador Dermeval Saviani, cuja perspectiva “[...] procura propiciar a todos os estudantes o acesso e contato com os conhecimentos culturais básicos e necessários para uma prática social viva e transformadora”.

O surgimento dessas novas perspectivas pedagógicas contribuiu para certos avanços concernentes ao ensino-aprendizado da Arte, na medida em que redirecionou e destacou novos rumos para prática docente no currículo escolar, atualmente, na qual, “[...] ‘um saber, um saber ser e um ‘saber fazer pedagógico’ devem ‘interagir’ os aspectos material/formal do ensino e, ao mesmo tempo, articulá-los com os movimentos concretos tendentes à transformação da sociedade’”. (LIBÂNEO, 1985, *apud* FERRAZ & FUSARI, 1993, p. 33-3⁹⁶).

Ainda pensando nas novas perspectivas pedagógicas apontadas pelas autoras, destaco, como exemplo, a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, voltada à escolarização da Arte na Educação Básica, em dimensão *lato sensu*, de um lado; e, por outro, a proposta de Isabel Marques, direcionada especificamente ao ensinamento da Dança, na escola. Portanto, desde já,

⁹⁶ Ainda de acordo com os estudos da Filosofia da Educação, segundo Libâneo (1985, *apud* LUCKESI, 1994, p. 53, grifo do autor), é possível pontuar “[...] que são três as tendências que interpretam o papel da educação na sociedade: *educação como redenção, educação como re-produção e educação como transformação da sociedade*. Conforme esse autor, as tendências pedagógicas ou os conjuntos das pedagogias, cujo embasam e orientam a prática escolar/educacional brasileira, são divididas em dois grupos pedagógicos: a pedagogia liberal (tendência tradicional; escolanovista ou renovada: a progressivista e a não diretiva; e a tecnicista) e pedagogia progressista (tendência libertadora; libertária; crítico-social dos conteúdos ou histórico-crítica). Assim, “Genericamente, podemos dizer que a perspectiva redentora se traduz pelas pedagogias liberais e perspectiva transformadora pelas pedagogias progressistas” (LIBÂNEO 1985, *apud* LUCKESI, 1994, p. 53).

assinalo que tanto Barbosa quanto Marques, em certa medida, são inspiradas pela perspectiva freireana, qual seja, a pedagogia libertadora, de acordo com as explicações que se seguem nas próximas páginas deste tópico.

Como professora e pesquisadora, Ana Mae Barbosa é uma das pioneiras relativo aos estudos da Arte-Educação no Brasil, desde 1980. Sua Proposta Triangular ou Abordagem Triangular do Ensino da Arte (RIZZI, 2008), foi designada, inicialmente, como Metodologia Triangular, na segunda metade do século XX, conforme apontado por Carvalho (2007, p. 34), pois, “Originalmente denominada Metodologia Triangular para o ensino de Arte, a Proposta Triangular foi sistematizada por Barbosa, entre 1987 e 1993, e testada no Museu de Arte Contemporânea (MAC) da USP, por uma equipe de doze arte-educadores”.

Através da organização e articulação de três ações: fazer, ler e contextualizar, Ana Mae formula o tripé da Abordagem Triangular, que, por sua vez, passam a *sulear*⁹⁷ e auxiliar o processo de ensino-aprendizado da Arte no Brasil, sob influência das ideias do movimento das *Escuelas al Aire Libre*, do México, o Estudo Crítico, da Inglaterra e a proposta da Arte-Educação baseada em Disciplinas (DBAE), dos Estados Unidos, conforme apontado pela própria Barbosa (1988, *apud* CARVALHO, 2007, p. 34):

[...] a origem dessa proposta deriva de uma dupla triangulação: de um lado, três vertentes do ensino e da aprendizagem: fazer artístico, leitura da imagem (obra de arte) e contextualização (história da arte); de outro, a tríplice influência que a originou: os movimentos das *Escuelas al Aire Libre* do México, os Critical Studies (estudos críticos) da Inglaterra e a proposta da Disciplined-based Art Education (DBAE), dos EUA.

De acordo com Rizzi (2008), o movimento das *Escuelas al Aire Libre* aconteceu posteriormente à Revolução Mexicana de 1910. Movido pelo espírito nacionalista e contrário à imposição dos padrões europeus nas escolas mexicanas, esse movimento tinha como principais objetivos “a recuperação dos padrões de arte e artesanaria mexicana, a construção de uma gramática visual mexicana, o aprimoramento da produção artística no país, o estímulo a

⁹⁷ Elaborado pelo físico brasileiro Marcio D’Olne Campos, o sentido da palavra *sulear* consiste numa concepção conceitual voltada para a reeducação da nossa forma de pensar e olhar os fenômenos tomando como direção a América do Sul. A partir disso, toma-se tal significado em contraposição ao termo *nortear*. Para maiores informações consultar os seguintes sites: <<https://revista.uemg.br/index.php/sulear>>. Ou então, <<https://iela.ufsc.br/noticia/origem-do-sulear#:~:text=Sulear%2C%20na%20Lingu%C3%ADstica%20Aplicada%2C%20significa.de%20textos%20escolares%2C%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o>>. (Acessado na data 20/06/2020).

apreciação da arte local e o incentivo à expressão individual”. (BARBOSA, 1998, p. 34, *apud* RIZZI, 2008, p. 336).

Com relação ao *Critical Studie*⁹⁸, ocorrido na Inglaterra, em 1970, podemos dizer que este se volta para uma apreciação crítica da obra de arte, se opondo, portanto, a visão puramente contemplativa do espectador. Contrário a isso, esse movimento vislumbra, assim, a leitura, análise e o reconhecimento de uma obra artística, considerando, sobretudo, sua trajetória, seu universo histórico, estético e técnico (RIZZI, 2008, p.336). Ainda segundo Carvalho (2007, p. 35), os Estudos Críticos “[...] defenderam a integração do museu com a escola e a apreciação de obras de arte [...]”.

Por outro lado, preocupados com a eficiência e a qualidade do ensino da Arte nas escolas, os propositores da *Disciplined Basedbased Art Education (DBAE)*⁹⁹, organizada a partir de 1982, evidenciam a necessidade de:

[...] interação de quatro campos de conhecimento distintos: *produção artística* — uso de meios materiais pela criança para transmitir idéias, imagens e sentimentos; *história da arte* — compreensão das relações entre arte e conceitos estéticos das diferentes épocas; *estética* — reflexão sobre a qualidade das obras de arte e do mundo visual, bem como a filosofia da arte; e *crítica*— julgamentos sobre a expressão artística através do ato de ver e descrever o mundo visual. (CARVALHO, 2007, p. 35-36).

Portanto, influenciada pelas ideias da *Escuelas al Aire Libre*, do *Critical Studies* e pela proposta da *Disciplined-based Art Education (DBAE)*, Barbosa (1998, *apud* CARVALHO 2007, p. 40) idealiza e desenvolve sua Proposta Triangular, estruturada sob a perspectiva de três eixos ou tripé, que, por sua vez, configuram o ensino-aprendizado em Arte nas escolas brasileiras em três dimensões e/ou princípios: o fazer, a leitura e a contextualização.

Nesse sentido, o “fazer” diz respeito à prática artística, se caracteriza e concretiza, pois, através da fantasia e da imaginação criadora do estudante; aponta para o processo criativo, e não se baseia puramente na cópia, ou reprodução de modelos, mas na criatividade do sujeito (BARBOSA, 1998, *apud* CARVALHO 2007).

A “leitura” corresponde ao ato de ler imagens ou obras de arte, no sentido de interpretá-la, decodificá-la. Com isso, contraria o sentido da simples “apreciação artística” (fruição/admiração) da obra ou da imagem artística, a fim de não dar margem à mera contemplação, ou incorrer no deslumbre romanticamente ingênuo. (BARBOSA, 1996, *apud*

⁹⁸ Traduzido em Português, para Estudos Críticos.

⁹⁹ Traduzida, em Português, para Arte/Educação Entendida como Disciplina (RIZZI, 2008).

CARVALHO, 2007, p. 41-42). Ou seja, a leitura da obra de arte não está voltada à sua simples admiração ou ao seu encanto, mas sim, a uma especulação semântica ou filosófica, com o intuito de entender o sentido e a organização lógica contida na própria obra de arte, através de códigos que lhes são próprios.

Na contextualização, se amplia e redimensiona o ensino-aprendizado em Arte para além da História da Arte, estendendo-se, assim, às dimensões antropológica, biológica, sociológica, psicológica, geográfica, etc. (BARBOSA, 2002b, *apud* CARVALHO, 2007, p. 43). Possibilita-se, com isso, o diálogo interdisciplinar entre as áreas de conhecimento, que podem auxiliar no ensino-aprendizado mencionado. Pois, ainda segundo Carvalho (2007, p.42):

Na Proposta Triangular, a contextualização requer conceber a história da arte como processo contínuo, orgânico e dialético, que enfoca, em dado momento histórico, o registro do sentimento estético e da visão do artista ante os acontecimentos que o envolveram no momento de sua criação. Ao conhecer a história da arte, o aluno poderá estabelecer relações mais profundas com sua própria produção artística, possibilitando-lhe intervir e reinventar sua obra. O aluno pode se relacionar com a arte de diversas épocas e estilos, conhecer os diferentes elementos que entraram em sua composição e construir um conhecimento teórico-prático.

Outro aspecto significativo da Abordagem Triangular de Barbosa (1988) é a influência da pedagogia de Paulo Freire, principalmente no que diz respeito ao quesito “contextualização” e “leitura” da obra de arte (CARVALHO, 2007, p. 37). Ainda inspirada em Lina Bo Bardi, arquiteta ítalo-brasileira ligada à política cultural para os museus, a autora considera os museus como laboratórios de conhecimento e ensino-aprendizagem de Arte (BARBOSA, 2006^a, *apud* CARVALHO, 2007, p. 38), pois “Para Barbosa, os programas educativos dos museus facilitam a aproximação das obras de arte. (CARVALHO, 2007, p. 38). Assim, considerando esse breve panorama é possível compreender, inclusive, que cada uma das ações (contextualizar-ler-apreciar) da Abordagem Triangular não estão dissociadas, pois se articulam mutuamente durante o processo de ensino-aprendizado em Arte.

Embora a proposta Triangular seja mencionada como alguns dos principais princípios prescritivos dos PCNs (BRASIL, 1997), para fazer-pensar o ensino da Dança nas escolas, no percurso desta pesquisa, evidenciou-se que ela ainda é pouco explorada e descrita nos processos de ensino-aprendizagem dessa linguagem, assim como da Música e do Teatro. Pois, conforme os levantamentos bibliográficos coletados em revistas eletrônicas *on line*, acerca da Abordagem Triangular articulada ao ensino da Dança, conforme prescrição desse documento, de modo exclusivo, contamos apenas com o trabalho precursor de Matos (1999, p, 112, grifo da autora), no qual ela elucida, didaticamente, o seguinte:

É fundamental que a proposta metodológica e os conteúdos de dança na escola permitam aos alunos – donos de diferentes corpos, apreciadores de diferentes tipos de dança – o **DANÇAR** (princípios da dança, técnica específica, conhecimento corporal, condicionamento físico), o **APRECIAR E DANÇAR** (compreender os elementos da dança, assistir e julgar dança, processos criativos, composição, repertório) e **CONTEXTUALIZAR A DANÇA** (história da dança, os coreógrafos, dançarinos e suas obras).

Por outro lado, a partir dos levantamentos, notou-se que tal abordagem é mais explorada no ensino das Artes Plásticas/Visuais, e insuficiente nas outras linguagens. Destarte, constatou-se que tal abordagem embasa, de maneira considerável, os processos de ensino-aprendizagem das Artes Plásticas/Visuais. Sendo, por sua vez, escassa em proposições pedagógicas voltadas para o ensino-aprendizagem do Teatro, da Música e Dança.

Numa outra abordagem, pensando em proposições teóricas-práticas para o desempenho do ensino-aprendizado da Dança na escola, Isabel Marques (2007) busca fundamentar-se na perspectiva crítica da pedagogia libertadora, freireana, via tema gerador, bem como no conceito de coreologia¹⁰⁰ de Rudolf Laban e na proposta triangular de Ana Mae Barbosa, no contexto do “Movimento de Reorientação Curricular”, projeto proposto por Paulo Freire, em 1990 – conforme já descrito no item 2.1 deste escrito. Marques (2007, p. 62) explica então, que Freire, naquele contexto municipal paulista, estava preocupado em “[...] mudar a cara da escola”, tanto na intenção de construir um currículo amplamente democrático, contando, inclusive, com a participação docente e discente, quanto no intento de promover uma formação permanente das/dos educadoras/educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Articulado ao Movimento de Reorientação Curricular, juntamente surgiu o Projeto de Interdisciplinaridade via Tema Gerador, o qual envolveu todas os componentes curriculares escolares [...] em interface com os conceitos freireanos de dialogicidade e o estudo da realidade, aluno como agente de sua própria realidade e o trabalho coletivo em direção à transformação social e à consciência crítica da realidade. (MARQUES, 2007, p.74). Ainda segundo a autora, o tema gerador consistira como princípio fundante daquele projeto, uma vez que

O tema gerador, conforme o próprio nome sugere, produz, causa, desenvolve e cria conhecimento nas áreas específicas do currículo. Ele deve ultrapassar o senso comum

¹⁰⁰ Basicamente, trata-se de um conceito e método de trabalho correspondente ao conhecimento e análise dos princípios que orientam o movimento humano, formulado pelo coreógrafo, dançarino e teórico da Dança, Rudolf Laban. Para maiores compreensões *vide* artigo *Rudolf Laban, a coreologia e os estudos coreológicos*, de Julio Mota (2012). Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6786/1/44.pdf>>. Acesso em 03 de mar. 2021.

e demandar nova informação que não esteja disponível no grupo de referência social dos alunos (Pernambuco, 1993). O tema gerador deve ser capaz de promover situações de debate, relações, insights e necessidade de informação e conhecimento. (MARQUES, 2007, p. 80).

Assim, através da aproximação da dimensão crítica de Freire, Marques (2007) traz à liça discussões pertinentes referentes ao desafio de se trabalhar com a ideia do tema gerador articulando-o ao fazer-ensinar dança/Dança no espaço escolar, explanando alguns exemplos em sua obra *Dançando na escola*. Em virtude disso, ela alerta sobre a necessidade de se pensar a escolarização da Dança no currículo, mediante a ideia de que é preciso ir além do trabalho com a coreologia ou com os aspectos técnicos do ato de dançar, ou então, com a proposta triangular, uma vez que todas essas situações podem apontar simples e parcialmente para fatores condicionantes a uma educação *em* dança, baseada somente em elementos subsidiários, a exemplo da crítica às apresentações cênicas, da improvisação, composição coreográficas e/ou da montagem de repertórios de dança. Não observando, assim, a concepção de uma educação *pela* dança, na qual os/as discentes estariam engajados consciente e socialmente:

Ana Mae Barbosa (1991) propôs que a produção artística da sociedade fosse aliada ao fazer artístico, de modo que os alunos pudessem também apreciar e contextualizar arte na escola. Essa proposta foi desenvolvida com professores da rede no que se refere também ao ensino da dança. Minhas palestras e aulas (cursos e oficinas) foram amplamente estruturadas e baseadas nessa proposta de modo que professores pudessem entender e viver seus princípios assim como discuti-los quanto às possibilidades e viabilidades em ambiente escolar. No entanto, a dança ensinada por meio da coreologia e da proposta triangular mencionadas acima, preenchem somente parcialmente os objetivos de uma pedagogia crítica que integra a teoria e a prática. Os alunos, por intermédio da coreologia e da proposta triangular são apenas educados *em* dança, tendo subsídios para improvisar, compor, fazer repertórios e comentários críticos sobre apresentações de dança. Mas como poderia esse aluno também se engajar consciente e socialmente *pela* dança? (MARQUES, 2007, p. 76, grifo da autora).

Diante desse quadro, parece ser possível considerar que o desafio docente, no tocante à escolarização da Dança no currículo, e diante de um fazer pedagógico integralmente crítico, comprometido com a transformação social, consiste na tarefa de articular a educação *em* dança e a educação *pela* dança, ou vice-versa. No sentido de promover, portanto, uma educação dialética e dialógica, articulando tanto os aspectos técnicos e instrumentais do fazer dança, do mesmo jeito o contextualizar e o apreciar dança, quanto às dimensões da perspectiva libertária, criticamente transformadora e emancipadora, *pela* dança, pois o mais relevante é não perder de vista que tal educação deve levar em consideração que "[...] o fazer, apreciar e contextualizar

dança permitem aproximações e questões de cunho social que se articulam diretamente com o tema gerador”. (MARQUES, 2007, p. 81)¹⁰¹.

Portanto, diante de todo cenário explanado, compreendo que o ensino da Arte passa a ser organizado e caracterizado no currículo escolar brasileiro como área de conhecimento, devendo ser inserida nas salas de aula através das respectivas linguagens artísticas: dança, música, teatro e artes plásticas-visuais. Adjacentemente, acredito que a mediação do/da licenciado/da em qualquer uma dessas linguagens possa ser capaz de potencializar e fomentar nos/nas estudantes, sua capacidade de analisar, criticar, apreciar, produzir e contextualizar, tanto os produtos e manifestações artístico-culturais, quanto os processos da realidade histórica-social de um povo e de seu próprio contexto.

Até mesmo considero que quando tratei de alguns dos aspectos históricos do ensino da Dança/Arte na Educação Básica do Brasil, simultaneamente, tratei das tendências pedagógicas, por compreendê-las como partes imprescindíveis de tais aspectos, uma vez que essas tendências apresentam alguns dos pressupostos éticos, políticos, epistemológicos e pedagógicos do processo formativo em Arte nas escolas do País. Embora pertençam, singularmente, a diferentes períodos históricos, presumo que essas tendências provavelmente continuam, de alguma forma, no cotidiano escolar, em um grau maior ou menor; ora, com as nuances de uma, ora, com as de outra, pois acredito que em certa medida nossas práticas docentes são atravessadas historicamente pela somatória de todas as perspectivas pedagógicas, aqui explanadas.

Considero ainda, a importância de não perder de vista que a abordagem de tais tendências pode ser compreendida em articulação às teorias do Currículo, conforme as notas apresentadas no primeiro cruzo/capítulo deste labor investigativo. Afinal, faz sentido pensar que as tendências pedagógicas se voltam tanto para o campo da Didática quanto do Currículo. Pois, enquanto o primeiro, filosoficamente, diz respeito às ideias, concepções, abordagens e/ou aos métodos de ensino, o segundo campo, através das chamadas teorias tradicionais, críticas e pós-críticas (SILVA, 2007), ocupa-se, sociologicamente, daquilo que se ensina e/ou é ensinado, ou então, se atém compreensivamente sobre o porquê de determinados conteúdos serem selecionados nas propostas curriculares das escolas.

¹⁰¹ Cumpre destacar que em seu texto *Metodologia para ensino da dança: luxo ou necessidade?*, Isabel Marques (2010) sistematizou de forma bastante detalhada uma proposta metodológica para abordagem da Dança na escola, tendo como princípio a relação entre a arte, o ensino e a sociedade, no tocante a problematização, a crítica e a transformação social, influenciada tanto pela pedagogia crítica de Paulo Freire quanto pela proposta triangular de Ana Mae Barbosa.

Portanto, concebo esses campos como complementares, apesar de se aterem a estudos específicos, considerando sobretudo que “[...] historicamente podemos perceber que o pensamento sobre currículos tem algumas questões das didáticas em sua origem, os dois campos foram, gradativamente, se estabelecendo com preocupações, conteúdos, metodologias e ideias diferentes, embora mantendo interesses próximos”. (LIBÂNEO & ALVES, 2012, p. 22-23). Adjunto a isso, diante do sucinto panorama apresentado acerca de alguns dos aspectos históricos do ensino de Arte no Brasil, que, conseqüentemente, se articula as principais tendências pedagógicas difundidas nas escolas do País, concernente as suas diferentes concepções metodológicas, considero que tais tendências se entrecruzam às teorias do Currículo, cuja explicação se deu no primeiro Cruzo desta redação.

2.3 OS PASSOS DA DANÇA/ARTE NA ESCOLA, MEDIANTE A DOCÊNCIA, AS LEIS E PROPOSTAS CURRICULARES: CONTRADIÇÕES, PROBLEMAS E OBSERVAÇÕES

Diante de todo o exposto, da subseção anterior, provavelmente, também seja possível afirmar que os passos históricos de inserção da Dança/Arte nas escolas brasileiras, por meio da condição docente, promulgação de leis e diretrizes curriculares, em seu princípio, se mostra de maneira bastante problemático e contraditório, em seu percurso. Equidistante a isto, constata-se ainda, que a formação docente em Arte, mais a história do ensino da Arte no Brasil, por sua vez, se desdobram, historicamente, na trajetória da luta política de intelectuais/professores/artistas, pela promoção, introdução e o protagonismo da Arte no currículo da Educação Básica do País, o que implica dizer que é preciso pelejar, constante e incansavelmente, na tentativa de compreender toda essa realidade, e, tangencialmente, promover ações com vistas a superar suas contradições, principalmente através da *práxis* pedagógica.

Aliás, talvez, uma das questões angulares que sondam, recorrentemente, o trabalho da Dança/Arte na escola, ou melhor, que este componente peleja/enfrenta seja a contradição, que, por sua vez, implica, significativamente, na *práxis* docente. Pois entendo que não há como falar do processo histórico do ensino da Dança/Arte na escola, mais a formação docente, sem pensar nas contradições que, significativamente, implicam no modo como esse componente foi, e ainda é, tratado nas propostas curriculares, ao longo da história do ensino da Arte no Brasil.

Nesse sentido, percebe-se, inclusive, que alguns dos aspectos dessa contradição tem marcas desde o processo inicial de formação docente em Arte para atuar nas escolas, diante do

descompasso entre a prescrição legal do ensino da Educação Artística, a escassez de profissionais de Arte habilitados, bem como a invenção da denominada ideia de polivalência, uma vez que até os anos de 1970 ainda não se tinha cursos de licenciatura específica no Brasil, mesmo com a promulgação da LDBEN de 1971:

Até os anos de 1970, não havia cursos específicos para a formação do professor de Arte, o que possibilitava a professores de outras áreas que tivessem habilidades artísticas assumir as disciplinas de Artes Plásticas, Desenho e Música. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 5.692/1971, foi regulamentada então a formação do professor de Educação Artísticas, que articulava conhecimentos ou habilidades afins em grandes áreas curriculares. O professor, portanto, seria responsável por diversos conteúdos, como música, desenho, artes plásticas, artes cênicas, tornando-se nessa proporção um professor polivalente. Podemos ter ideia do que seria a prática artística desse profissional, pois, se já é difícil o aprofundamento em uma área de conhecimento, podemos imaginar ter o domínio de várias áreas numa mesma proporção. Para complicar mais, no início do processo de formação contava somente de dois anos. A dimensão fragilizada dessa prática trouxe a necessidade emergencial de discussões por parte dos professores de Arte sobre a situação desse ensino no Brasil. (TADRA, VIOL, ORTOLAN & MAÇANEIRO, 2012, p. 42).

Assim, conforme constatamos neste trajeto, há décadas, desde o seu primórdio, através do papel docente, o ativismo de artistas e intelectuais, o ensino do componente Arte luta para se afirmar nas escolas brasileiras e justificar sua relevância para a Educação, a nível político, filosófico, histórico, psicológico, sociocultural, etc. O que me faz constatar que, historicamente, tal contradição e os conflitos afetam e se agravam, de maneira ainda mais problemática, quando pensamos ou tratamos da inclusão e atuação da Dança na escola, propriamente dito, na esfera curricular.

Alguns dos aspectos desses problemas e dessa contradição estão presentes principalmente nos discursos falaciosos de políticos, quando dizem que a educação escolar do País está melhorando, o que não condiz com a realidade da maioria das escolas públicas, principalmente nas instâncias municipal e estadual. Pois, quando trabalhamos com a Arte no sistema brasileiro da Educação Básica, especificamente na maioria das escolas das prefeituras da região metropolitana de Salvador-BA, e/ou nos colégios estaduais, constatamos a precariedade da sua infraestrutura, de modo geral; testemunhamos a falta de professores da respectiva área de ensino; a presença massiva dos profissionais temporários; docentes que lecionam sem a formação específica; e a exploração da mão de obra docente¹⁰² via Regime

¹⁰²Chamo de “exploração de mão de obra docente” pelo fato de entender que muitos estados e municípios brasileiros, inclusive os da região metropolitana de Salvador, acabam não cumprindo aquilo que está descrito legalmente na chamada Lei do Piso, especificamente quando trata da jornada de trabalho, de acordo com o seu

Especial de Direito Administrativo – REDA e docentes que trabalham com contrato de Prestação de Serviços Temporários (PST), sob a ótica da terceirização dos serviços, pois:

De um modo geral, a inserção da dança no contexto escolar ainda precisa ser impulsionada. Mesmo com documentos legitimando e apontando sua inserção no currículo da base comum – a ser contemplada no componente curricular arte – e da base diversificada – de acordo com projeto político pedagógico de cada escola –, diversos fatores ainda são empecilhos para que isso aconteça. Dentre eles, destaco a falta de profissionais habilitados na área para atuar como docentes em dança e a dificuldade de compreensão por parte das instituições a respeito da formação específica em outras áreas artísticas – dança, teatro e música – como possibilidade para o ensino de arte. Também é comum a contratação de profissionais não habilitados ou habilitados em outras áreas de conhecimento para lecionar a dança, precarizando seu ensino, dentre outras questões que vêm dificultando a efetivação desta expressão artística neste contexto. (ALMEIDA, 2016, p. 25).

Assim, tal situação parece impactar de maneira negativa, tanto no compromisso discente para com as aulas de Dança, quanto na condição dos/das professores/professoras de Dança/Arte e no modo como são tratados/as no recinto educacional, dificultando, assim, que os/as mesmos/mesmas possam desempenhar suas funções docentes. Trazendo o risco, quiçá, de não ampliação das possibilidades de sua participação na realização dos planejamentos, plantões pedagógicos, conselhos de classe e demais reuniões pedagógicas, juntamente ao corpo docente escolar e a coordenação pedagógica. Diante disto, fica difícil oportunizar e garantir ao professorado de Dança o exercício do seu efetivo magistério, qual seja, o ofício de ensinar, de desenvolver atividades pedagógicas e exercer o compromisso de acompanhar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem voltado para os/as educandos/educandas, nos seus respectivos contextos escolares, isto porque:

artigo 2º, parágrafo 4º. Sabe-se que a Lei nº 11.738, conhecida como Lei do Piso, foi sancionada em 16 de julho de 2008, e corresponde ao piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Segundo esta lei, a jornada de trabalho docente referente a 40 horas deve limitar-se ao máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desenvolvimento das atividades de interação com alunos, e 1/3 (um terço) dessa jornada está destinada às denominadas atividades extraclasse. Em termos práticos, se um/uma professor/professora trabalha 40 horas semanais, 26 horas serão desempenhadas com os/as alunos (em atividades didáticas em sala de aula) e 14 horas destinadas às atividades extraclasse (cursos de aperfeiçoamento, reuniões, avaliações e planejamento pedagógico, etc.). Contudo, infelizmente, observa-se que esta lei ainda não é seguida à risca pela maioria dos estados e municípios do Brasil, pois muitos docentes vivem em situação de *mais-valia*, uma vez que acabam trabalhando mais horas do que o previsto pela lei, principalmente aqueles/aquelas que vivem na condição de contratado e/ou docente temporário, nas instituições públicas e privadas. Para maiores entendimentos, vide o *Estudo sobre a lei do piso salarial*, elaborado pela o Conselho Nacional da Educação Básica e a Câmara da Educação Básica, do Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial&Itemid=30192>. Acesso em 21 de mar. 2021. Ou então, visite a Lei nº 11.738/2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em 21 de mar. 2021.

Algumas **ações** são muito significativas dentro deste processo de afirmação da Dança como área de conhecimento na escola, como por exemplo, colocar-se em igual lugar perante os demais professores de outras áreas. O professor de Dança na escola não deve esquivar-se das atividades próprias a todo professor da educação básica, como planejamentos (individuais e em departamentos), reuniões de professores, reuniões de pais e mestres, conselhos de classe, etc. É importante que a comunidade escolar veja o professor de Dança presente em todos os momentos formativos, e não apenas em apresentações, senão será muito fácil reduzir esta disciplina à produção de "dancinhas" que visam apenas ilustrar eventos da escola. (GONÇALVES, 2017, p. 33, grifo da autora).

Subjacente a essas questões apresentadas, no meu entendimento, outras contradições e conflitos consistem ainda, sobremaneira, entre as prerrogativas legais e as propostas e/ou diretrizes curriculares, mediante as realidades das escolas. Pois, durante o levantamento bibliográfico para o desenvolvimento desta pesquisa, também observei que há concepções incongruentes entre o que prescreve a Lei 13.278/2016¹⁰³, segundo retificação da LDBEN de 1996, e a prescrição das diretrizes curriculares, quando tratamos especificamente do ensino da Arte no contexto da Educação Básica brasileira.

Diante desse caso, por exemplo, tomando como referência as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* - DCNEB - (BRASIL, 2013) e/ou *Base Nacional Comum Curricular* - BNCC - (BRASIL, 2018), há certamente o entendimento de que a Arte na escola deve ser depreendida como componente curricular pertence à área de conhecimento das chamadas Linguagens, juntamente com os componentes de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Ed. Física. Nesse sentido, a Arte corresponderia a um dos componentes curriculares que compõem o currículo do Ensino Fundamental e Médio, assim como os demais componentes curriculares da Educação Básica.

Apesar disso, por outro lado, na própria BNCC (2018), comprovo duas situações paradoxais: na primeira, constata-se que

No Ensino Fundamental, *o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro*. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. (BRASIL, 2018, p. 193, grifo nosso).

Já na segunda situação, observo a seguinte explicação: "Na BNCC de Arte, *cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro –*

¹⁰³ Essa lei já foi explanada na primeira seção deste Cruzeiro-Capítulo.

constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades [...]”. (BRASIL, 2018, p.197, grifo nosso).

Paralelamente, ainda com base nas entrevistas¹⁰⁴ que foram realizadas nesta investigação, com alguns/algumas professores/professoras de Dança/Arte da Rede Municipal de São Francisco do Conde-BA, por exemplo, cuja pergunta elaborada e proferida fora “Como você aprecia a política da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino da Dança/Arte na escola brasileira e como tal política pode ser ou está articulada na organização curricular franciscana?”, obtivemos a seguinte análise docente sobre o papel da Dança/Arte na BNCC (2018):

Acho essa uma pergunta bastante difícil porque a BNCC continua sendo enigmática para mim. Penso que a subdivisão dos campos chamados objetos de conhecimento (contextos e práticas, elementos da linguagem e processos de criação) são até interessantes como sugestão e ponto de partida para organização do ensino-aprendizagem em Dança. Mas *não consigo compreender porque o mesmo documento nomeia as linguagens artísticas de Unidade temáticas*. Estamos inseridos num sistema que se organiza por unidades letivas que compõem o ano letivo. A meu ver, traz desta forma uma confusão no que parece ser um indicativo de organização curricular e carga horária. *São linguagens integrantes do componente curricular arte, ou são unidades temáticas do ensino de Artes? E a confusão é para mim ainda maior quando o documento faz a indicação de uma unidade temática final, denominada Artes integradas. Ou seja, ao mesmo tempo em que o documento parece buscar de alguma forma a valorização das especificidades de cada linguagem, parece retomar (ou manter) antigas perspectivas de um ensino de Artes protagonizado por um professor generalista*. Com tudo isso, percebo em São Francisco do Conde um possível reflexo desses entraves. O município faz um concurso e contrata profissionais especialistas, mas não em número suficiente para “cobrir” toda sua rede de educação básica. Resulta que algumas escolas têm apenas um profissional atuante no componente de Artes, e assim cada escola desenvolve uma única dentre as quatro linguagens artísticas, há escolas que tem dois profissionais de linguagens diferentes, ou ainda da mesma linguagem, e escolas que não tem nenhum. Como seria possível desenvolver uma proposta de organização curricular substancial e diferenciada para Artes com tamanha irregularidade na distribuição dos profissionais entre as unidades da rede? A nós profissionais é exigido que o planejamento seja adequado aos indicadores da BNCC, mas cada escola insere, organiza e distribui as linguagens artísticas da maneira que lhe é possível ou que melhor atende aos seus anseios, e aos seus alunos. (DOCENTE 1 DE DANÇA/SFC, 2020, grifo nosso).

Diante disso, é possível perceber tanto nos grifos dessa entrevista docente, quanto naqueles trechos grifados das duas citações supramencionadas, que há um descompasso nas prescrições da BNCC (2018), pois, enquanto o primeiro prescreve as linguagens artísticas (Artes visuais, Dança, Música e Teatro) como integrantes do componente curricular Arte, no segundo, cada uma das quatro linguagens são reduzidas ao que a BNCC denomina de “unidade

¹⁰⁴ Tais entrevistas serão retomadas e melhor explicadas no transcrito textual do quarto cruzo/ capítulo deste trabalho, especificamente na seção 4.1.

temática”. Ademais, vale sublinhar que, na mesma BNCC (2018), a Dança é considerada e pautada como conteúdo da Educação Física, o que gerou várias discussões por parte das Associações docentes de Arte, no Brasil, conforme o Ofício nº 06/2015/FAEB¹⁰⁵. Destarte, resumidamente, sublinho que tais informações contidas na BNCC (2018), a meu ver, podem ser hermeneuticamente interpretadas como contraditórias. Por sua vez, contradiz até mesmo aquilo que está previsto tanto nos PNCs (1997), quanto na Lei 13.278/2016, conforme já explanado ao longo deste texto.

Dado o exposto, cabe perguntar, pois, se a Dança é considerada uma das linguagens artísticas, que, por sua vez, vem se constituindo, epistemologicamente, no cenário acadêmico do Brasil, como um campo epistemológico/interdisciplinar de pesquisa e/ou área de conhecimento (PINTO, 2015), por que não assumi-la como tal na BNCC? Aliás, reduzir as linguagens artísticas a mera unidade temática não seria uma contradição por parte da BNCC (2018), uma vez que os PCNs e a lei supracitada conferem a Dança, assim como ao Teatro, a Música e as Artes Plásticas/Visuais, a posição de linguagem, integrante do componente curricular Arte?

Sabe-se até mesmo que a Arte é considerada tanto como componente curricular quanto área epistemológica, pois “Na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. A área de Arte está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades. (BRASIL-PCN, 2007, p.19)”. Na minha percepção, tal prescrição da BNCC (2018), conforme situação explanada acima, soa como um retrocesso para a política educacional brasileira, sobretudo aquela direcionada ao ensino da Arte no currículo escolar.

Talvez, a contradição, as disputas e os dilemas sejam uma espécie de regra que tenhamos que driblar quando tratamos de políticas públicas em educação no Brasil, especificamente uma política educacional inclinada para a introdução da Arte na escola, garantindo a atuação das quatro linguagens artísticas (Dança, Música, Teatro e Artes Plásticas), integrantes deste componente curricular, de modo mais efetivo. Assim, ao analisar, por exemplo, a legislação e os termos normativos que tratam do ensino de Arte - relativo à Música propriamente-, a professora/pesquisadora Maura Penna (2014), em *Música (s) e seu ensino*, explana os dilemas

¹⁰⁵ Em 2015, o Ofício nº 06/2015/FAEB foi organizado por várias associações de Arte e enviado ao ex-ministro Aloizio Mercadante Oliva, do Ministério da Educação. Uma das principais reivindicações deste documento pautava o reconhecimento da Arte como área de conhecimento, com suas respectivas linguagens artísticas. As informações a esse respeito estão disponíveis em: <https://faeb.com.br/wp-content/uploads/midias/1468022712.pdf>. Acessado em: 29 mar. 2021.

e desafios encontrados quando tratamos da integração da Arte no currículo escolar brasileiro. Acrescenta a isto, que “[...] esta presença da arte no currículo escolar tem sido marcada por indefinições, ambiguidades e multiplicidade”. (Penna, 2014, p. 122).

A partir do conceito de política educacional, baseado em *Estado, escola e sociedade*, obra de Bárbara Freitag (1980), Penna (2014) aponta alguns indícios dessa contradição ao analisar a legislação que aborda o ensino da Música nos currículos das escolas, nas décadas de 70 e 90 do século XX. Explicita, pois, essa situação pensando na política educacional que deve ser garantida efetivamente pelo o Estado. Baseado em Freitag (1980), Penna (2014) explana a subdivisão do Estado em duas dimensões: a sociedade política e a sociedade civil. A primeira, diz respeito ao grupo dirigente (governos, tribunais, exércitos, polícia), estes funcionam como uma espécie de vigilância institucionalizada, exercendo a função de legislar leis, decretos e documentos na extensão educacional, bem como impor e regular tais normativas legais. Por seu turno, a segunda dimensão é organizada por associações civis (meios de comunicação, igrejas, escolas, sindicatos, ONGS, etc.), compreende o contexto social do sistema educacional, no qual as leis devem ser concretizadas e cumpridas, obrigatoriamente.

Segundo a autora, essas duas divisões do Estado constituem, articuladamente, a política educacional. Com base nesses argumentos, ela elucida, em seu texto, os descompassos entre o que diz as leis relativas à política educacional referente ao ensino da Arte na escola, e, por outro lado, a realidade do não cumprimento das normativas legalmente instituídas pelo Estado na esfera de sua sociedade política. Assim, diante desse contexto, segundo Penna (2014, p. 143), existe “[...] a possibilidade de defasagens e contradições entre esses dois níveis”.

Enfim, parece-me que a contradição enfrentada pelo componente curricular Arte, que compreende também o ensino da linguagem da dança, e seus respectivos docentes, vem se arrastando ao longo da história do seu ensino e da legislação que preconiza sua introdução no currículo das escolas brasileiras. Outrossim, historicamente, quando recorro aos estudos de Ana Mae Barbosa, por exemplo, constato, através do seu texto *Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras*, escrito ainda nas décadas de 1980, que, desde a promulgação da Lei Federal 5692 de 1971, os problemas e as contradições sobre a inserção do ensino da Arte, nas propostas dos currículos escolares brasileiros, ainda são latentes.

Paralelo a tudo que já fora dito, até aqui, a respeito das contradições sobresscritas, ainda é possível constatar que ao longo dos últimos anos no Brasil a formação de professores de Dança tem crescido no espaço das universidades brasileiras, sobretudo no Nordeste, Sul e Sudeste, de acordo com a pesquisa apontada por Aquino (2008), em seu artigo *A produção de pesquisas acadêmicas em dança no país*, que tem como tema central o mapeamento da

produção acadêmica em Dança, no contexto universitário brasileiro, de 1987 a 2007. Essa formação, inclusive, tem contribuído significativamente, ainda que em pequena proporção, para abertura de concursos públicos e/ou processos seletivos simplificados com provimento de vagas destinadas à docência em Dança, para os licenciados lecionarem na chamada educação formal, com vistas ao ensino da Dança nos espaços escolares e nas propostas curriculares no contexto da Educação Básica, sobretudo nas redes municipais de ensino da Bahia, a exemplo de Salvador-BA, São Francisco do Conde-Ba e Dias d'Ávila-Ba.

Apesar disso, por outro lado, destaco que ainda há, inquestionavelmente, uma enorme lacuna a ser preenchida no que tange às discussões/questões sobre a natureza da atuação da Dança no contexto das propostas curriculares das escolas brasileiras. Pesquisas que se debrucem, inclusive, sobre o percurso histórico da sua inserção na escola, mesmo quando evidencio que há, de maneira bastante relevante, um número significativo de trabalhos e pesquisas acadêmicas que tratam especificamente do processo de ensino-aprendizagem da Dança na escola, enquanto outros, especificamente da área de Educação Física, se esforçam em promover e/ou justificar a importância/presença da Dança na escola, limitando-se, tangencialmente, ao seu aspecto lúdico pedagógico ou olhando para esse fazer artístico como meramente um conteúdo a ser ensinado.

Por sua vez, essa situação distancia-se de um dos principais objetivos desta proposta, que visa argumentar e mobilizar uma concepção acerca da Dança como a mesma sendo uma das linguagens artísticas integrantes do componente curricular Arte, bem como uma área de conhecimento que dialoga com diversos campos epistemológicos, e que, ao longo dos anos, vem se constituindo como tal, através de uma série de pesquisas e produções acadêmicas em várias universidades no Brasil, inclusive algumas dessas produções já foram discutidas no percurso deste texto.

Conseqüentemente, outro indício relevante que trago como argumento para esta seção, é que, ao longo do meu itinerário, tendo atuado como professor na etapa educacional do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, e até mesmo na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos – EJA, frequentemente, constato que, a maioria dos concursos públicos exige profissionais com docência em Artes Plásticas/Visuais, em detrimento das outras linguagens artísticas, sobretudo, a Dança. E quando há vagas para os docentes de Dança atuarem na Educação Básica, percebo uma enorme carência e insuficiência no tocante dos conteúdos programáticos para o ensino aprendido dessa linguagem, por parte das instituições educacionais.

Isso, sem falar na escassez de propostas curriculares específicas e apropriadas para cada

faixa-etária, seguimento ou ano/série estudantil. Desse modo, as denominadas “matrizes curriculares das escolas”, para ensino/aprendizagem da Arte, ficam, na maioria das vezes, restritas ao ensino das Artes plásticas/visuais - conforme aconteceu em São Francisco do Conde¹⁰⁶, principalmente durante o ano de 2017. Essa linguagem, por seu turno, passa a ser depreendida, por parte das instituições públicas, secretarias de educação e dos seus gestores escolares, como matéria mais importante a ser ensinada e aprendida, em detrimento das outras linguagens artísticas.

Outra questão que atravessa diretamente o ensino da Dança/Arte na escola, bem como a educação brasileira, é a maneira como o corpo é tratado e concebido nas propostas curriculares, pois sabe-se que durante muito tempo, do ponto de vista europeu, o corpo humano foi marginalizado pelos estudos de alguns filósofos, e isso impactou o olhar sobre o corpo na escola. Por isso, posso dizer que, “Resumidamente, sabemos que o ensino de Arte no Brasil tem sofrido as conseqüências de posturas racionalistas e dualísticas arraigadas ao pensamento pedagógico brasileiro” (MARQUES, 2007, p. 17-18).

Dentre muitos filósofos, René Descartes, com seu modelo cartesiano de “enxergar o mundo”, elucidado como um dos paradigmas da modernidade (SANTOS, 2010), entendia, de maneira dualística, “alma e corpo” separadamente, ou melhor, substância pensante e a substância extensa de forma completamente separada (SILVA, 1993). Mediante seu modelo, a mente era considerada mais importante do que o corpo. Assim, na busca de compreender a natureza humana, o cartesianismo privilegiava a razão (organizada pelo pensamento) em detrimento das experiências (apreendidas pelos sentidos: audição, olfato, paladar e tato).

Por isso, grande parcela da educação escolar, tradicionalmente, ainda se alicerça sob a égide desse paradigma cartesiano, privilegiando, muitas vezes, em seus processos de ensino-aprendizado, apenas a racionalidade em detrimento do corpo. Em virtude disso, os saberes e fazeres, que são pautados no corpo e através deste, na experiência sensório-motora/corporal da/do estudante, não são considerados nos processos educativos, quando estes sustentam uma visão dualística e cartesiana de ensino, pautada de maneira fragmentada e dualística, numa suposta abstração racional lógica apartada do corpo/experiência, que, muitas vezes, não dialoga com a realidade sociocultural desse estudante/sujeito envolvido no processo do ensino-aprendizagem. A esse respeito, a pesquisadora em Dança/Arte, Edna Christine Silva (2018), em

¹⁰⁶ Local no qual desenvolvo esta pesquisa.

sua tese *Dança na educação Básica*¹⁰⁷, reforça a seguinte ideia:

A hipótese principal é que a concepção de corpo que fundamenta as bases curriculares tem sido alimentada por vestígios de uma visão cartesiana, deflagrando uma série de problemas como a separação entre teoria e prática, razão e emoção, corpo e mente. Tais debates geram uma visão equivocada do ensino da dança que, ao invés de ser considerada como parte integrante da produção de conhecimento, transforma-se em mero entretenimento. (SILVA, 2018, p. 07).

No entanto, na contramão da visão cartesiana, pensando nas questões ligadas à construção das identidades que devem compor as propostas curriculares do ensino em Dança/Arte, bem como no exercício de tensionar qualquer explicação abstrata e universalista sobre o corpo, chamo a atenção para a abordagem do corpo como algumas das questões relevantes na Educação, principalmente no tocante ao corpo negro e ao ensino-aprendizado da Arte na escola que esteja comprometido com ele, de maneira antirracista, conforme o propósito desta pesquisa.

Assim, de certa forma, fora do cânone europeu, pensando mesmo numa perspectiva de Arte na escola baseada nas manifestações/*performances* culturais indígenas e afrodescendentes, considerando principalmente o corpo negro/índio, ou afro-ameríndio, estou a reiterar, neste trabalho, o corpo como categoria de *assentamento*, pois acredito que ele é ancestral, é sagrado e é segredo, lugar onde a vida se ressignifica (RUFINO, 2019). Além disso, compreendo que o corpo é “[...] a dimensão primeira do ser no mundo”. (RUFINO, 2019, p.73).

Por isso, se faz necessário destacar o sentido da perspectiva cultural-filosófica afro-ameríndia na qual a cultura é compreendida/percebida “[...] como algo que habita fisicamente o interior do corpo, sendo mesmo parte intrínseca deste [...]” (LIGIÉRO, 2011, p. 284), diferenciando-se assim da visão ocidental que “[...] articula a cultura com acumulação de conhecimentos no cérebro, apreendidos através do estudo formal [...]” (LIGIÉRO, 2011, p. 284). Além do mais, compreendo que o corpo afro-ameríndio entretece o mundo de significados, pois

Existe uma sabedoria que perpassa o corpo e se estende em um espectro no qual a performance abriga religião, arte, divertimento, filosofia, conhecimento ancestral e formação social. Formas de conhecimentos informais e transmissão de saberes ocorrem através de convivência com mestres e sacerdotes no dia a dia e durante as cerimônias ritualísticas e cívicas. Em oposição, as culturas eurocênticas se fundamentam na acumulação de informações na mente, com um forte caráter taxonômico, inventários de coleções e registros de dinâmicas. Embora também se

¹⁰⁷ Tese disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21330/2/Edna%20Christine%20Silva.pdf> Acesso em: 30 set. 2020.

expressem corporalmente, e para esse tipo de cultura física tenham sido criadas categorias esportivas, ritualísticas ou artísticas, o corpo não é reconhecidamente um lócus de conhecimento. Por outro lado, o fato de as culturas afro-ameríndias, tão bem se expressarem corporalmente não permite afirmar que não se articulem com o mundo das ideias. Ao contrário, toda dança tem um conceito e um propósito, conjugando filosofia, estética e espontaneidade com habilidades corporais e musicais. (LIGIÉRO, 2011, p. 284-285).

Por conseguinte, penso que tudo isso que foi exposto deve ser levado em conta, tornando-se uma das grandes preocupações da organização curricular escolar, principalmente aquelas que se voltam para pensar/fazer/ensinar/aprender Arte na escola, comprometida com uma pedagogia/educação antirracista. Pois, pensando nisso, ao fazer/ensinar/aprender arte/Arte na escola, no tocante às respectivas linguagens (dança, música, teatro e artes plásticas/visuais), todavia, esquivando-se de qualquer concepção polivalente de seu ensino-aprendizado, ao longo desta pesquisa, aproximo-me de algumas dimensões/perspectivas educacionais afro-ameríndias para refletir sobre a arte/Arte no recinto escolar brasileiro, uma vez que ainda se faz necessário a observância das leis 10.639/03 e 11.645/08, compreendendo-as como um compromisso atado “[...] a necessidade de engajar nossas concepções curriculares e formativas em termos sociais e políticos”. (MACEDO, 2011, p. 34).

No mais, diante desse panorama, ainda é preciso afirmar a importância da presença da Dança/Arte na escola garantindo a participação dos seus respectivos docentes no quadro docente escolar e nas tarefas e demandas pedagógicas, de forma equânime, apesar de constatar, na maioria das vezes, a precarização das condições de trabalho nas escolas, bem como a falta de organização curricular que considere o tempo-espaço formativo do ensino de Dança como linguagem artística do componente Arte e seu licenciado; assim como é considerado o tempo-espaço formativo para as outras disciplinas escolares que compõem o quadro curricular da Educação Básica do Ensino Fundamental, como, por exemplo, nos contextos escolares de São Francisco do Conde, que serão relatados discursivamente no exato último Cruzado desta inventiva textual.

2.4 (RE) VISÃO CRÍTICA E APONTAMENTOS SOBRE ABORDAGENS HISTÓRICAS DO ENSINO DA DANÇA/ARTE FORA E DENTRO DA ESCOLA

Diante dos passos percorridos ao longo das páginas deste texto, destaco que neste tópico estão contidas algumas das principais discussões deste trabalho. Destarte, começo indagando de que modo o contexto ou histórico do ensino da Dança/Arte na escola tem sido abordado em algumas produções bibliográficas, na contemporaneidade? Ademais, como

contextualizar/revisar historicamente o ensino da Dança/Arte na escola, sem estar centrado somente em documentos prescritivos, ou apenas em retrospectivas e reiteraões das contribuições de coreógrafos/as e bailarinos/as estrangeiros/as europeus? Indago, também, como incluir um olhar para as denominadas manifestações culturais brasileiras, que, muitas vezes, se configuram à luz do ato de dançar, batucar e cantar, a exemplo do bumba-meu-boi, do jongo, dos maracatus, do maculelê, caboclinhos, *kuarup*, ou então, do maxixe, lundu, coco e samba? Certamente, todas essas indagações apontam para o nível de complexidade da problemática que envolve o ensinamento da Dança/Arte nas escolas, apesar de alguns avanços, na atualidade.

Assim, diante dessa conjuntura, apresento, aqui, uma revisão crítica e apontamentos sobre recentes produções bibliográficas cujas abordagens históricas do ensino da Dança/Arte baseiam-se significativamente em livros, documentos oficiais prescritivos, bem como empenham-se em visibilizar, regularmente, bailarinos/as e coreógrafos/as europeus como personalidades contribuintes para pensar-fazer a Dança na escola brasileira e/ou no contexto social do País, historicamente. Aponto como pressuposto a interpretação que algumas produções bibliográficas na contemporaneidade, sobre a introdução da Dança na escola brasileira, e, especificamente, aquelas que se aproximam dos aspectos históricos do seu ensino, apenas reiteram episódios e informações históricas, recorrendo sobretudo aos documentos legais e aos contextos do ensino da Arte no Brasil, em geral.

Para tanto, recorro à investigação bibliográfica, no tocante à análise, reflexão e interpretação de tais produções. A pertinência deste estudo consiste, supostamente, em novos apontamentos para abordagem da história do ensino da Dança no Brasil, pensando para além dos documentos oficiais e dos cânones europeus. Pois, como exercício e desafio, parto também da compreensão que “[...] a atividade historiadora tem maior proximidade com a paciente e meticulosa atividade manual exercida por tecelões, bordadeiras, rendeiras, tricoteiras, chuliadeiras”. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p. 2).

Atado a isso, inicialmente, pontuo que pensar e discorrer sobre o processo histórico do ensino da Arte/Dança na escola é também transcorrer pelos meandros do currículo escolar ou plano de estudo, chamado por Goodson (1997) de “currículo escrito”. Segundo esse autor, o currículo escrito deve ser considerado/pensado/encarado como sendo uma construção social. Goodson (1995) ainda adverte que o “currículo escrito” se trata, portanto, de uma “tradição inventada” cujo processo compreende a produção e reprodução de fenômenos sociais, na escola. Ou seja, para esse autor o currículo passa a ser tomado também como uma invenção histórico-cultural, configurada socialmente por um conjunto de práticas culturais conduzidas implícita

ou/e explicitamente, sejam elas de natureza ritual ou simbólica, sobre a qual circulam valores, normas e comportamentos; que, por conseguinte, se repetem ao longo da história, em um permanente diálogo com o passado e conforme interesses sociopolíticos de sua respectiva situação histórica.

Em virtude disso, é possível assinalar que, historicamente, numa dimensão do currículo escrito (GOODSON, 1995, 1997) e/ou prescrito oficialmente (FORQUIN, 1996), configurado pelas prescrições normativas dos documentos legais, o ensino da Arte na escola brasileira, relativo aos seus métodos e conteúdos, ficou durante muito tempo restrito ao Desenho Geométrico ou Linear, desde o final do século XIX. Por isso, é possível inferir que esse ensino desponta no currículo escolar do País como uma espécie de *tradição seletiva*¹⁰⁸ (WILLIAMS, 1961, *apud* LOPES & MACEDO, 2011) e/ou *tradição inventada* (GOODSON, 1995, 1997), alçada à condição de prática cultural, quando constatamos que “[...] as artes visuais têm sido uma das mais privilegiadas, como nos esclarece Figueiredo (2011, p.11) ao dizer que, por diversas razões, elas ‘tornaram-se predominantemente nos sistemas educacionais e, até hoje, para muitas pessoas, aula de Arte é sinônimo de aula de artes plásticas’. (MARTINEZ & PEDERIVA, 2018, p. 122) ”.

Pois, destaco que, inicialmente, assentada numa ótica eurocêntrica, conjugada com as ideias neoclássicas da Missão Artística Francesa, difundidas pela Academia Imperial de Belas Artes, e, posteriormente, via industrialização, no período do Brasil República, a cultura do Desenho se ergue fortemente enquanto proposta de ensino nas Reformas Educacionais e/ou normativas legais da Educação brasileira. Emergindo, assim, nas políticas educacionais e nos currículos como uma espécie de dispositivo/imperativo para fazer-pensar-criar-ensinar-aprender Arte na escola. Ademais, com a implantação e efetividade do ensino do Desenho no currículo, articulado às ideias republicanas, acreditava-se, pois, que se podia “[...] abrir à população, em geral, ampla, fácil e eficaz iniciação profissional” (BARBOSA, 2012, p. 43). Ou seja, seu ensino objetivava preparar uma mão de obra técnica e eficiente com vistas a atender e garantir o processo de industrialização do País que estava se desenvolvendo, principalmente

¹⁰⁸ Segundo Lopes e Macedo (2011), a ideia da “tradição seletiva” surgiu no âmbito da história da cultura e foi formulada por Raymond Williams, em seu *the analysis of culture* (1961). A partir da explanação dessas autoras, compreende-se que a concepção de Williams depreende a tradição seletiva como um processo de conexão entre a cultura do passado e a do presente; ou seja, o vínculo entre a cultura vivida e aquela cultura vivenciada em um determinado período. Basicamente, tal conceito é articulado ao campo do Currículo no sentido de pensar e problematizar a seleção e distribuição dos conteúdos no currículo escolar. Por meio da reinterpretação, a tradição seletiva funciona, então, como uma espécie de processo de seleção cultural, na qual são aceitos o registro histórico de uma determinada sociedade e a rejeição de áreas consideráveis da cultura vivida.

sob influência do liberalismo estrangeiro e da Reforma Educacional de Rui Barbosa (BARBOSA, 2012). Tais situações foram discutidas, inclusive, no tópico 2.1 deste Cruzeiro.

Constata-se, assim, que tal objetivo fulgura o caráter utilitarista e técnico-científico da Arte na escola, alinhando-se perfeitamente com a visão de um currículo eficiente, eficaz e econômico, baseado no eficientismo (LOPES & MACEDO, 2011), e, consecutivamente, na teoria tradicional de currículo (SILVA, 2005). Além do mais, é possível constatar que, historicamente, o ensino da Arte no currículo limitado ao desenho, esteve fundamentado numa ótica eurocêntrica e norte-americana, se intensificando durante muitos anos no sistema educacional do Brasil, atravessando aproximadamente mais de dois séculos. (BARBOSA, 2012).

E com isso, influenciando/marcando, consideravelmente, parte significativa da formação/educação em Arte no Brasil, sua organização no currículo, bem como a prática docente e a maneira pedagógica de ensinar-aprender Arte; deixando inclusive resquícios, até hoje, quando da abordagem dos estudos de Ana Mae Barbosa (2007, 2012), e tantos outros estudos, conforme já explanado na seção anterior a esta. Portanto, em virtude disso, muitas instituições ainda limitam o ensino-aprendizado do componente curricular Arte, em seus currículos escolares, às aulas de Artes Plásticas/Visuais, preterindo as outras linguagens artísticas, como o Teatro, a Dança e a Música, por exemplo. Não obstante, desde já ressalto novamente que tais instituições devem estar em observância ao que diz a lei 13.278/2016, com relação a inserção das linguagens artísticas no currículo, atualmente.

Sublinho ainda, que não é uma tarefa fácil tratar da introdução do ensino da Dança no currículo escolar brasileiro, mais especificamente revisando e apontando, criticamente, algumas abordagens do seu ensino na Educação Básica, sem recorrer aos passos/processos pretéritos sobre o ensino da Arte no Brasil, conforme fiz no início deste Cruzeiro-capítulo. Ou seja, é quase que inevitável falar sobre o ensino da Dança/Arte na escola sem partir de uma trajetória histórica comum sobre a qual tantos trabalhos já partiram. De todo modo, como forma de exercício, saliento que este texto busca se esquivar de qualquer perspectiva única para contar essa história. Além disso, compartilho compreensivamente da noção de que fazer história é comprometer-se sobretudo com narrativas que são silenciadas e/ou invisibilizadas, pois, “O historiador, assim como as rendeiras, deve saber conectar os fios, amarrar os nós, respeitando os vazios e silêncios que também constituem o desenho do passado, o entramado dos tempos”. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p. 8-9).

Porquanto, ao refletir sobre alguns dos passos históricos da Dança/Arte na escola brasileira, busco ajustar-me ao alerta de Chimamanda Adichie (2009), quanto aos perigos em

se contar uma única narrativa e/ou versão da história. Pois sabe-se que essa escritora nigeriana abriu os caminhos tanto para problematizar as questões ligadas a construção cultural, no tocante aos estereótipos e distorção das identidades, sobretudo dos povos africanos, quanto a construção de pessoas e/ou lugares, uma vez que isto incide na vulnerabilidade e armadilha de acreditar “[...] em uma única fonte de influência, de uma única forma de se contar histórias, de se considerar como verdadeira a primeira e única informação sobre algum aspecto”. (ADICHIE, 2009, *apud* ALVEZ & ALVES, 2012, p. 01).

Portanto, inspirado nisso, de igual modo, aproximo-me também desse alerta e dessa perspectiva quando da análise das produções acadêmicas contemporâneas que abordam a história do ensino da Dança/Arte no currículo escolar, ou então do seu ensino no Brasil, mesmo quando tais abordagens não se fulguram como o principal objetivo dessas produções.

Assim, para a elaboração deste trabalho, a partir da busca em repositórios institucionais, via *internet*, organizei e analisei as seguintes produções bibliográficas: dissertações de mestrado, tais como *A dança: uma estratégia para revelação e reelaboração do corpo no ensino fundamental* (CHAVES, 2002), *Dança na escola* (ASSUMPCÃO, 2005), *Passos, compassos e descompassos do ensino da dança na escola* (MORANDI, 2005), *Corpos que dançam aprendem: análise do espaço da dança na rede pública estadual de Salvador-BA* (CAZÉ, 2008), *(Im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil* (MOLINA, 2008), *Dança como área de conhecimento* (PINTO, 2011), *Dança na escola e a construção do co(rpo)letivo* (CORRÊA, 2012), *A (in)visibilidade da dança nas escolas de ensino médio da rede pública estadual de Salvador* (CURVELO, 2013), *A dança-educação/nos passos da memória* (2013, SÁ), *Dança Salvador: mapeando o ensino da dança na rede municipal de ensino de Salvador-BA* (OLIVEIRA CAZÉ, 2014), *Dança narrativa* (ALMEIDA, 2016), *Perfil de atuação do egresso da licenciatura em dança da Universidade Federal de Alagoas* (SANTOS, 2016), *Dança no ambiente escolar* (GONÇALVES, 2017); a tese de doutorado *Dança na educação básica* (SILVA, 2018); o artigo acadêmico *A história do ensino da dança no Brasil e a Educação Básica* (BEZERRA & RIBEIRO, 2020); e por fim, o livro *História das ideias do ensino da dança na educação brasileira* (VIEIRA, 2019).

Por conseguinte, durante o processo de análise desses trabalhos levantei a respectiva problemática: De que modo o contexto ou histórico do ensino da Dança/Arte na escola tem sido abordado nessas produções bibliográficas contemporâneas? Então, após a análise das produções já descritas acima, foi possível verificar que todas as bibliografias tendem a transcrever e/ou reiterar episódios e informações históricas acerca do ensino da Dança na escola. Isto acontece recorrendo, por vezes, às explanações das tendências pedagógicas do ensino da Arte no Brasil,

através dos estudos de Ferraz e Fusari (1993). Mas, de maneira mais intensa e exclusiva, todas produções recorrem aos documentos oficiais/legais prescritivos, como a *Lei de Diretrizes e Bases* de nº 5.692/71 e nº 9394/96, e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) - PCNs -, bem como revisitam os contextos históricos do ensino da Arte no Brasil, partindo principalmente dos estudos de Ana Mae Barbosa (2007, 2012), de modo geral.

Da mesma forma, notei também que parte razoável daquelas produções bibliográficas, reiteradamente, indicam alguns dos trabalhos de Isabel Marques (1999, 2007), Márcia Strazzacappa (2001), Carla Morandi (2005) e Lúcia Matos (1999), que tratam do ensino da Dança no campo da Educação brasileira. Além do mais, existe em algumas daquelas produções, frequentemente, forte referência à contribuição histórica de artistas europeus da dança moderna, dentro e fora do espaço institucional, para pontuar e se aproximar da história do ensino da Dança no Brasil. Destacando, principalmente, nomes como Rudolf Laban e Maria Duschenes.

Adjunto a isso, constatei ainda, no artigo *A história do ensino da dança no Brasil e a Educação Básica*, de Dagmar Dnalva da Silva Bezerra e Luciana Gomes Ribeiro (2002), e no livro *História das ideias do ensino da Dança na educação brasileira*, de Marcilio de Souza Vieira (2019), perspectivas atravessadas, intensamente, tanto pelos documentos oficiais prescritivos, quanto por referências europeias, no que tange a abordagem histórica do ensino da Dança no Brasil, que, sob algum aspecto, se alinham, em parte, com algumas das produções bibliográficas apresentadas, anteriormente. Vejamos:

A história do ensino e das escolas de dança no Brasil está ligada ao surgimento das escolas de ensino do balé. 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. Entretanto, somente no início do século XX é que sua difusão foi impulsionada com as visitas de renomadas companhias, por exemplo, 1913 e 1917 com Vaslav Nijinski (1889-1950, bailarino e coreógrafo russo, que se destacou por suas performances e excepcional virtuosismo técnico) e 1918 e 1919 com Anna Pavlova Matjeweja (1881-1931, bailarina russa, que dançou grandes balés solo, tendo em seu repertório os clássicos e dançou personagens próprios e coreografado por ela), se apresentando no Teatro Municipal do Rio de Janeiro (PEREIRA, 2002; SAMPAIO, 2013, *apud* BEZERRA & RIBEIRO, 2020, p. 2-3).

Essa citação, por exemplo, foi extraída do artigo supracitado de Bezerra e Ribeiro (2002), que tratam da criação das escolas de dança e a introdução da dança no espaço escolar da Educação Básica brasileira, contextualizando e analisando historicamente o processo de ensino da dança no Brasil. Nesse trecho é possível perceber, nitidamente, na sua primeira sentença, a forte referência dada ao estilo do balé, quando as autoras tratam da história do ensino de dança no País, bem como a forte alusão às companhias estrangeiras, ao bailarino e a bailarina da Europa, como se o ensino de dança/Dança em território brasileiro começasse a partir desse

marco histórico, e com aquele/aquela artista. Talvez, isso fizesse sentido se as autoras tivessem como principal intenção em seu artigo contar somente a história do ensino do balé em terras brasileiras.

Além disso, a meu ver, trazer orações independentes numa só sentença, tudo junto, “A história das escolas de dança no Brasil” e “A história do ensino de dança no Brasil”, como se tais orações tivessem os mesmos pesos, qual seja: ligadas ao surgimento das escolas de ensino do balé, é incorrer em perigo, embaralhando histórias diferentes, reduzindo e/ou generalizando contextos e versões históricas a um só jeito de contá-las. Inclusive, considero essa visão das autoras restritamente colonialista, assentada numa forma bastante euroreferenciada, para pautar a história do ensino da dança/Dança no Brasil. Contudo, pergunto: e a história do ensino da dança do Maxixe (EFEGÊ, 1974) e do Frevo (VICENTE, 2009), por exemplo, como ficam, diante das narrativas das autoras?

Assim, tomo também como exemplo, a pesquisa documental de Melo e Santos (2018), para sublinhar que, em São Paulo, entre os anos de 1830-1860, já havia “[...] referências a bailados de escravos..., ao miudinho..., ao fado, ao batuque, ao catirité, à umbigada..., a outras manifestações diversas e genéricas [...]”. (p.1046), embora isso fosse eventual. Sabe-se ainda, que, durante esse período, a regulamentação da “A Lei Provincial n. 43, de 1867, no artigo 130, determinou: ‘[...] fica proibido aos escravos a dança e jogos de qualquer qualidade que sejam, tanto nas ruas, como nos subúrbios de povoação’ [...]”. (MELO & SANTOS, 2018, p. 1046). Evidencia-se até mesmo que “A preocupação de um setor das elites, portanto, era garantir o aprendizado considerado adequado da dança, se afastando dessas manifestações populares”. (MELO & SANTOS, 2018, p.1047). Ademais,

Lembremos que o lundu existia desde o século XVIII e em meados do século XIX se tornou bem difundido, inclusive nos bailes das elites, na esteira do crescimento de um mercado de entretenimentos. Percebia-se um diálogo entre diferentes tradições culturais, no âmbito tanto da música (LEME, 2006) como da dança. Essas ocorrências são exemplos de como, a despeito de tornar-se progressivamente explícita a influência europeia no Rio de Janeiro do século XIX, houve sim movimentos de reelaboração que acabaram por constituir uma peculiaridade cultural. (MELO, 2016a, p.502).

Ainda ao falar sobre a contribuição histórica da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia - UFBA, em seu artigo, Bezerra e Ribeiro (2002) referendam apenas Rolf Gelewski como principal estrangeiro europeu que contribuiu para o ensino da Dança no País, sem referendar o artista/dançarino Clyde Morgan, também professor desta Escola nos anos de 1970, considerado como uma das principais personas estrangeiras que contribuiu histórica e

relevantemente para o ensino da Dança no Brasil, pensando sobretudo nas manifestações culturais locais.

Aliás, as autoras olvidaram, inclusive, da contribuição histórica de Mestre King, Nadir Nóbrega e Inaicyra Falcão, na Bahia; do Balé Popular do Recife e mestre Nascimento do Passo, em Pernambuco; bem como da contribuição das grandes bailarinas cariocas Eros Volúcias e Mercedes Baptista. Pensando nesses nomes e personalidades artísticas como alguns dos exemplos, para (re) pensar a maneira de fazer dança e discutir a história do ensino da dança/Dança no Brasil, de maneira pós-colonial, sobretudo através da perspectiva conceitual das *danças negras* (FERRAZ, 2017)¹⁰⁹.

Outra versão histórica do ensino da Dança na educação brasileira, que interpreto como fundamentada também na perspectiva colonialista, está presente no livro de Marcílio de Souza Vieira (2019) - obra acima citada-, embora ele diga estar baseado no campo da Nova História. O livro desse autor está dividido em três capítulos (intitulados como *atos*), cujo objetivo é compreender como a Dança foi se constituindo na Educação Brasileira, no tocante à Educação Básica e ao Ensino Superior, partindo especificamente da análise de documentos oficiais (leis, resoluções, diretrizes e parâmetros curriculares, *etc.*), bem como explanando o pensamento pedagógico brasileiro do ensino de Dança.

Assim, inicialmente, no primeiro subcapítulo de sua obra, intitulado *Cena 1: Pedagogia brasílica da Arte/Dança*, esse autor enuncia que “Pode-se dizer que o ensino da Dança na educação brasileira deu-se com a chegada dos jesuítas para a catequese dos indígenas. A missão deles, conferida pelo rei de Portugal, era converter o gentio à fé católica”. (VIEIRA, 2019, p. 25). Desse modo, pontuo que tal enunciação decorre, certamente, numa visão tradicionalmente colonialista, baseada nos paradigmas jesuíticos como referência primeva, para se pensar e contar a história do ensino da dança/Dança no Brasil. Embora, contraditoriamente, o próprio

¹⁰⁹ A partir dos estudos do pesquisador Fernando Ferraz (2017), que se debruça sobre o campo da Dança para tratar de certos fenômenos artísticos e/ou das práticas artístico-culturais negro-africanas e afro-brasileiras, no contexto da diáspora negra, é possível compreender que a expressão *danças negras* volta-se muito mais para uma dimensão conceptual do que uma linguagem particular de dança. Neste caso, entendida enquanto uma ideia conceitual, que procura congrega/incorporar diferentes gêneros e/ou estilos artísticos (coreografias, obras e/ou repertórios experimentais, ballet, dança moderna ou contemporânea) ou, então, práticas/manifestações artístico-culturais (de artistas ou grupos de manifestações culturais populares e/ou afro-brasileiras), as *danças negras* se constituem política e discursivamente como um modo de produção de sentidos em defesa da diferença, afirmação e da visibilidade da negritude no âmbito artístico/expressivo da dança, concebendo, assim, uma visão ampliada de que suas produções/criações artístico-culturais, concernente aos saberes-fazeres (temas, treinamento, técnicas, procedimentos cênicos e formas de produção cênica), se articulam às suas expectativas de lutas social-históricas e políticas. Para maiores informações o artigo *Danças negras* (FERRAZ, 2017) está disponível em: <<http://revistaexio.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/523>>. Acesso em: 03 de mar. 2022.

autor, no final desse mesmo subcapítulo, ressalte que o processo de colonização dos jesuítas não considerou a cultura indígena.

Nessa mesma gíngua de análise, além de criticar a abordagem de Vieira (2019), quando ele ratifica que o *ensino da Dança na educação brasileira deu-se com a chegada dos jesuítas*, sublinho ainda que o autor lança mão de uma prática comum, utilizada para contar a história do teatro no Brasil, partindo dos autos jesuíticos de Anchieta, para também pensar o ensino de dança/Dança, nos tempos do Brasil-Colônia. Problematizando isso, por outro viés, lanço mão do ponto de vista de Zeca Ligiero (2011), em *Corpo a Corpo*, quando critica que

Nossos historiadores brasileiros, muitos deles seguindo as trilhas dos estudiosos do Velho Mundo, concluíram que o teatro brasileiro teve início quando o Padre José de Anchieta encenou seus primeiros autos para os índios brasileiros, não percebendo as performances existentes no Brasil, seja a nativa ou a trazida pelos milhões de africanos logo nos primeiros séculos de colonização da costa brasileira ou mesmo antes disto [...]. (LIGIERO, 2011, 70).

Ainda no subcapítulo *Cenas 2: As coexistências conflitantes e as reformas educacionais*, do livro de Vieira (2019), constatei certa fragilidade ao ele afirmar, pensando na fundação da Academia Imperial de Belas Artes (1826), em decorrência da Missão Artística Francesa, que

Com a criação dessa Academia, institui-se o ensino de Arte no Brasil, o qual se concentrava no Desenho e na Pintura. Mais uma vez **nota-se a ausência da Dança no ensino brasileiro que ficou impresso apenas nas pinturas dos artistas dessa missão**, a exemplo da temática da dança nas obras de Debret e Du Viert e Mariette [...] (VIEIRA, 2019, p.36, grifo nosso).

Pois, apesar dessa afirmativa do autor, por outro lado, ao aproximar-me do artigo de Melo (2016b), que trata do ensino da Dança nas escolas do Rio de Janeiro, entre os anos 1820-1860, evidencio o seguinte:

O Brasil sequer existia como ente independente quando Madame Mallek, “[...] diretora do Colégio de Educação de Meninas” (Diário do Rio de Janeiro, 1822a, p. 41), apresentou seu estabelecimento para pensionistas, situado na rua do Sabão. Como conteúdos principais, ofertava ‘Francês, História, Geografia, Escrita’ e, como atividades extras, ‘todos os trabalhos de agulha, o Desenho, a Música, e Dança’. (MELO, 2016a, p. 327).

Tal exposto não se trata de um caso isolado, posto que a oferta do ensino de dança como atividade educacional já despontava na cidade carioca desde 1813 (MELO, 2016b), considerando, inclusive, que o termo *escola* e sua configuração como espaço educativo não tem

o mesmo sentido que atribuímos atualmente. Além do que “Nas décadas de 1840 e 1850, aumentou a presença da dança nas escolas fluminenses”. (MELO, 2016b, p. 336).

Ainda no mesmo subcapítulo supracitado, Vieira (2019), ao citar a Reforma Couto Ferraz, de 1854, que contribuiu, sobremaneira, para o ensino da Educação Física no currículo escolar, chega a afirmar que “Nessa reforma, a Dança aparece por meio da ginástica, muito mais como uma atividade física exercida pelas mulheres do que como estética e artística”. (p.40). Embora isso tivesse acontecido, em contrapartida, constato que desde 1838, o Colégio Pedro II, que fora fundado como sendo a instituição de referência para o Brasil, já apresentava a dança como atividade educativa, pois “A prática foi prevista já em seu primeiro regulamento: ‘As lições de Dança serão dadas nos dias de feriados aos alunos, cujos pais houverem determinado que a aprendam’. (Brasil, 1838, *apud* MELO, 2016b, p 335)”. Ademais, demonstra-se que a prática da ginástica se implementou nos recintos educativos a partir dos anos de 1841, segundo Melo (2016b).

Portanto, todos os apontamentos descritos no percurso deste texto, segue na tentativa de tensionar a *pedagogia brasileira*, cujo sentido compreende a forma pedagógica que os jesuítas Manoel da Nóbrega e José de Anchieta encontraram para catequizar os indígenas. Nesse sentido, referendo, como desafio, a *pedagogia das encruzilhadas* (RUFINO, 2019) como possibilidades para se pensar e narrar outras abordagens históricas do ensino da dança/Dança no Brasil, assentada principalmente na perspectiva afro-indígena. Contando, principalmente com narrativas que pautem as *performances*/manifestações culturais populares, cujas configurações fundamentam-se, na maioria das vezes, nos saberes-fazer corporais do *cantar-dançar-batucar* (FU-KIAU, 1969, *apud* LIGIÉRO, 2011).

Atado a essa expectativa, consecutivamente, nessa roda de discussão, destaquei os artigos *As danças nas escolas do Rio de Janeiro* de Melo (2016) e *Escolas de virtudes* de Melo e Santos (2018), que apresentam o ensino da dança, já tão presente nas ruas de São Paulo e escolas do Rio de Janeiro, entre o final do Brasil Colônia e parte do Brasil Império, conforme explicitados ao longo deste trabalho. Por fim, enquanto possibilidade de outras narrativas, também indico a tese de doutorado *Capoeira angola e dança afro: contribuições para uma política de educação multicultural na Bahia*¹¹⁰, de Amélia Vitória de Souza Conrado (2006), propondo-a como mais um desafio, como outras possibilidades de produções bibliográficas,

¹¹⁰ Considero tal pesquisa de extrema relevância para abordagem da história do ensino da Dança na escola contada pelo viés da chamada cultura popular, e pelo engajamento em prol da lei 10.639/2003. Tese disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11891>>. Acesso em: 15 set. 2020.

para se (re) pensar e/ou (re) contar a história do ensino da dança/Dança no Brasil, fora dos cânones europeus.

Portanto, diante de todo o exposto deste tópico 2.4, algumas das principais observações que faço, quanto às abordagens daquelas/dessas produções bibliográficas, está no fato de salientar que todas partem, recorrentemente, somente de reiteraões históricas e transcrições quanto as observâncias legais, ou seja, abordam aquilo que já está historicamente situado e prescrito normativamente. Ademais, tais produções não apresentam qualquer referência às questões ligadas ao campo do Currículo e suas respectivas teorias, em articulação ao ensino da Dança/Arte na escola, bem como não apresentam narrativas/dados históricas/históricos que tratam do ensino da Dança fora dos documentos oficiais prescritivos e da tradição europeia. Porquanto, repetidamente, tendem a fazer uma história única sobre o ensino da Dança na escola brasileira, sem revisar ou despontar outras maneiras de dizer-fazer essa história, um modo no qual tal história possa ser contada antes mesmo de ser pensadas e efetivadas as reformas e/ou políticas educacionais para seu ensino ou o ensino da Dança/Arte no Brasil, em âmbito geral.

3º CRUZO. CONTEXTUALIZANDO SÃO FRANCISCO DO CONDE-BA E OS CHÃOS DAS SUAS ESCOLAS: O CENTRO DE ESTUDOS E APERFEIÇOAMENTO DO SABER E A ESCOLA MARIA LÚCIA ALVES

3.1 BREVE CARACTERIZAÇÃO DO ASPECTO HISTÓRICO-GEOGRÁFICO, SOCIOEDUCACIONAL E SOCIOCULTURAL SANFRANCISCANO

No transcorrer inicial deste terceiro Cruzos, articulado com todas as discussões anteriores, destaco como principais problemáticas desta pesquisa, as seguintes perguntas: como acontece e se configura a Dança/Arte no currículo e “atos de currículo” em contextos escolares da Educação Básica do Município de São Francisco do Conde-Bahia¹¹¹, numa dimensão antirracista? Que proposições podem ser constituídas para o ensino-aprendizado da Dança no currículo franciscano com base na experiência docente e/ou a partir da heurística construída pela pesquisa em pauta?

Grifo ainda, que outras das inquietações relevantes nesta investigação decorrem das seguintes preocupações: para além das datas comemorativas do calendário escolar, por que as manifestações culturais brasileiras, que compõem o complexo conjunto da cultura popular, como a Catira, a Capoeira, a Ciranda, a Congada, a Marujada, o Coco, o Maracatu, o Jongo, o Frevo, o Bumba-meu-boi, o Cavalo-marinho, o Reisado, o Maculelê, o Samba de Roda, as Paparutas e/ou os Batuques, de modo relevante, não integram parte das propostas e dos planos curriculares educacionais, enquanto conhecimento escolar socialmente construído?

Quais caminhos e olhares são possíveis para elas serem inseridas e atuarem no espaço escolar que não seja pelo viés do estereótipo, da folclorização ou da redução ao resgate cultural? Como tecer olhares para seus repertórios sem aprisioná-los no olhar cristalizado do tempo-espaço, tomando enquanto parâmetro o paradigma iluminista sobre a noção do tempo, cujo pressupõe, racionalmente, as articulações linearmente simétricas entre tempo e espaço, como se tais manifestações não fossem influenciadas pelo dinamismo e as tensões culturais, ajustando-se, pois, aos seus respectivos contextos histórico-sociais, visto, inclusive, que, apesar

¹¹¹ Segundo Santana (2011), o município franciscano está dividido em três distritos: São Francisco do Conde (Sede, São Bento das Lajes, Porto de Brotas, Santa Elisa, Ilha de Cajaíba, Dom João, Macaco/Marapé, Campinas); Monte Recôncavo (Almas, Madrugá, Monte Recôncavo, Vencimento, São José/Engenho do Meio, Paramirim, Coroadó) e Mataripe (Mataripe, Muribeca, Socorro, Jabequara da Areia, Jabequara das Flores, Ilha do Paty, Ilha de Bimbarra, Ilha das Fontes, Porto do Coqueiro, Santo Estêvão, Caípe, Ponta do Ferrolho, Engenho de Baixo). Esta pesquisa foi desenvolvida em Mataripe, especificamente no bairro do Caípe de Cima.

da tradição, a cultura está sob a ação da temporalidade, vulneravelmente, envolvida em processos? Indago ainda, o que é possível aprender-ensinar com tais manifestações?

De que modo é possível olhar para tais manifestações enquanto um dispositivo cultural repleto de “saberes-fazer” que são potencializados pelas formas artísticas, expressas pela/o ação/ato do cantar, batucar e dançar, que, por sua vez, protagonizam e estruturam, significativamente, as configurações das manifestações em questão? Pois então, qual a implicação social de reconhecermos ou termos noção de que as manifestações culturais podem ser perspectivadas, significativamente, como o chamado “conhecimento escolar”? Além disso, quem são os corpos/sujeitos cognitivos construtores, propositores e mantenedores do conhecimento sobre as danças e as músicas que se configuram nas manifestações culturais supracitadas? Pergunto ainda, qual perspectiva epistemológica pode enviesar nossos olhares, de modo a compreendermos e evidenciarmos que tais manifestações culturais são potencialmente promotoras e mobilizadoras de saberes e fazeres afro-ameríndios, ancestrais, portanto?

Talvez, tenha mais perguntas que respostas quando tratamos do ensino da Dança no currículo escolar, principalmente quando o assunto são as chamadas culturas populares e/ou os conhecimentos das manifestações afro-ameríndias, longe do olhar etnocêntrico e/ou colonialista europeu. Contudo, pensando nas indagações supracitadas, e no exercício de apontar pistas para superá-las, no sentido de mobilizar-me em prol da atuação das manifestações culturais naquelas instituições que ainda oficializam seus currículos tão somente à luz do paradigma dominante¹¹², de modo relevante, parto do pressuposto de que o debate e a efetiva inclusão das manifestações-performances culturais, presentes na cultura popular brasileira, soam como possível, imprescindível e emergente, nas suas propostas curriculares, sob a ótica epistêmica dos saberes-fazer afro-ameríndios, cujos princípios partem da ideia de que o corpo

¹¹² Em sua obra *Um discurso sobre a ciência*, Boaventura de Sousa Santos (2008), atribui a expressão “paradigma dominante” a todo e qualquer modelo de racionalidade constituído desde o princípio da sublevação científica do século XVI e desdobrado nos sucessivos séculos, cuja consolidação epistêmica corresponde sobretudo a teoria heliocêntrica do Sistema Solar de Nicolau Copérnico, as Leis da mecânica celeste de Johannes Kepler, as Leis do isocronismo e da queda livre dos corpos de Galileu Galilei, as Leis do movimento e da gravitação universal de Isaac Newton, bem como a perspectiva teórica do empirismo, cuja base é o método indutivo, de Francis Bacon, e por fim, a perspectiva teórica do racionalismo, cuja base é o método dedutivo, de René Descartes. Portanto, apartada da visão do modelo teológico de explicação do mundo/natureza, mas impregnada pela perspectiva da experiência e da razão, o modelo de racionalidade é então conduzido pelo controle das denominadas Ciências Naturais; e, posteriormente, como uma espécie de presságio, tal modelo expande suas influências para o âmbito das intituladas Ciências Sociais, por entre os séculos XVIII e XIX. Ainda de acordo com esse autor, o paradigma dominante, que compreende a racionalidade científica, é, imperativamente, um arquétipo despótico e discricionário, uma vez que não reconhece o caráter racional das diversas formas de conhecimento que, inclusive, podem não ser balizadas por suas bases teóricas-epistemológicas e por seus preceitos e rigores metodológicos.

é lugar da cultura (LIGIÉRO, 2011), e cuja fundamentação consiste, portanto, no encontro com a tríade “cantar-batucar-dançar” (FU-KIAU 1969, *apud* LIGIÉRO, 2011).

Por conseguinte, pensando nas questões expostas no percurso deste trabalho, sobremaneira na contramão e/ou no tensionamento de discursos hegemônicos eurocêntricos, ainda engendrados na maioria dos currículos, ao longo desta seção, tenho como principal intenção compreender propositivamente como acontece e se configura o ensino-aprendizado da Dança/Arte no currículo escolar e atos de currículos em contextos dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal¹¹³ de Educação de São Francisco do Conde-Bahia, galgado na minha experiência docente e através da perspectiva antirracista. Abaixo, seguem a Figura 1, referente ao portal de entrada do município mencionado, e, logo em seguida, a Figura 2, que ilustra a vista de cima do mesmo:

Figura 1 - Portal de entrada da cidade franciscana



Fonte: imagem disponível em :< <https://unilab.edu.br/2014/05/09/campus-de-sao-francisco-do-conde-ba-e-inaugurado-nesta-segunda-feira-12/> >. Acesso em: 16,ago.2020.

¹¹³ As escolas que abrigam o Ensino Fundamental da Rede de Ensino Municipal franciscana são: o Centro Claudionor Batista, conhecido como CECBA; O Centro de Estudo e Aperfeiçoamento do Saber, conhecido como CEAS; O Centro Educacional Joaquim Alves Cruz Rios (CEJAR), conhecido como Cruz Rios; e, por fim, O Instituto Municipal Luiz Viana Neto (IMLVN), conhecido como O Instituto. Todas as unidades educativas são instituições em posse administrativa do governo municipal local, regidas de acordo com as políticas, leis e diretrizes que regulamentam a Educação Básica brasileira. Essas escolas apresentam, portanto, estruturas típicas ao modelo de escolarização formal da Rede Pública de Ensino, com suas respectivas organizações pedagógica e administração escolar. Convém salientar que, em 26 de junho de 2015, a Câmara de Vereadores de São Francisco do Conde-Ba, em acordo com a Lei Federal nº 13.005/2014 que trata do Plano de Educação - PNE-, em âmbito nacional, decretou e sancionou a Lei Municipal nº 398/2015, cujo trata da efetiva elaboração e implementação do Plano Municipal de Educação (PME) no período de dez anos (2015-2025). Portanto, o PME sanfranciscano tem como principal objetivo apreender os movimentos e tendências da educação municipal, considerando a realidade da própria São Francisco do Conde. Para maiores informações *vide* documento sobre o PME disponível em: <<http://www.saofranciscodoconde.ba.io.org.br/diarioOficial/download/713/647/0>>. Acessado em: 17, ago. 2021.

Figura 2 - São Francisco do Conde vista do alto



Fonte: imagem disponível em :< <https://unilab.edu.br/2012/05/16/unilab-e-apresentada-a-populacao-de-sao-francisco-do-conde-ba/>>. Acesso em: 16,ago.2021.

Considerada uma das cidades brasileiras com o maior percentual de população negra declarado no censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), com o contingente de aproximadamente 97% de negritude, o município franciscano compõe parte da região metropolitana de Salvador-BA, despontando como terceira cidade do Recôncavo Baiano. Localizada na Baía de Todos os Santos, a cidade franciscana está historicamente vinculada ao processo de colonização e independência do País, uma vez que este

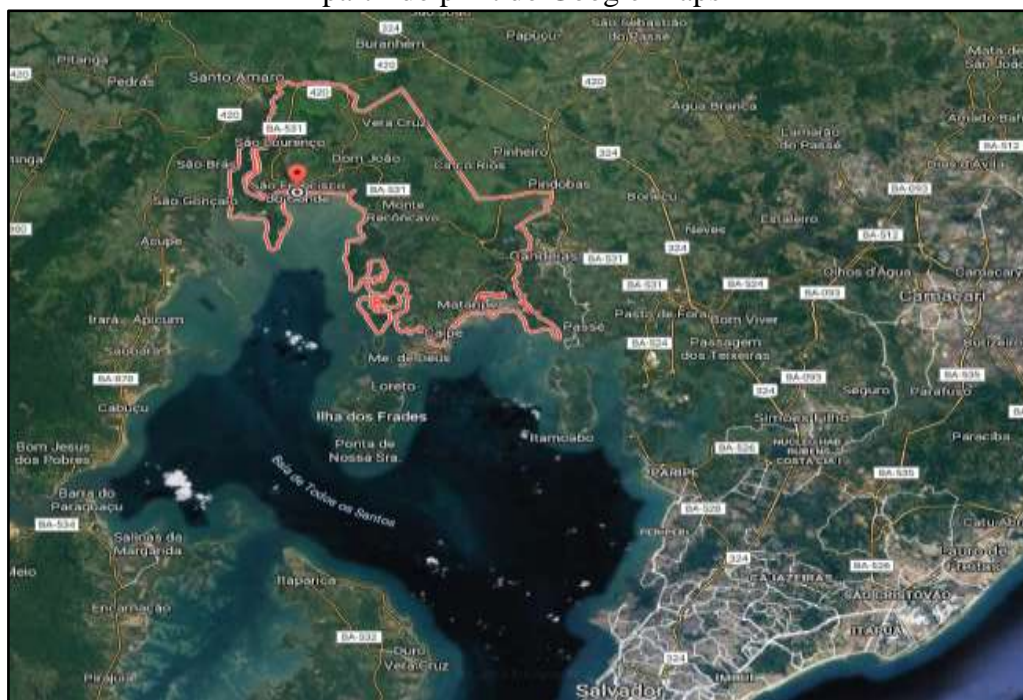
[...] se viu livre de Portugal, em 02 de julho de 1823, na batalha travada na Bahia, onde o Recôncavo e suas vilas - dentre elas, São Francisco do Conde - tiveram papel decisivo na expulsão dos portugueses que após o anúncio da independência em 1822, insistiram em manter o Brasil sob seu domínio [...]. (LORDELO, 2009, p. 28).

Além do mais, a partir dos estudos do pesquisador Lordelo (2009), pode-se dizer que a extensão territorial de quase 10.000 Km², correspondente a chamada Baía de Todos os Santos,

[...] recebeu o nome de Recôncavo da Bahia e se constituiu como a primeira rede urbana das Américas, forjada a partir da colonização de seu território com a exploração da força de trabalho dos indígenas, seus primeiros habitantes, e, posteriormente, dos africanos, que à margem da Baía desembarcaram como escravos. (LORDELO, 2009, p. 29).

Ainda de acordo com a Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia - SEI (2011)¹¹⁴, São Francisco do Conde foi elevado à condição de município, localizado no então intitulado “Território de Identidade Metropolitana de Salvador”, por meio do Decreto Estadual nº 12.978, de 01/06/1944. Assim, ocupando uma área territorial total de 269,6 km², com altitude elevada em relação ao nível do mar, bem como apresentando um clima semiárido, subúmido e seco, o município franciscano marca fronteira com as cidades vizinhas de São Sebastião do Passé, Candeias, Salvador, Madre de Deus e Santo Amaro, estando, por sua vez, localizado numa distância de aproximadamente 67 Km da capital soteropolitana da Bahia. Situado também nos perímetros das rodovias da BA 522 e a BR 531, e por entre as coordenadas geográficas próximas a latitude -12°37'39" e longitude 38°40'48", é possível se ter uma noção da sua extensão territorial junto às margens da Baía de Todos os Santos, conforme a representação do mapa que vemos na Figura 3, abaixo:

Figura 3 - Localização cartográfica de São Francisco do Conde destacada em vermelho a partir do print do Google Maps



Fonte: Google Maps, 2021¹¹⁵.

¹¹⁴ Informações disponíveis em: <http://www.sei.ba.gov.br/site/resumos/notas/2929206_NOTA.pdf>. Acesso em: 15. ago. 2021.

¹¹⁵ Imagem disponível em: <https://www.google.com.br/maps/place/CEAS+-+Centro+De+Estudo+E+Aperfei%C3%A7oamento+do+Saber/@-12.6640598,-38.6814338,67566m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x71676aa928d719d:0xe369d06731635522!8m2!3d-12.663751!4d-38.5413367>. Acesso em: 20 ago.2021.

A partir do levantamento de material bibliográfico, pude aprender que a história de São Francisco do Conde remonta ao passado colonial brasileiro, por volta do século XVI e XVII. Considerada uma cidade com forte influência do catolicismo, que inclusive tem como seu padroeiro o santo protetor dos animais “São Francisco de Assis”, conta-se que “Chico do Conde”, como é carinhosamente apelidada, foi erguida, inicialmente, a partir da construção de um convento e uma igreja, no alto de um monte, por volta de 1618, pelo o então “Conde de Linhares”, conforme a ilustre descrição do nobre professor José Jorge do Espírito Santo (1998), e porque não dizer poeta, em sua relevante obra *São Francisco do Conde: resgate de uma riqueza cultural*. Obra que se baseia, por sua vez, tanto na pesquisa bibliográfica, quanto na história oral contada pela a população local sanfranciscana, como reparamos adiante:

O município tem as suas origens numa antiga sesmaria de D. Fernando de Noronha Linhares. E a cidade, que nos seus primeiros tempos era apenas um sítio, onde, pelas suas condições de salubridade, a cavaleiro do mar, aglomeravam-se os primeiros colonizadores, tem suas raízes, naquele povoado que tomara a denominação de São Francisco do Sítio ou Sítio de São Francisco em Homenagem ao orago sob cuja inovação foram construídos no topo da mais linda colina que ali se encontra, um convento e uma igreja, inaugurados em 1618. Lá pelos idos de 1698, o lugar era elevado à categoria de Vila, sendo uma das mais antigas do Estado e do Brasil. Sob a denominação de São Francisco da Barra do Sergi do Conde, por ato do Governador D. João Lancastre que, assim homenageia simultaneamente e a um só tempo, o padroeiro do povo e o dono material das terras, tendo a sua inauguração sido feita solenemente pelo Desembargador dos Agravos e apelações cíveis da relação do Brasil, que para lá se transportou com um pomposo séquito de autoridade civis, militares e eclesiásticas. (SANTO, 1998, p. 17-18).

Aliás, São Francisco do Conde é conhecida, historicamente, como um dos primeiros territórios do período colonial brasileiro a cultivar o gado, a mandioca e especiarias, como o fumo e particularmente a cana-de-açúcar, o denominado “ouro branco”, como uma das suas principais atividades econômicas, por meio do trabalho escravo da mão de obra indígena e africana, em terra americana. Ainda de acordo com a pesquisadora Santana (2011, p. 30):

O povoamento das terras que pertenciam ao município de São Francisco do Conde, criado em 1698, teve início no contexto da ocupação do Recôncavo da Bahia, região circundada pela Baía de Todos os Santos. Segundo Pedreira (1960, p. 09) eram terras habitadas por aborígenes na época da colonização: tupinambás, carijós negros, caetés e potiguaras (ou potiguaras); que foram exterminados por desbravadores e/ou colonizadores como D. Álvaro da Costa, filho de Duarte da Costa, segundo Governador Geral do Brasil e, depois pelo terceiro Governador Geral, Mem de Sá. O território integrado inicialmente ao município de São Francisco do Conde foi a primeira sesmaria concedida a Simão da Gama Andrade, em 1552, por Duarte da Costa e incluía as ilhas das Fontes e dos Frades. Depois foi doada pelo 3º governador Mem de Sá, em 1559, a Fernão Rodrigues de Castelo Branco, seu amigo, que desobedecendo à legislação da época sobre as sesmarias, doou-a a Francisco de Sá, filho de Mem de Sá. Nas terras onde estão hoje os municípios de São Francisco do Conde e Santo Amaro da Purificação havia plantações de cana de açúcar, e à foz do

rio Sergipe, hoje Sergi mirim, erguiam-se dois engenhos de açúcar, sendo o do Conde o mais famoso do século XIX, onde se produzia um dos melhores açúcares do Brasil, segundo Pedreira (1960). Surgida com o início da colonização brasileira, esta área foi marcada por atividades tradicionais agrícolas, ancoradas no setor canavieiro. A vila de Sergipe do Conde foi um pequeno lugarejo que esteve no ápice da região produtora de açúcar.

Passados sucessivamente os séculos, por volta de 1950, é implementada a atual Refinaria Landulpho Alves - Mataripe (RLAM), cujo nome presta reverência ao engenheiro e político baiano Landulpho de Almeida Alves, que, segundo dizem, lutou significativamente pelo o petróleo no Brasil e pela abertura da Petrobrás. (SANTANA, 2011). Com isso, atualmente, São Francisco do Conde passou a ser uma das cidades de referência na exploração petrolífera, no Brasil, posto que “[...] possui como principal atividade econômica, a partir do século XX, a extração, o refino e o processamento de petróleo [...]. (DIAS, 2015, p. 23). Certamente, este novo cenário edificado na cidade, acabou provocando algumas mudanças na atualidade, seja no âmbito cultural, ambiental e socioeconômico, impactando principalmente a atividade pesqueira local (SÁ, 2011) e a designada zona rural, tornado clarividente “[...] o choque entre a economia e a sociedade tradicionais ali estabelecidas”. (SANTANA, 2011, p.39).

Desse modo, pode ser constatado, inclusive, mudanças significativas naquele município, sob a ótica capitalista, tanto do ponto de vista da organização de uma nova classe trabalhadora, a “operária”, cujo provém da “agricultura e da pesca” (SANTANA, 2011), quanto do ponto de vista de um novo do modo de produção econômica, pois,

No final dos anos 40 do século XX, mais precisamente em 1947, a região do Massapé ao fundo da Baía de Todos-os-Santos, onde se plantou cana-de-açúcar por quatro séculos, viu brotar a exploração do “Ouro Negro”. Seria assim inaugurado o novo ciclo da indústria petrolífera com a extração mineral surgida naquelas terras. O petróleo não foi como a usina, afirma Costa Pinto (1958, p. 18), que significou um avanço tecnológico na produção de açúcar, mas sim ‘o laboratório de uma experiência humana’ (BRANDÃO, 1998, p.18). No cenário regional configura-se o território do Recôncavo Baiano até 1960, como única província petrolífera no Brasil [...]. (SANTANA, 2011, p. 37).

Apesar dessa situação ser vislumbrada, supostamente, como uma das grandes promessas do progresso e espécie de garantia para promoção de transformações sociais substanciais para a população franciscana, ainda a partir de Santana (2011), constato que a implementação da indústria RLAM, juntamente com a Petrobrás, foi incapaz de desfigurar a estrutura do período colonial, atualmente latente na cidade, especificamente no tocante à manutenção do seu quadro histórico-social estruturado pelo racismo, preconceito e pela discriminação acometida contra o

povo negro, principalmente pelo crivo da exploração de sua mão-de-obra, pois, na contemporaneidade, “As camadas mais desprivilegiadas da população, onde se encontram a maior parte de afrodescendentes, ocupam postos de trabalho que não exigem qualificação - os subempregos – ou vivem do trabalho informal”. (SANTANA, 2011, p. 38-39). Além do mais, cumpre ressaltar que a construção da Refinaria de Mataripe contou com a exploração do trabalho braçal dos trabalhadores e das trabalhadoras rurais, que são majoritariamente negros e negras, naquela região do Recôncavo Baiano.

Até então, de acordo com dados do IBGE (2010), a população franciscana estava estimada em 33,183 pessoas, sendo 27.391 domiciliadas nas áreas urbanas e 5.792 residentes nas denominadas zonas rurais, apresentando, assim, um quadro composto majoritariamente pela população do sexo feminino, cujo percentual é de 51,2% e em números absolutos perfazem 16.980 pessoas. Por outro lado, quando comparadas quantitativamente as do sexo masculino, que em termos percentuais correspondem a 48,8%, demonstra-se que estes totalizam absolutamente uma minoria populacional de cerca de 16.203 pessoas. Ademais, é possível grifar que, no tocante ao quesito “cor/raça/etnia”, São Francisco do Conde conta com o número de 8,7% de pessoas brancas, 39% pretas, 50% pardas, 2,1% amarelas e 0,2% indígenas. (IBGE, 2010, *apud* MELLO, 2013, p.28). Segundo esse órgão, estima-se que o contingente populacional sanfranciscano tenha chegado a aproximadamente quarenta mil, seiscentos e sessenta e quatro (40.664) habitantes, em 2021.

Ainda de acordo com o mesmo censo do IBGE (2010), o município franciscano alcançou a porcentagem de 97,9% no tangente à taxa de escolaridade, correspondente às faixas-etárias de 6 a 14 anos, o que me faz apreciar este índice de maneira otimista quando comparado a expectativa do Brasil frente à universalização da escolarização de pessoas nestas idades, pois de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD¹¹⁶-, a taxa de escolarização em nível nacional, nas respectivas fases-etárias, só atingiu o valor de 99,7%, em 2019, o proporcional a 25,8 milhões de discentes brasileiros escolarizados.

Ademais, de acordo com o censo em questão, no ano de 2020, com relação ao quadro de escolarização da Educação Básica, estima-se que São Francisco do Conde possuísse na etapa da Educação Infantil o número de 34 escolas, 115 docentes e 2118 matrículas; já na fase do Ensino Fundamental, o município apresenta o quantitativo de 42 estabelecimentos educativos,

¹¹⁶Informações disponíveis em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia->. Acesso em: 15. ago. 2021.

299 professoras/professores e 5.515 matrículas; e no estágio do Ensino Médio, a quantia de 02 unidades escolares, 44 docentes e o total de 1.205 matriculados na sua Rede de Ensino da Educação Básica.

Por seu turno, quanto ao alcance do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB¹¹⁷-, na esfera dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP- (2019), constato que o município tem atingido a meta do IDEB apenas nos períodos que seguem destacados na cor cinza, conforme demonstrado na Tabela 1 e 2, abaixo:

Tabela 1 - Ensino Fundamental Anos Iniciais - 5º Ano

Município	Ano do IDEB Observado	Resultados	Ano das Metas Projetadas	Resultados
São Francisco do Conde	2005	2.8	2007	2.9
	2007	3.1	2009	3.2
	2009	3.5	2011	3.6
	2011	4.4	2013	3.9
	2013	3.5	2015	4.2
	2015	4.5	2017	4.5
	2017	5.0	2019	4.8
	2019	4.6	2021	5.1

Fonte: (IDEB/INEP, 2020)¹¹⁸.

Tabela 2 - Ensino Fundamental Anos Finais - 9º Ano

Município	Ano do IDEB Observado	Resultados	Ano das Metas Projetadas	Resultados
São Francisco do Conde	2005	2.3	2007	2.4
	2007	2.5	2009	2.6
	2009	2.8	2011	2.9
	2011	3.3	2013	3.4
	2013	2.4	2015	3.8
	2015	2.8	2017	4.0
	2017	2.6	2019	4.3
	2019	3.0	2021	4.6

Fonte: (IDEB/INEP, 2020).

¹¹⁷ O IDEB acontece bianualmente e corresponde a um dado informativo sobre a qualidade educacional da Educação Básica brasileira, por meio do combinação de informações acerca do desempenho discente frente a exames avaliativos em nível nacional, como a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujo objetivo consiste em calcular o rendimento escolar (aprovação) dos estudantes em Matemática e Língua Portuguesa, ao final das etapas do Ensino Fundamental (5º e 9º Ano) e do Ensino Médio (3ª Ano), segundo Nota Técnica Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em: 16. ago. 2021.

¹¹⁸ As Tabelas 1 e 2 foram adaptadas pelo pesquisador com base nos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), realizado pelo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020). As informações das referidas Tabelas estão disponíveis em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 20 ago.2021.

Por outro lado, no tocante ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM (2010) -, cujo compreende o progresso do desenvolvimento humano a longo prazo, baseado na dimensão da renda, educação e saúde/longevidade, o município apresenta o percentual de 0,674 de desenvolvimento, o que é considerado um valor abaixo do estimado, ocupando, assim, o vigésimo terceiro lugar - 26º-, no estado da Bahia, e duas milésima quingentésima septuagésima terceira posição - 2573ª-, no Brasil. (IBGE, 2010). Lembro, portanto, “[...] que quanto mais próximo de 1 (um) for o valor do IDH, maior será o nível de desenvolvimento da cidade”. (BAHIA-SEI, 2011, p. 05). Isto não parece ser o caso da cidade sanfranciscana.

Apesar de ser considerada a cidade baiana com um dos maiores Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*, correspondente a 210.629,40 R\$, ocupando o 1º lugar na Bahia, e a 21ª posição no Brasil (IBGE, 2019), em virtude da receita gerada sobretudo pela produção do chamado “ouro negro”, como também ficou conhecido o petróleo, paradoxalmente, a maioria de suas gentes permanece na linha da pobreza e/ou extrema pobreza¹¹⁹, porque se, de um ponto de vista, São Francisco do Conde obtém um PIB considerável, “[...] por outro, o pífio Índice de Desenvolvimento Social (IDS) evidencia uma distribuição de renda desigual, constatando-se que a alta arrecadação municipal não implica benefícios para a população. (SÃO FRANCISCO DO CONDE, 2009, *apud* MELLO, 2013, p. 27). Embora a prefeitura local disponha de benefícios sociais de transferência de renda, como no caso do Programa de Acolhimento Social - PAS -, para as famílias dos/das estudantes matriculados/matriculadas na Rede Municipal de Ensino, conforme os critérios estabelecidos por meio da colaboração entre as secretarias municipais de Educação, de Desenvolvimento Econômico e de Desenvolvimento Social e Saúde. (SANTANA, 2011).

Além do mais, penso que em virtude do PAS não atender a um número grande da população que vive vulnerável socioeconomicamente, consideradas de baixa renda ou então hipossuficientes, caberia a prefeitura local, por meio de política pública municipal, promover e/ou criar algum tipo de subsídio financeiro que auxiliasse as famílias franciscanas na compra também do gás de cozinha, por exemplo, via parceria com as empresas locais, por se tratar de um produto imprescindível para as famílias brasileiras e, principalmente, por causa da sua

¹¹⁹ Considero a dissertação de mestrado *São Francisco do Conde e o enigma da riqueza e pobreza no Recôncavo baiano*, da pesquisadora Jaciara de Santana (2011), de extrema relevância, no tocante ao entendimento da incógnita contrastante entre a pobreza e riqueza no município citado, uma vez que a mesma aborda conjuntamente os aspectos sociais, econômicos, políticos, educacionais e culturais, daquela cidade. Caracterizada como um estudo de caso, sua pesquisa analisa as transfigurações socioeconômicas surgidas em São Francisco em consequência da fundação da indústria petrolífera Refinaria Landulpho Alves, e seus impactos nos debates relativos à riqueza e pobreza no município, entre 1950 a 2010.

política do aumento de custo, cujo valor tem sido elevado nos últimos tempos. Posto, inclusive, que o próprio município tem um rico manancial de gasoduto, sendo um dos principais exportadores deste produto para as casas de muita gente da Bahia.

Isso posto, e ainda prosseguindo com a empreitada desta espécie de “canteiro de obra” –a dissertação-, nesta redação procurarei me esquivar de toda e qualquer perspectiva generalista e meramente romântica sobre o processo de formação do povo brasileiro, ou da ingênua ideia de que somos um povo apaziguadamente miscigenado, que busca solapar e/ou escamotear o racismo, os conflitos e as desigualdades sociais do Brasil. No entanto, por outro viés, posso assinalar também, que, em detrimento do colonialismo, a estrutura sociocultural sanfranciscana foi forjada, historicamente, por meio de intercruzamentos étnico-raciais, pois, “[...] na composição espiritual da gente de São Francisco do Conde e léguas, acumularam-se as superstições de três povos, o negro, o branco e o indígena [...] enfim *carregados de crendices*”. (SANTO, 1998, p. 26, grifo nosso).

Embora não concorde com a afirmativa desse autor, ao usar o termo “crendices”, por acreditar que o mesmo seja talvez efeito da colonialidade e, portanto, soe de maneira pejorativa e discriminatória frente aos saberes dos povos africanos e indígenas, ainda assim, sigo perspectivando e reafirmando a natureza antirracista desta pesquisa, no sentido de sublinhar a forte e relevante influência cultural dos povos indígenas e africanos, no território franciscano, pois “Com relação aos índios, grande foi e é a sua contribuição, onde vemos a música, a culinária, a caça, a pesca, a religião, a dança e outras formas de manifestações culturais”. (SANTO, 1998, p. 27.). Por outra linha de raciocínio, ainda de acordo com a descrição de Espírito Santo (1998, p. 38), compreende-se que:

A batida dos atabaques, o som dos agogôs, a dança dos erês, Yalorixás, Babalorixás e yaiôs, fazem ecoar os sons dos terreiros de Candomblé nos diferentes recantos da cidade, suas referências a Xangô, Iemajá, Ogum, Oxalá e outros. As Yalorixás Carlita, Aurinha, Zeca, Januária e Nicinha e o Babalorixá Nilton Obaluaê são alguns dos donos de terreiro. Angurusema de Unzambi, Unzó Bamburan Oncou Dya Nzan, Casa de Ogum de Ronda e Alto da Pitangueira são alguns nomes de Terreiros da cidade. Reforçando o misticismo, a religiosidade e principalmente a resistência de uma cultura presente em nossos dias. Negros Africanos escravizados no Brasil-colônia, trouxeram da África essa riqueza que perdura e que continua mais viva do que nunca traduzidas pelas atividades realizadas e principalmente pela batida afro baiana.

Porquanto, diante do exposto, é engenhoso apreciar São Francisco do Conde como terreiro e assentamento de grandes manifestações artístico-culturais, da denominada “cultura

popular”¹²⁰, desde os tempos do Brasil Colonial. É engenhoso, até mesmo, venerar essa cidade baiana como uma espécie de encruzilhada (RUFINO, 2019), por ser um dos lugares de abrigo da diáspora africana¹²¹ em território brasileiro, posto que suas manifestações apresentam fortes vínculos com a cultura negro-africana, além da indígena e portuguesa, porque “[...] reúne uma das maiores diversidades de manifestações da cultura popular afro-brasileira do Recôncavo da Bahia”. (DIAS, 2015, p. 23).

Portanto, além de ser um recinto que “[...] abriga um importante acervo de patrimônio histórico datado desde o Brasil Colônia e é representado por igrejas e monumentos históricos”. (SANTANA, 2011, p.104), ainda a partir de Santana (2011, p. 105), ponto que, no âmbito da cultura popular local, o município apresenta destacadas manifestações culturais, tais como “[...] o Samba Chula, tombado pelo Patrimônio Histórico Imaterial da Humanidade pela UNESCO (2008), os terreiros de candomblés, a capoeira, os afoxés, as festas populares como o São João, maior evento cultural do município, dentre outras manifestações [...]”.

Por essa razão, pensando naquele território sanfranciscano, pertencente primordialmente aos povos originários/indígenas, como lugar de diáspora negra-africana¹²²,

¹²⁰ Petry Lordelo (2009, em sua dissertação de mestrado, intitulada *O samba chula de cor e salteado em São Francisco do Conde/BA: cultura populá e educação não-escolá para além da (o) capitá*, faz um breve panorama de algumas das manifestações da cultura populares presente em São Francisco. Sua dissertação se trata de um estudo de caso sobre o grupo cultural-artístico “Samba Chula Filhos da Pitangueira”, e tem como principal objetivo discutir como acontecem os processos de produção e transmissão de saberes no âmbito das instituições formais de ensino ligada à mercado-lógica do capital, assim como na esfera dos espaços não-escolares fundamentado na lógica-diferenciada das culturas populares.

¹²¹ A partir do artigo *Diáspora africana: paraíso perdido ou terra prometida*, do pesquisador brasileiro, José Antônio dos Santos, publicado em 2008, é possível compreender que o termo “diáspora” está diretamente associado a dispersão dos judeus pelo o mundo, de acordo com o Antigo Testamento. Assim, na contemporaneidade, essa palavra tem sido usada de maneira ressignificada e semelhante para se referir aos movimentos de separação e/ou de espalhamento realizados pelos povos africanos e afrodescendentes dentro da África ou fora dela. Segundo Santos (2008), o vocábulo “diáspora” tem como ideia e ação o deslocamento de pessoas ou grupo étnico-raciais pelo mundo, seja de maneira forçosa, como na condição de escravização, exploração e/ou tráfico humano, ou seja, por motivo de guerras, perseguições políticas, religiosas ou catástrofes naturais. O ato diaspórico pode estar relacionado também ao deslocamento de um grande número de pessoas, na busca por trabalho ou melhores condições de vida. Ainda conforme o autor citado, a acepção da expressão “diáspora” corresponde pelo menos a três dimensões, na modernidade: a primeira, como conceito, nos Estudos Culturais e Pós-Coloniais; a segunda, como motivo de identificação étnico-racial, que procura uma espécie de “paraíso perdido”, dentro e fora do continente africano; e por fim, a diáspora tem servido aos interesses políticos, ideológicos e econômicos que objetivam consubstanciar africanos e afrodescendentes, dispersos pelo o mundo, ou então, em algumas situações, conduzi-los de volta à África. Portanto, ressalto que historicamente “A diáspora ou a dispersão dos povos africanos pela Europa, Ásia e América se produziu em escala massiva durante o período do tráfico de escravos entre os séculos XV e XIX”. (SANTOS, 2008, p. 182). O artigo mencionado está disponível em: <http://books.scielo.org/id/yf4cf/pdf/macedo-9788538603832-13.pdf>. Acesso em: 28 de jul. 2021.

¹²² Em virtude também da diáspora, atualmente a cidade conta com o marco histórico da instauração da Universidade Federal – UNILAB- Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, cujo campo dos Malês está situado no bairro da Baixa Fria, tendo suas atividades em funcionamento desde 2012. O principal objetivo dessa instituição é a formação de pessoas no tocante ao desenvolvimento da integração entre o Brasil e os países de língua luso-africana.

reitero, nesta dissertação, que tenho como uma das principais preocupações a discussão propositiva acerca da inclusão das denominadas manifestações culturais populares, no referencial curricular franciscano, via “atos de currículo” (MACEDO, 2017), na perspectiva antirracista, lançando mão dos conhecimentos afro-ameríndios, cuja potência consiste no ato corpóreo de cantar-batucar-dançar (FU-KIAU 1969, *apud* LIGIÉRO, 2011). Insisto, aliás, que tal preocupação constitui-se, pois, no combate ao racismo epistêmico (MIGNOLO, 2008, *apud* RUFINO, 2019) e o racismo cultural (FANON, 1980, *apud* ALMEIDA, 2018), que ainda parecem ser perpetrados nos currículos escolares da Educação Básica brasileira, por meio da disseminação e delimitação das epistemologias eurocêntricas.

Em resumo, após a apresentação de parte do contexto supramencionado da cidade de São Francisco do Conde, terreiro desta investigação, devo reiterar que a natureza metodológica desta pesquisa incorre na observação participante (INGOLD, 2016), na qual o ato de observar e participar coadunam como fenômenos indissociáveis. Pretensiosamente, elucidado que ao aproximar-me da denominada “observação participante” (INGOLD, 2016), procuro esquivar-me da aparente dicotomia entre o ato de participar e observar, na tentativa de fugir, maliciosamente, da lânguida, débil e ingênua ideia da imparcialidade na pesquisa, apostando e pautando-me, assim, no princípio da atenção e do acompanhamento como dois fenômenos que atuam concomitantemente, porque do mesmo modo que Ingold (2016), compreende e acredito que o ato de estar atento e a ação do acompanhar são duas situações implicadas, mutuamente, durante o processo da pesquisa de campo.

Ao mesmo tempo, ainda baseado no antropólogo Tim Ingold (2016), aprecio que a observação participante compreende uma maneira de trabalhar e uma forma de proceder atentamente, imprescindivelmente, por meio dos encontros. Este modo de proceder possibilita, aliás, a compreensão deste mesmo trabalho à luz dos encontros, particularmente, no que concerne aos encontros realizados no Centro de Estudos e Aperfeiçoamento do Saber (doravante CEAS) e a Escola Municipal Maria Lúcia Alves (doravante EMLA), duas unidades educativas integrantes do quadro da Rede Municipal de Educação sanfranciscana.

Nesse sentido, a perspectiva da observação participante é tomada nesta investigação enquanto exercício para compreensão de como aconteceu e se configurou o ensino-aprendizado da Dança/Arte e atos de currículo (MACEDO, 2017) nas unidades educativas EMLA e CEAS, através da perspectiva antirracista. Tão logo, nas próximas linhas, situarei implicadamente ambas as escolas, e, subsequentemente, discutirei, propositivamente, algumas das experiências compartilhadas que atravessaram os itinerários formativos em Dança/Arte dos/das seus/suas

estudantes, numa dimensão antirracista, com base nos saberes-fazeres das manifestações/*performances* culturais afro-ameríndias.

3.2 A DESCRIÇÃO DO CEAS E DA EMLA À LUZ DAS IMPLICAÇÕES, DOS ENCONTROS E DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Atado ao nó da parte anterior deste escrito, de antemão, situo que esta pesquisa foi realizada tanto com as turmas de estudantes dos Anos Finais (6º ao 9º ano) do terreiro educacional CEAS, quanto com as turmas dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) do chão escolar da EMLA, contemplando, assim, essas duas fases do Ensino Fundamental da Educação Básica brasileira. Por sua vez, ressalto que os terreiros das unidades escolares CEAS e EMLA são circunvizinhos, atravessados pela rua Alto da Bela Vista, S/N, estando assentados precisamente no bairro do Caípe de Cima, no distrito de Mataripe, cuja localização se estende ao perímetro da estrada que liga São Francisco do Conde às cidades baianas de Candeias e Madre de Deus. Tal rua, inclusive, é ilustrada na imagem da Figura 4, a seguir:

Figura 4 - Estrada que dá acesso à EMLA e ao CEAS, localizado ao fundo da imagem



Fonte: *Google Maps*, 2017. Disponível em:

<<https://www.google.com/maps/place/Ca%C3%ADpe,+S%C3%A3o+Francisco+do+Conde++BA>>. Acesso em: 30 de set 2020.

Situadas próximas também à Refinaria Landulpho Alves/Mataripe-RLAM-, zona de minas de gasoduto, o contexto das escolas supracitadas compreende a chamada Educação do/no Campo, pois, de acordo com as *Diretrizes curriculares nacionais para educação básica* (2013):

A Educação no campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, *Diretrizes curriculares nacionais para educação básica* tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo nesse sentido, mas do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2013, p. 267).

Parece ser conveniente também, assinalar que o Nível Fundamental da Educação Básica das unidades CEAS e EMLA corresponde ao ensino de nove anos, conforme o artigo 32 da Lei federal 11.274/2006, estabelecida em 6 de fevereiro do mesmo ano, cujo define que o Ensino Fundamental no Brasil passa a ter a duração de nove anos, incluindo, portanto, as crianças de seis anos de idade na educação escolar.

Assim, ainda preocupado com o contexto específico desta investigação, em diálogo com a coordenação pedagógica do CEAS, obtive o seguinte relato a respeito do seu histórico:

O CEAS – Centro de Estudos e Aperfeiçoamento do Saber foi fundado em 1999, denominado “Projeto CEAS”, quando a Petrobrás buscou a parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Francisco do Conde, junto ao SENAI-CETIND, com o propósito de assessorá-lo administrativa e pedagogicamente, para dar continuidade ao Programa de Criança – Programa Social e Educacional da Petrobras. Esse programa atendia a um grupo de mil e cinquenta crianças carentes da zona rural, na faixa etária de 8 a 13 anos, oriundos das escolas do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries localizadas nos distritos de São Francisco do Conde/Bahia. O objetivo era atender essas crianças numa escola de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. Neste sentido, o projeto se constituiu em um parâmetro pedagógico que estimulava a formação da cidadania e incentivo à empregabilidade, tendo como eixos principais a consciência ambiental com vistas ao desenvolvimento de habilidades voltadas para agricultura ecológica, os valores humanos, a valorização da terra e o fortalecimento dos valores locais. O CEAS localizado na Rua Alto da Bela Vista,S/N, Caípe, Estrada que liga Candeias , São Francisco do Conde e Madre de Deus. Esses municípios se destacavam em todo o Brasil pela exploração e refino de petróleo. O “Projeto CEAS”, centrado no pleno desenvolvimento do educando, com a **educação em tempo integral**, começou atendendo 72 alunos distribuídos em 02 (duas) turmas de 5ª séries (hoje 6º ano) do ensino fundamental, oriundos da seleção realizada pelo Programa de Criança com os alunos da 4ª série (atualmente 5º ano). As vagas desse projeto foram ampliadas e os alunos permaneceram até a conclusão do ensino médio. No Currículo da escola ,além da disciplinas da Base Nacional Comum, tinham os componentes curriculares **Filosofia** com a educação para os valores humanos, **Agricultura Ecológica** voltada para o desenvolvimento da consciência ecológica e educação ambiental, **Informática** na aquisição da linguagem tecnológica e as **Oficinas de Artes e Esportes** para o desenvolvimento da sensibilidade, afetividade, relações interpessoais, comunicação e socialização: **Artesanato/Arte, Canto e coral, Karatê, Capoeira, Teatro, Dança e Violão** ,na perspectiva da educação integral. Essa parceria da Petrobrás com a Secretaria Municipal de Educação de São Francisco do

Conde, junto ao SENAI-CETIND, permaneceu até o ano de 2008. A partir do ano de 2009 passou a ser em tempo regular e, atender, apenas com os anos finais do ensino fundamental. O ensino médio passou para a responsabilidade do estado. Após o rompimento da parceria da Secretaria Municipal de Educação de São Francisco do Conde/Ba com a Petrobrás, ou seja, a interrupção de continuidade do “Projeto CEAS” (escola em tempo integral), o funcionamento da instituição escolar CEAS passou a ser em turno regular e matricular todos os alunos em idade escolar, a partir da fusão com o Centro Educacional Joaquim Alves Cruz Rios escola regular do município, de anos finais do ensino fundamental. O CEAS passou a ser o único centro educacional com alunos matriculados no Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos turnos matutino, vespertino e noturno. O quantitativo de estudantes matriculados, atualmente, atende 980 estudantes, do 6º ao 9º ano, faz do CEAS umas das maiores unidades escolares do município de São Francisco do Conde BA. Ao todo são 11 localidades franciscanas atendidas. A escola CEAS é sem dúvida construída por sua comunidade – e é o gestor ou a equipe diretiva da unidade que dá a tônica para as relações que se estabelecem no espaço. É o gestor que convida a comunidade escolar a participar de um projeto coletivo, respeitando às diferenças, aos saberes, crenças e práticas para tornar a escola um espaço de reflexão e promover mudanças. E de acordo com essa visão que a escola atuou, todos esses anos, de forma efetiva para garantir a qualidade do ensino até os dias atuais, apesar de todas as dificuldades enfrentadas pela instituição. (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, grifo da autora, 2020).

Paralelo a essa história, a seguir, veremos duas imagens que representam parte da fachada e estrutura da unidade escolar supracitada. A primeira, ilustrada pela Figura 5, referente ao ano de fundação do então “Projeto CEAS”, inaugurado em 1999; e a segunda, representada na imagem da Figura 6, a unidade atual do novo CEAS, inaugurada em 2017¹²³:

Figura 5 - Antiga unidade do CEAS



Fonte: imagem disponível em: <https://www.facebook.com/285007975245010/>. Acesso em: 21 ago. 2020.

¹²³ Para maiores informações a respeito do novo CEAS, *vide* sua plataforma digital, disponível em: <https://avaceas.wixsite.com/saladeaula/sobre>. Acesso em: 26 de jul. 2021.

Figura 6 - Nova unidade do CEAS



Fonte: <https://candeiasnews.com.br/index.php/2017/07/18/s-f-do-conde-de-aprendizado/>. Acessado em 23 de set. 2020.

Ainda articulado ao relato da coordenação sublinhado anteriormente, posso inferir que durante os anos de 2017, 2018 e 2019, períodos nos quais atuei como professor de Dança/Arte, a nova unidade do CEAS, diferentemente do seu antigo prédio, possuía uma infraestrutura que contava com 12 salas de aula; sala de professores, direção, secretaria e coordenação pedagógica; uma mini biblioteca; banheiros e um auditório; uma sala de informática, sem computadores; uma quadra de esportes com vestiário; uma sala de ciências, sem material de laboratório; uma sala de Artes Plásticas/visuais, sem material e instrumentos técnicos (tintas, tesouras, pincéis, etc.); uma sala de música, com alguns instrumentos musicais percussivos, que, inclusive, era o espaço onde aconteciam também as aulas de Dança e Teatro, pois não havia espaço apropriado para as aulas dessas duas últimas linguagens.

Funcionando, semanalmente, entre o período matutino, vespertino e noturno, o CEAS atende a crianças, adolescentes, jovens e adultos das comunidades da Muribeca, Calmonte, Socorro, Caípe de Cima, Caípe de Baixo e Santo Estêvão, cujas famílias exercem, como principal fonte de renda, atividades marisqueiras, trabalhos temporários em empresas que prestam serviços à Petrobras, por meio da RLA-Mataripe. Além de contarem com “bolsa-auxílio” do Governo Federal e da prefeitura local, as famílias contam ainda com poucos membros que exercem a função de cargos públicos dentro do município, na condição de servidora/servidor temporária/temporário ou efetiva/efetivo. Tais informações foram coletadas na convivência cotidiana com a comunidade escolar.

Por outro lado, a unidade EMLA funciona toda semana apenas nos turnos matutino e vespertino, atendendo às/aos estudantes da Educação Infantil (Grupo III, IV e V) e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Básica. Em conversa com a direção dessa escola, durante o tempo em que estive como docente desta unidade (2017-2018), soube que a mesma foi fundada por volta de 1983, e que a unidade escolar recebeu o nome de Maria Lúcia Alves em homenagem à primeira e antiga professora e diretora que a fundou. Porquanto, abaixo, segue imagem ilustrando parte do recinto escolar, destacando uma das apresentações artísticas que realizei com as crianças do Grupo IV e V da Educação Infantil, como parte do Projeto Voarte (2018)¹²⁴. A ilustração da apresentação artística que é destacada na Figura 7, a seguir, por exemplo, teve como tema a manifestação/*performance* cultural do bumba-meu-boi, que, pedagogicamente, contou com minha mediação docente, em sala de aula, por meio da brincadeira de roda, do canto, do som/ritmo de instrumentos musicais percussivos e da dança:

Figura 7 - Crianças do grupo IV e V da Educação Infantil em apresentação artística no pátio da EMLA



Fonte: imagem registrada pelo o autor, 2018.

¹²⁴Projeto institucional criado em 2017 pela a equipe pedagógica e membros da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde. O principal objetivo do Voarte é promover semestralmente o protagonismo da Arte nas escolas da Rede municipal, por meio de produções e apresentações artístico-culturais, que contemplem as quatro linguagens artísticas (Dança, Música, Teatro e Artes Plásticas/Visuais). Para maiores informações a respeito desse projeto indico os endereços eletrônicos: <<http://www.saofranciscodoconde.ba.io.org.br/diarioOficial/download/713/1825//>> ou então, <<http://saofranciscodoconde.ba.gov.br/voarte/>>. (Acessados em 18 de fevereiro de 2022).

De antemão, também situo que além de lecionar Dança no CEAS, naquele ano de 2017, passei a ministrar as aulas de Arte na EMLA, no segundo semestre daquele mesmo ano. Sendo assim, para fechar 20 horas-aulas, naquela escola, parte da minha carga horária docente era distribuída tanto entre as turmas (1º, 2º, 3º, 4º e 5º Ano) do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, quanto entre as turmas do Grupo IV e V da Educação Infantil. Por isso, as imagens que se seguem tanto na Figura 7 (acima), quanto na 8 (abaixo), deste escrito, são registros de algumas das minhas e experiências docentes com aquelas turmas de crianças, naquela instituição de Ensino de SFC.

Figura 8 - Docente com as crianças do grupo IV da Educação Infantil experimentando instrumentos musicais percussivos durante a aula de arte na EMLA



Fonte: imagem registrada pelo o autor, 2018.

Como docente que também atuou na EMLA, entre meados do ano de 2017 e todo o período letivo do ano de 2018, ressalto que aquela unidade educativa sanfranciscana era de pequeno porte, no qual abrigara, aglomerada e diuturnamente, os/as estudantes da Educação Infantil e do Fundamental dos Anos Iniciais, apresentando uma infraestrutura bastante precária e em condições insalubres para convivência de toda a comunidade escolar; possuindo, pois, apenas uma micro sala da direção e seis salas de aula pequenas, quentes, não climatizadas, e em péssimas condições de uso, dificultando e impedindo, supostamente, que as crianças e os/as adolescentes, que nela estudavam, alcançassem algum tipo ensino-aprendizado satisfatório, aprazível e de qualidade excelente. Cabe sublinhar, até mesmo, a recorrente escassez de água na comunidade, que, por seu turno, impossibilitava as ocorrências das aulas de um modo satisfatório e prazeroso para toda a escola, dignificando, assim, todo o seu espaço educativo e garantindo o bem-estar de todas as pessoas da EMLA.

Da mesma forma, destaco que aquela unidade também não oferecia melhores condições para as/os trabalhadoras/trabalhadores da educação que nela atuavam; além do mais, naqueles tempos, não havia naquela escola sala para professores/professoras, tampouco para coordenação pedagógica. Infelizmente, a EMLA dispunha apenas de três banheiros, um para as crianças da Educação Infantil e os outros dois que eram de uso coletivo, tanto para discentes dos Anos Iniciais do Fundamental, quanto para docentes e funcionários em geral. A mesma possuía ainda, uma micro cozinha; além de uma precária e pequena área para a realização de atividades lúdico-pedagógicas. Ou seja, naquela escola, havia apenas um único e nada adequado lugar, no qual ocorria tanto o recreio dos/das estudantes quanto o desempenho de atividades educativas. O espaço está inclusive ilustrado acima, na imagem da apresentação artística das crianças da Educação Infantil do Grupo IV e V.

Por conseguinte, durante o tempo que lá estive, constatei que a EMLA dispunha ainda de alguns instrumentos musicais percussivos, como agogô, pandeiro, ganzá, atabaque, triângulo e xequerê. Aliás, convém dizer que tais instrumentos só foram comprados quando cheguei naquele estabelecimento escolar, em virtude do empenho, a parceria, a dedicação e sensibilidade da direção daquela escola, que, em parceria com a coordenação e o quadro de professoras e professores, muito apostou e confiou no meu trabalho docente com os alunos e as alunas daquela instituição educacional.

Cumpré observar, inclusive, que minha experiência docente na EMLA estava condicionada ao meu exercício como professor de Arte (que na compreensão da SEDUC/SFC abrangia restritivamente a chamada Artes plásticas-visuais), ao passo que, paralelo a isto, no CEAS, eu estava na condição de professor de Dança, exercendo, portanto, atividades educativas

em ambas às escolas. De mais a mais, manifesto assim, que, ao longo daqueles anos, de 2017 e 2018, exerci, simultaneamente, a docência tanto no CEAS, lecionando Dança nos Anos Finais do Ensino Fundamental, quanto na EMLA, assumindo as aulas de Arte na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Fundamental, trabalhando principalmente com a linguagem artística da Dança e da Música, como já apontado logo após a exibição das imagens deste tópico. Realço ainda, que, na EMLA, o ensino-aprendizado realizado entre professor e alunos/alunas ocorria em sala de aula comum, sem que houvesse um lugar apropriado para a realização das aulas de Arte, posto que era recorrente, na maioria das vezes, reorganizar o espaço da sala para atender aos anseios das atividades e propostas pedagógicas encaminhadas para o corpo discente daquela unidade.

Ainda prosseguindo nos meandros deste percurso textual, equidistante ao breve contexto supratranscrito, ressalto que a princípio, no próximo Cruzeiro, discutirei propositivamente sobre o lugar do ensino-aprendizado da Dança no contexto dos Anos Finais do Ensino Fundamental do CEAS, retrospectivando o ano de 2017, período no qual ingressei como docente de Dança na Rede Municipal de Ensino sanfranciscana. Para tanto, mergulhado numa experiência formativa no pretérito, ainda à luz dos encontros, lançarei mão de entrevistas e do olhar implicado e compreensivo da observação participante (INGOLD, 2016).

Ressalvo, aliás, que trato da formação e/ou do processo formativo, aqui, como um fenômeno experiencial (MACEDO, 2011), que, através das experiências, é, de tal modo, compreendido/aprendido/apreendido sob a lente da reflexão crítica. Experiência essa, no sentido mesmo empregado pelo Jorge Larrosa Bondía (2002), experiência como sinônimo de sentido/vivência; experiência como algo que nos transpassa, enquanto fenômeno “[...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. (BONDÍA, 2002, p. 21).

Portanto, de antemão, situo que as entrevistas que gravitam em torno desta proposta investigativa foram realizadas no período de 2020, com base na elaboração e resolução de perguntas, por meio de questionários. Esta proposta contou, assim, tanto com a colaboração de alguns membros da Diretoria Pedagógica e da Gerência de Arte Educação, ambos setores da Secretaria Municipal de Educação (doravante SEDUC), de São Francisco do Conde (doravante SFC), quanto com a colaboração de um docente de Música, três das Artes Plásticas/Visuais e mais três da linguagem artística Dança. Contando com, pelo menos, a participação de sete profissionais das linguagens artísticas que foram aprovados e empossados no Concurso Público (2016), para exercer o magistério no campo do ensino-aprendizado da Arte naquela prefeitura. Outrossim, cumpre ressaltar que, até o ano de 2020, cujo corresponde ao tempo das entrevistas

aqui tratadas, muitos desses profissionais ainda pertenciam ao quadro da Rede Municipal de Ensino de SFC, e vinham atuando nas escolas desde os anos de 2017.

Por outro lado, ao longo desse período, alguns desses pediram exoneração da própria Rede, como o autor deste trabalho. Pois, apesar da abertura do Concurso (2016) para o ingresso dos/das docentes das quatro linguagens artísticas suprarreferidas, cumpre delinear que durante os anos de 2017, 2018 e 2019, muitos profissionais, inclusive este pesquisador, pediram exoneração do quadro de servidores do município de SFC, sobretudo, em virtude da estrutura precária de muitas escolas municipais, bem como a precarização e exploração da mão de obra docente, no tocante às condições de trabalho, às condições salariais e o subsídio financeiros voltado ao auxílio transporte e alimentação. Isto porque, havia uma forte crença e expectativa entre nós, docentes, que, devido ao seu rico potencial petrolífero e elevado PIB, o município sanfranciscano tivesse melhores investimentos na Saúde, Educação, Cultura e no seu Sistema de Transporte, garantindo, supostamente, melhores condições de vida e mobilidade social para a sua população local.

Não obstante, ao ingressarmos na Rede de Ensino municipal, só foi possível constatar o míngua investimento financeiro naquela cidade, para não dizer a escassez de insumos econômicos, para dirimir e/ou mitigar, ao menos, as mazelas, desigualdades e contradições socioeconômicas que persistem na estrutura daquele município baiano, sujeitando/oprimindo, principalmente, as gentes negras/indígenas que, historicamente, muito contribuiu, e continua contribuindo, com o desenvolvimento sanfranciscano. Gentes que têm, portanto, seus pés fincados naquele lugar através da ancestralidade afro-ameríndia.

4º CRUZO. DISCUSSÕES PROPOSITIVAS SOBRE O LUGAR DA DANÇA/ARTE NO CEAS: ENTRETECENDO O PRETÉRITO À LUZ DAS EXPERIÊNCIAS

4.1 INTERPRETANDO O PASSADO SOB O OLHAR IMPLICADO SOBRE OS DADOS

Então, entrecruzadas com as linhas das seções anteriores deste trabalho, e como parte da minha trajetória profissional, as reflexões a seguir são frutos da minha experiência durante quase três anos de trabalho, desde que assumi o cargo de professor efetivo de Dança do CEAS, em 15 de março de 2017, passando a compor, assim, o quadro do corpo docente da Rede de Ensino sanfranciscana, mediante aprovação no Concurso Público. Aparentemente, o Concurso realizado em 2016, relativo a abertura e ao provimento de cargos no quadro efetivo de pessoal da Prefeitura de SFC, que incluía vagas destinadas ao exercício do magistério para profissionais das quatro linguagens artísticas (Dança, Teatro, Música, Artes Plásticas-Visuais) atuarem nas escolas, conforme *Edital n.º 001/2016*¹²⁵, emergiu como uma espécie de divisor de águas e um marco histórico no quadro da região metropolitana, depois de Salvador. Parecendo ser, portanto, um passo demasiadamente significativo para a Educação Básica da Bahia, principalmente para o desenvolvimento socioeducacional do ensino-aprendizado da Arte no Recôncavo baiano.

Contudo, afirmo que quando comecei minha atuação enquanto um dos docentes de Dança/Arte da Rede de Ensino de SFC, empossado como efetivo no cargo em 2017, não havia uma proposta curricular fundamentada e direcionada para ensino da Dança/Arte nas escolas municipais. Pois, o que havia era a proposta generalista de um documento chamado de *Matriz curricular São Francisco do Conde Fundamental II*, que vinha sendo desenvolvido por alguns docentes e outros profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) da prefeitura sobrescrita, mas encontrava-se parada desde 2015. Desse modo, ao analisar aquele documento, constatei que naquele havia somente os conteúdos de alguns componentes curriculares para serem ensinados, assim como seus referidos objetivos, de maneira bastante rasa; além daquele mesmo documento indicar os objetivos gerais do Ensino Fundamental, baseado nos *Parâmetros curriculares nacionais (PCN)*, cujo estava, curiosamente, sem o ano de sua publicação.

Dizia-se, inclusive, no documento em questão, que o mesmo estava atualizado e que o próprio era o resultado do estudo acerca das Matrizes Curriculares do Ministério da Educação e Cultura – MEC, estando em harmonia com a realidade atual do sistema do Ensino

¹²⁵ As discussões sobre esse Edital serão retomadas a partir da página 154.

Fundamental brasileiro, no sentido de abranger as avaliações sistêmicas que ocorrem em plano nacional, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Prova Brasil e Provinha Brasil. Entretanto, tal proposta não apresentava contexto algum quanto à realidade histórico-social daquele município que está localizado na região do Recôncavo baiano, como também não explicitava qualquer espécie de itinerário formativo voltado para o perfil dos/das discentes de SFC. Da mesma forma, tampouco apresentava referências, justificativas, ideias, fundamentação teórica e objetivos relativos à perspectiva curricular e educacional para as comunidades franciscanas.

Isso implica dizer que, até aquele ano de 2017, SFC não apresentava qualquer proposta curricular sistematizada, contextualizada, engajada e integradora, fundamentada em perspectivas pedagógicas e epistemológicas longe, pois, de hierarquias e hegemonias entre os saberes e conteúdos escolares. Da mesma maneira que não havia sequer proposta curricular de igual natureza que ao menos situasse e sustentasse um processo de ensino-aprendizagem em Arte, no qual a Dança, Música e o Teatro integrassem o currículo escolar do município, do mesmo modo que os demais componentes curriculares compõem a Educação Básica. Pois, tal ensino-aprendizado, na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, por exemplo, ainda estava limitado à linguagem das Artes plásticas/visuais, nos contextos escolares daquela prefeitura, precisamente entre o ano de 2017 e parte de 2018.

Prova disso, é que ao retrospectivar, de maneira avaliativa, o lugar das três linguagens artísticas mencionadas anteriormente, olhando, por exemplo, para aquele ano de 2017, um/uma dos/das docentes que lecionava Artes Plásticas/Visuais no CEAS, em entrevista concedida em 2020 para esta pesquisa, apontava para a não participação dessas linguagens em projetos pedagógicos interdisciplinares, em parceria com outros componentes curriculares, além de asseverar que as três linguagens continuavam ocorrendo no próprio chão do CEAS em formato de oficinas, por isto, evidencio que, “Inicialmente, apenas a disciplina de Artes Visuais era contemplada em forma de hora-aula e por projetos. As demais disciplinas cumpriam a carga horária em formato de oficinas”. (DOCENTE 2 DE ARTES PLÁSTICAS/VISUAIS/SFC, 2020).

Posto isso, convém dizer, até mesmo, que, no começo daqueles anos, cheguei a constatar que a maneira como a Dança e os seus respectivos licenciados foram inseridos no município em questão, não possibilitava que a mesma pudesse protagonizar como uma das linguagens artísticas integrantes do componente curricular Arte, naquele primeiro ano do meu ingresso na Rede de SFC. De tal modo, que, durante os anos de 2017 e parte de 2018, as aulas de Dança,

inseridas nas escolas do município, funcionavam em modelo de oficina¹²⁶, o qual não contemplava a todos/todas os/as estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental do CEAS, por exemplo, restringindo-se, pois, a um número reduzido de discentes.

Asseguro, inclusive, que a organização das aulas de Dança em modelo de oficina não contava com a garantia de uma sala apropriada para a ocorrência de atividades pedagógicas próprias ao universo dessa linguagem artística. Além do mais, tais aulas eram concebidas como atividade extracurricular pela maioria das unidades educativas da prefeitura em destaque. Desta maneira, as oficinas aconteciam em turno oposto ao ensino regular; ou seja, no contraturno das aulas dos componentes curriculares convencionais, considerados, supostamente, como os mais relevantes. Outras questões sublinhadas estavam no fato também da Dança ser tratada como “conteúdo” da Educação Física, e, assim, ter sua atuação na escola, até mesmo, como uma das atividades recreativas que eram desempenhadas por outros profissionais, por meio do Programa “Novo Mais Educação”¹²⁷, implementado no CEAS, naquele ano de 2017.

Assim, no meu entendimento, toda aquela situação, portanto, não poderia garantir e promover o protagonismo da Dança no currículo como uma das linguagens artísticas integrantes do componente curricular Arte, no ano de 2017. Pois, ainda na minha percepção, ao recordar aqueles tempos, parece oportuno dizer que a manutenção das oficinas de dança fora de uma proposta curricular, ou então, sem uma perspectiva curricularmente ampliada, engajada, integradora e emancipacionista, tenha contribuído ainda mais para que o ensino da Dança continuasse, por um bom tempo, restrita simplesmente a uma mera atividade extraclasse; se mantendo, portanto, a margem do componente curricular Arte. Não sendo a inserção da Dança

¹²⁶ Aquele modelo de oficina consistia em aulas de Dança fora do espaço convencional da sala de aula, porém em local inadequado para se trabalhar com a essa linguagem na escola. Além disso, esse modelo não tornava o ensino da Dança indispensável à formação do/da estudante em Arte, distanciando-se, por sua vez, dos propósitos pedagógicos da inserção e atuação da Dança no currículo.

¹²⁷ Programa instituído pelo Ministério de Educação do Governo Federal brasileiro, que tem como principal objetivo melhorar o processo de ensino-aprendizado em língua portuguesa e matemática no Ensino Fundamental, ampliando a jornada escolar de crianças e adolescentes, por intermédio da complementação da carga horária de cinco ou quinze horas, semanalmente, no turno e contraturno escolar, segundo a Portaria Nº - 1.144, publicada no Diário Oficial da União, em 10 de outubro de 2016. Para maiores informações segue o link disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192> Acesso em 22 fev. de 2022. Ainda de acordo com essa Portaria, o Novo Mais Educação deve ter sua implementação nas escolas acompanhada da orientação pedagógica tanto na realização de aulas em Língua Portuguesa e Matemática, quanto no desdobramento de atividades que contemplem o universo das Artes, Cultura, Esporte e Lazer, estimulando, qualitativamente, um melhor desempenho educacional dos/das estudantes.

pensada, assim, numa dimensão curricular mais ampla, engajada e integradora, cujo processo de seu ensino-aprendizado na escola não fosse tratado como menos profícuo; esquivando-se, mormente, de quaisquer concepções hierárquicas e hegemônica no currículo, frente aos fazeres/saberes epistemológicos e pedagógicos. Dimensão na qual houvesse, inclusive, o protagonismo da própria Dança, como uma das linguagens artísticas integrantes do componente Arte, interagindo, pois, com as demais linguagens nas escolas da Rede de Ensino de SFC.

Então, naquele momento, período que compreende a entrada em exercício dos ingressos do Concurso Público, aquela situação fez com que eu percebesse que a maneira como a Dança estava introduzida nas escolas a Rede Municipal de SFC ainda não poderia garantir aos/às discentes dessa Rede, uma formação e/ou um processo formativo à luz da experiência criativa, estética, ética, crítica e reflexiva, propositiva em Dança, portanto. Baseada precipuamente numa dimensão pedagógica/educativa, cuja preocupação com o processo de ensinar/aprender/fazer dança na escola estivesse comprometida não só com a dimensão da habilidade técnica e o reconhecimento dos repertórios de grupos e/ou estilos artísticos, mas com o engajamento em debater, apreciar, contextualizar, sensibilizar e tematizar, artisticamente, questões sociais, ligadas, por exemplo, à dimensão da classe social, da identidade étnico-racial, do corpo, do racismo e/ou do gênero.

Ao contrário disso, na minha percepção, o corrente contexto do lugar da Dança nas escolas franciscanas, naquele tempo de 2017, contribuía, certamente, para os riscos de um ensino de Dança baseado na visão da mera reprodução técnica de movimentos, ou então, na ratificação dos preconceitos, dualismos, tabus, estereótipos e eurocentrismos, maiormente em relação ao corpo. Situações estas, que podem incidir, conseqüentemente, sobre a ótica de um ensino meramente tecnicista, mecanicista, apoteótico, ingênuo, midiático, descontextualizado e não engajado política, social, histórica e filosoficamente. Uma espécie de ponto de vista alheio, portanto, a qualquer senso de criticidade e dimensão epistêmica. Ou seja, ainda olhando para aqueles anos, parece pertinente dizer que organizar a ocorrência das aulas de Dança ao simples modelo de oficina, evidentemente, não potencializava o seu protagonismo como linguagem integrante do componente Arte, bem como dava margem para o não comprometimento de um ensino e/ou uma formação pedagógica em Dança, reconhecendo-a no espaço escolar, inclusive, como uma forma de conhecimento que vem se constituindo no Brasil, há alguns anos.

Porquanto, ainda de acordo com a minha interpretação, aquele corrente contexto, correspondente a organização das aulas de Dança em formato de oficinas, nas escolas de SFC, decerto, trazia certos riscos e equívocos quanto ao entendimento e a importância do lugar e

papel pedagógico da linguagem Dança e as demais linguagens artísticas, na dimensão curricular da Educação Básica. Sendo assim, a fim de demarcar sua importância no currículo, numa dimensão epistemológica, pedagógica e socioeducativamente crítica, sublinho, de forma categórica, as concepções dos/das educadores/educadoras em Dança, ao serem entrevistados/entrevistas em 2020, no percurso desta pesquisa. Pois, quando interpelados/as sobre qual o sentido das linguagens artísticas no currículo escolar de SFC e de que modo compreendiam a Dança/Arte como área de conhecimento, foram unânimes em resumir que:

Acredito que aprender as linguagens artísticas e com elas se relacionar desde a educação básica, amplia a visão de crianças e jovens sobre as formas de perceber o mundo, bem como de se relacionar com a sociedade. A arte dialoga com a história, as ciências naturais e ensina que nem todo texto é escrito em letras. A Dança especificamente apresenta à comunidade escolar o corpo como texto a ser lido, em seu contexto cultural, histórico, suas transformações advindas de modismos estéticos, necessidades de sobrevivências, histórias pessoais e coletivas. As relações entre o corpo cotidiano de qualquer contexto e lugar, e o corpo que se torna cena, constituem processos de ensino-aprendizagem que demandam sensibilidade, observação, senso crítico, apreciação e disponibilidade. (DOCENTE 1 DE DANÇA /SFC, 2020).

O contato com diferentes áreas artísticas na Educação básica tende a contribuir e muito no desenvolvimento cognitivo, afetivo e criativo das crianças, além de possibilitar a criação de um olhar para as Artes desde a infância. Nesse sentido, a Dança tem um papel fundamental no desenvolvimento psicomotor e artístico das crianças ao criar um espaço de experimentação corporal, desenvolvendo e explorando suas habilidades corporais, criativas, além de proporcionar constante interação entre os participantes. (DOCENTE 2 DE DANÇA /SFC, 2020).

A dança é um campo de conhecimento inserido em uma área maior que busca se consolidar enquanto área autônoma com massa crítica intelectual para a formação nos campos formais e não formais nos últimos 60 anos. Nesse sentido é importante reforçar que as linguagens e seus devidos profissionais específicos correspondam a uma demanda prevista legalmente e socialmente. Se tratando do contexto curricular, compreendo sua importância na formação humana, artística e profissional dos sujeitos discentes/comunidade. Penso que a provocação crítica do ensino das artes, sobretudo da dança corrobora na quebra dos paradigmas sociais e reformata as direções e configurações de uma sociedade que necessita fluir nos contextos da cultura e sociedade. (DOCENTE 3 DE DANÇA /SFC, 2020).

Adjacente a isso, percebia ainda que, em meio às preocupações quanto aos possíveis equívocos a respeito do significado/sentido do ensino-aprendizado da Dança no currículo da Educação Básica, o modelo de oficina também impactava de modo insuficiente no tocante à efetiva e significativa participação do docente de Dança e sua eficácia frente às atividades e decisões pedagógicas de qualquer natureza, fossem elas as avaliações, os conselhos de classe, as reuniões e/ou os plantões pedagógicos, assim como frente ao exercício do seu próprio direito de cátedra. Além do mais, era notório a acentuada evasão interna nas oficinas, o pouco compromisso e a aparente falta de seriedade para com as aulas, por parte de muitos/muitas educandos/educandas. Cheguei a supor, até mesmo, que, possivelmente, a situação do ensino

da Dança restrito ao modelo de oficina, naquele ano de 2017, tenha contribuído consideravelmente para tal postura, por boa parte dos/das discentes, frente às atividades pedagógicas que eram encaminhadas.

Curiosamente, ainda com base nas entrevistas realizadas em 2020, foi solicitado, inclusive, aos/as sete educadores/educadoras em Arte (1 de Música, 3 de Artes Plásticas/Visuais e 3 de Dança), colaboradores/colaboradoras deste itinerário investigativo, da Rede Municipal de Educação de SFC, que fizessem uma breve reflexão de como percebiam a relevância da Dança/Arte no recinto escolar, levando em consideração principalmente a perspectiva e o comportamento do/da estudante, bem como do corpo docente, da coordenação pedagógica e a gestão escolar. A partir disto, com base na abordagem das entrevistas, obtive impressões nada amistosas a respeito do tratamento das linguagens artísticas na escola, que, com efeito, se alinham às discussões mencionadas nos parágrafos anteriores. Por isto, atentemos abaixo, por exemplo, para algumas dessas impressões docentes:

As linguagens artísticas podem desempenhar um grande potencial no desenvolvimento educacional dos estudantes da rede. Talvez seja a disciplina motora para modificar o quadro com as diversas demandas do cotidiano, compreender a arte educação como uma prática transdisciplinar. Em termos legais, a disciplina ainda enfrenta a desvalorização e a marginalização como um componente sem relevância, o que muitas vezes reflete no próprio compromisso dos estudantes (que em avaliações mostram como gostam da disciplina, mas não a acham “importante”) (DOCENTE 1 DE ARTES PLÁSTICAS/VISUAIS/SFC, 2020, grifo nosso).

A relação da dança com os demais componentes curriculares ainda enfrenta barreiras para se efetivar pois a própria estrutura curricular da rede de ensino no município não possibilita uma articulação interdisciplinar. Do ponto de vista do discente, iniciou-se um processo de amadurecimento da visão da Dança enquanto disciplina com o mesmo peso da disciplina Artes Visuais ainda que ambas continuem esbarrando na visão geral dessas disciplinas como “apêndices” no contexto escolar. Essa mudança de visão dos alunos sobre a Dança foi possibilitada em função da mediação do docente em contemplar conteúdo, habilidade e competências. O Corpo docente assim como o corpo pedagógico compreendia relativamente bem essas dimensões que citei no tocante à visão dos discentes. A gestão apresentava uma visão ainda articulada à compreensão da Dança como expressão. (DOCENTE 2 DE ARTES PLÁSTICAS/VISUAIS/SFC, 2020, grifo nosso).

Percebo que - muito em função do trabalho das coordenadoras pedagógicas, também concursadas - a dança na minha escola ganhou certa liberdade de atuação e legitimidade, mas ainda há uma incompreensão da sua função entre a maior parte das pedagogas e a relação com os outros componentes fica a “carga” de cada professor e suas afinidades pessoais. Portanto, em algumas turmas consigo desenvolver um trabalho que se aproxima e dialoga mais com os outros componentes, mas também de forma pontual, e outras não. Nós professores de Artes não temos em nenhum momento do ano um AC (atividade complementar) junto com os pedagogos, que tem seus ACs organizados por ano (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano). Quanto a sua relevância, é uma batalha que se trava cotidianamente. Embora para algumas pedagogas sejamos vistos como parceiros, aliados numa construção coletiva, para a maioria das pessoas que compõem a comunidade escolar, a Dança é uma carga horária a ser cumprida, uma atividade lúdica para tornar a rotina dos estudantes mais leve, um descanso para

quem estava na regência de sala. E para os alunos? Enquanto alguns poucos adoram e reconhecem como espaço de criação e construção de conhecimento compartilhado, maior parte enxerga uma brecha para fugir da sala e vagar pelo pátio da escola, bagunçar dentro da própria sala e ainda agredir os colegas. Mas vale nota! Para alguns alunos isso importa, para muitos não. E valer nota é até então, o único caminho que gestão e coordenação sugerem para “legitimar” o componente como sendo tão importante quanto os outros. (DOCENTE 1 DE DANÇA /SFC, 2020, grifo nosso).

Esses foram, portanto, alguns dos pontos de vista apontados pelo/pelas docentes de Arte, ao se trabalhar com qualquer uma das linguagens artísticas na escola, de modo geral. Adicionado a isso, novamente destaco que no caso particularmente da Dança, bem como o Teatro e a Música, as situações descritas nas citações superiores eram ainda mais complicadas, causando certos prejuízos a *práxis* pedagógica desta linguagem e seu professorado. Prejuízos estes que serão conjecturados de maneira resumida nas próximas linhas, deste parágrafo, pois, essas três linguagens não atuavam como integrante do componente curricular Arte, ficando o ensino deste componente restrito à linguagem das Artes plásticas/visuais, efetivamente. Mesmo que as quatro linguagens artísticas estivessem incluídas em algumas escolas municipais de SFC, naquele ano de 2017 e 2018, períodos correspondentes a dois anos do meu exercício como professor de Dança/Arte, tanto do CEAS quanto da EMLA.

Conseqüentemente, naqueles períodos, cheguei também a pressupor que propor a inserção da Dança no espaço educacional de SFC, tão somente em modelo de oficina, ou deixar as aulas de Arte restritas às Artes Plásticas/Visuais, trazia alguns prejuízos quanto ao entendimento do lugar, do modo de atuação e participação da Dança e as demais linguagens artísticas no currículo e na dinâmica escolar, tanto no seu sentido epistemológico quanto pedagógico, conforme já apontado. Em virtude disso, conjecturei, então, que esses prejuízos poderiam ser resumidos das seguintes formas:

- ❖ A falta de esclarecimento por parte da gestão institucional, quanto à função do -professor de Dança, aliado à falta de informação sobre a Dança como linguagem artística e saber pedagógico, implicaria na não garantia da sua atuação no currículo dos Anos Finais do Ensino Fundamental, e sua participação no processo de ensino-aprendizagem da Arte;
- ❖ A concepção acerca da Dança como recreação e simples ornamento, apresentado nas datas comemorativas escolares, ou então, simplesmente, como conteúdo da Educação Física, impactava no descompromisso discente frente a esta linguagem e seu professorado na escola;
- ❖ Acentuada evasão interna das/dos estudantes, frente às oficinas;

- ❖ Exclusão da maioria das/dos estudantes que deveriam ser incluídos curricularmente e participar das aulas de Dança, da mesma forma que participam do processo pedagógico das outras matérias escolares;
- ❖ A falta de seriedade e compromisso das/dos estudantes quanto ao processo avaliativo em Dança;
- ❖ Ausência de referência e/ou proposta curricular própria para o ensino-aprendizagem da Dança;
- ❖ Incentivo à meritocracia, pois para participar das oficinas de Dança o/a estudante teria que se submeter à audição, a fim de testar seu perfil e habilidade para dançar;
- ❖ E por fim, a participação limitada e parcial do docente de Dança, quanto às discussões e decisões tomadas junto aos plantões pedagógicos, conselhos de classe, reuniões e avaliações pedagógicas em geral, quando comparado aos docentes dos outros componentes curriculares, que tinham uma atuação mais integral e efetiva, frente aos processos pedagógicos dos/das estudantes.

Além de todas as situações descritas até aqui, à tona desta conversa, sucessivamente coloco sob tensão a questão da organização e prescrição do Edital (2016) do Concurso Público para provimento de cargos pertencentes ao Quadro Geral de Pessoal do Poder Executivo Municipal, concernente ao cargo de professor de Dança, como mais uma espécie de gargalo da garrafa e/ou um nó górdio, neste estudo. Sendo assim, controversamente, assinalo que aquele certame dispunha apenas de cinco vagas para o magistério em Dança, da mesma forma em Teatro e Música, enquanto que as Artes Plásticas/Visuais - designado naquele mesmo Edital (2016) como vagas para professor de Artes-, constavam dez vagas no total. O que me leva a considerar essa situação polêmica como mais uma das pelezas e arruéis em prol do ensino-aprendizado da Dança/Arte no contexto escolar municipal sanfranciscano.

Dessarte, quando analisamos o quadro de descrição sumária para o cargo de professor/professora de Dança, de acordo com o Edital (2016) acima informado, parecia haver uma visão bastante reducionista e simplista atribuída tanto à função docente quanto à atuação dessa linguagem artística na escola, uma vez que, diferentemente das funções atribuídas às/aos docentes das outras linguagens, o/a licenciado/licenciada em Dança deveria elaborar apresentação de eventos, conforme lê-se no trecho extraído do Anexo II, referente as atribuições e requisitos do cargo/função docente, do Edital (2016) em questão, cabendo, portanto ao professorado em Dança “Atender alunos nas atividades dentro da sua área de atuação, *elaborar apresentação de eventos*, bem como, executar qualquer outra atividade que, por sua natureza, esteja inserida no âmbito das atribuições pertinentes ao cargo”. (SÃO FRANCISCO DO

CONDE-BA, 2016, p.25, grifo do autor)¹²⁸.

Enquanto isso, por outro lado, os/as profissionais do magistério de Música, Teatro e Artes plásticas/visuais tinham como atributos o exercício da docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano de escolaridade), bem como ministrar aulas na sua área de atuação específica. Certamente, com essa atribuição indicada naquele Edital (2016), a Secretária municipal de Educação de SFC não deve ter se atentado para o essencial propósito do magistério em Dança nos chãos de suas instituições de ensino, demonstrando e promovendo, com isto, quiçá, um olhar meramente ilustrativo do fazer/ensinar/aprender Dança na escola, pois, é sabido que

A dança, como ilustração, diz respeito à utilização dela para abrilhantar, para enfeitar ou para animar as devidas comemorações. Dessa forma, ela não se apresenta contextualizada, com possibilidade crítica, que interage com o contexto em comemoração. Ela acaba por servir como adereço do evento e se, em alguns casos, ela não conseguir animar o público ao final de sua “performance”, entende-se que ela não conseguiu atingir seu objetivo. Sabemos que a dança desenvolve e provoca variados tipos de recepções e emoções, para quem dança e para quem assiste, mas não podemos nos restringir a utilizá-la como catártica. A questão não é se posicionar contra a dança nessas festas, mas como ela é utilizada. Nesse caráter ilustrativo, ela fica à mercê (quando aparece no ensino) de ser tratada como uma disciplina extracurricular [...]. (PINTO, 2015, p. 29-30).

Esse episódio chega até mesmo a ser comentado em uma das entrevistas concedidas por um dos/das educadores/educadoras participantes deste trabalho, ao sinalizar que:

Enquanto professor de Dança, sinto que ainda há uma visão pouco aprofundada sobre as potencialidades de atuação dessa área no contexto escolar, tendo sido solicitado inúmeras vezes que eu desenvolvesse coreografias e modelos preestabelecidos de movimentos para atender a uma demanda de atividades festivas, o que sempre acaba gerando desconforto de minha parte. (DOCENTE 2 DE DANÇA /SFC, 2020).

Posto isso, afirmo que não havia naquele Edital (2016), referência de igual natureza atribuída ao/à licenciado/a em Dança, quando comparamos o exercício de sua função com as atribuições funcionais dos demais cargos do professorado das demais linguagens artísticas (Teatro, Música e Artes Plásticas/Visuais), segundo os dados apresentados no Anexo II- Atribuições e Requisitos dos Cargos. Equidistantemente, existia ainda uma discrepância considerável quanto à quantidade de vagas destinadas aos cargos de professores das respectivas

¹²⁸ SÃO FRANCISCO DO CONDE (BA). Edital de concurso público nº 001/2016.p.1-57, 21 junho 2016. O edital está disponível em: <<http://saofranciscodoconde.ba.gov.br/wp-content/uploads/2016/07/EDITAL.pdf>>. Acesso em: 20 de out. 2019.

linguagens, segundo o Anexo I do Quadro de Vagas daquele Edital (2016), pois foi possível constatar/interpretar, na forma como o mesmo foi organizado, a supervalorização e o protagonismo exacerbado das Artes Plásticas/Visuais, em detrimento das demais linguagens, de modo que os/as seus/suas licenciados/as dispunham de dez vagas, enquanto os/as demais apenas de cinco. Subsequentemente, como prova das circunstâncias, ora manifestada, adiante apresento a Tabela 3 com o quantitativo de vagas e função docente para Arte na Rede Municipal de SFC, ainda com base no Anexo I do seu Edital (2016) do Concurso Público:

Tabela 3 - Quadro de vagas para ocupar o cargo de docente de Arte em SFC

Cargo/Função	Vagas	Vagas Pcd*	Nº Total de Vagas	Vencimento inicial do Salário	Carga Horária de Trabalho
Docente de Dança	04	01	05	R\$ 2.934,34	40 H
Docente de Música	04	01	05	R\$ 2.934,34	40 H
Docente de Teatro	04	01	05	R\$ 2.934,34	40 H
Docente de Artes**	09	01	10	R\$ 2.934,34	40 H

Fonte: Prefeitura de São Francisco do Conde, 2016¹²⁹.

Notas: *Pessoas com Deficiência; **Artes Plásticas/Visuais.

Neste ínterim, também acentuo que durante o processo de desenvolvimento desta investigação passei a ter contato com alguns setores da SEDUC/SFC (2020), e isto possibilitou-me a realização de entrevistas com as pessoas responsáveis pela área de Arte e pela organização pedagógica das propostas curriculares das escolas municipais, conforme já informado no início da seção 3.3. Sendo assim, tais entrevistas consistiram, inicialmente, no levantamento do número de docentes que lecionavam algum tipo de linguagem artística como parte integrante do componente curricular Arte, nas unidades educativas do município e/ou em instituições parceiras a este, bem como na descrição do percentual de docentes que estavam alocados na própria SEDUC/SFC.

Nesse sentido, ao indagar aqueles setores da SEDUC/SFC (2020), a respeito do número de licenciados/as nas respectivas linguagens artísticas (Dança, Música, Teatro e Artes Plásticas) e em quais unidades escolares, dos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de SFC, esses profissionais lecionavam, foi possível elaborar o esquema do quantitativo total de docentes de Dança, Música, Teatro e Artes plásticas-visual, com suas

¹²⁹ Adaptação feita pelo pesquisador com base nos dados do Anexo I do Edital n.º 001/2016 do Concurso Público para provimento de vagas em cargos da prefeitura municipal de São Francisco do Conde/BA.

respectivas jornadas, regime e local de trabalho, organizado na Tabela 4, 5 e 6 que seguem posteriormente. Analisemos, então, esses esquemas:

Tabela 4 - Número e carga horária de docentes das linguagens artísticas presentes no Ensino Fundamental Anos Iniciais de SFC

Escola municipal de SFC	Dança Prof. (C.H)	Música Prof. (C.H)	Teatro Prof. (C.H)	Art. Plástica/visual Prof. (C.H)	Regime de Trabalho	Total Prof.
Arlete Magalhães	1(40h)	1(40h)	1(40h)	1(40h)	Estatutário	10
Rilza Valentim	1(40h)	00	1(40h)	1(40h)	Estatutário	
Fagundes Varela	00	00	00	1(40h)	Estatutário	
Maria Alves	00	1(20h)	00	00	Estatutário	
Vera Maria	00	00	00	1(20h)	REDA*	

Fonte: Secretaria de Educação de São Francisco do Conde-BA, (SEDUC 2020)¹³⁰.

Nota: *Regime Especial de Direito Administrativo.

Tabela 5 - Número e carga horária de docentes das linguagens artísticas presentes no Ensino Fundamental Anos Finais de SFC

Escola municipal de SFC	Dança Prof. (C.H)	Música Prof. (C.H)	Teatro Prof. (H.C)	Art. plástica/visual Prof. (C.H)	Regime de Trabalho	Total Prof.
CECBA	1(40h)	1(20h)	1(40h)	1(40h)	Estatutário	16
CEAS	00	1(40h)	00	1(40h)	Estatutário	
CEJACR	1(40h)	1(40h)	1(40h)	1(40h)	Estatutário	
IMLVN	1(40h)	1(40h)	1(40h)	3(40h)	Estatutário	

Fonte: Secretaria de Educação de São Francisco do Conde-BA, (SEDUC, 2020).

Tabela 6 - Número e carga horária de docentes das linguagens artísticas lotados na SEDUC e/ou distribuídos em instituições parceiras a SFC

SEDUC e Instituição parceira de SFC	Dança Prof. (C.H)	Música Prof. (C.H)	Teatro Prof. (H.C)	Art. plástica/visual Prof. (C.H)	Regime de Trabalho	Total Prof.
Anna Junqueira Ayres Tourinho	00	00	00	1(40h)	Estatutário	06
APAE	00	00	00	2(40h)	Estatutário	
SEDUC	1(40h)	00	1(40h)	00	Estatutário	
SINDSEFRAN	00	00	1(40h)	00	Estatutário	

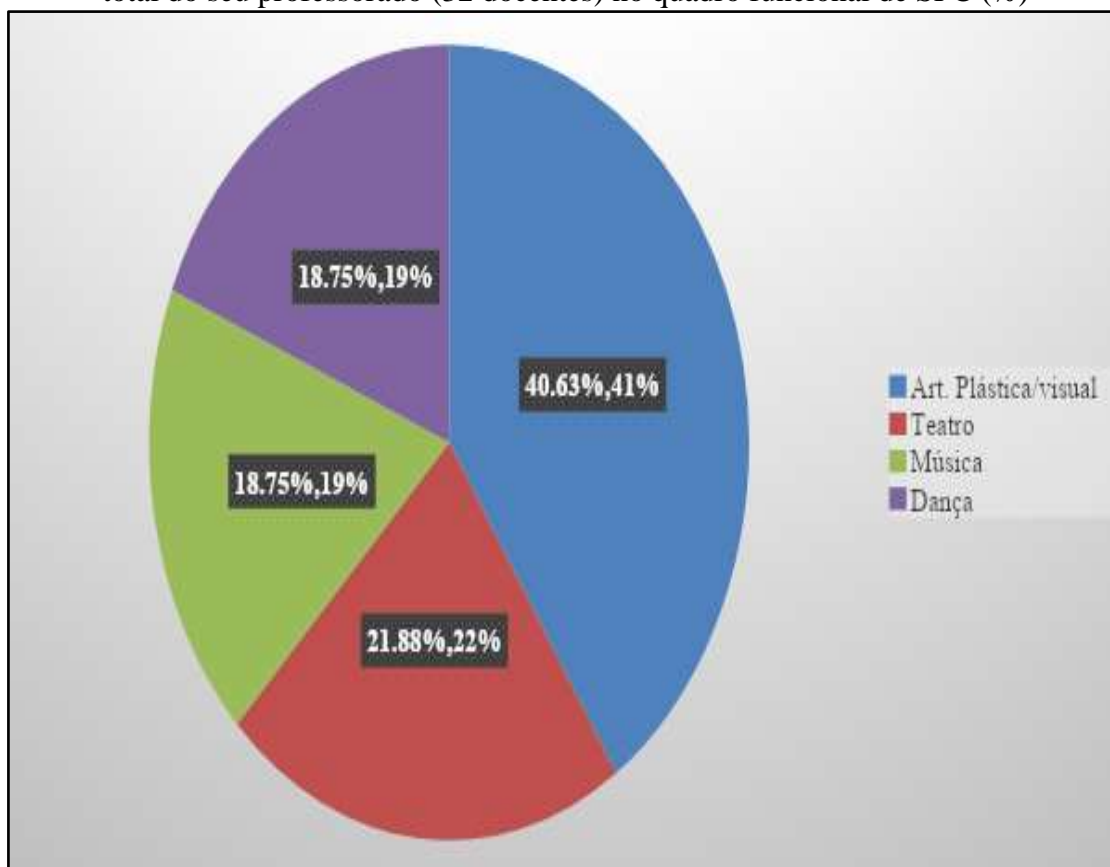
Fonte: Secretaria de Educação de São Francisco do Conde-BA, (SEDUC, 2020).

Diante das tabelas apresentadas, com base nas informações prestadas pela SEDUC/SFC (2020), cumpre realçar que, do total de trinta e dois (32) docentes das linguagens artísticas

¹³⁰ As Tabelas 4, 5 e 6 foram elaboradas pelo pesquisador com base nas informações coletadas em entrevista com o pessoal do Núcleo Gestor de Currículo e da Gerência de Arte Educação, ambos da Secretaria de Educação (SEDUC) Municipal de São Francisco do Conde-BA, em 2020.

presentes no quadro funcional da Educação Básica da Rede de Ensino de SFC, composto por licenciados/as e/ou bacharéis, temos, pois, a soma de dez (10) profissionais, contando professores e professoras, atuando no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, dezesseis (16) no Ensino Fundamental dos Anos Finais, e mais seis (06) profissionais das respectivas linguagens, cujo estão alocados na Gerência de Arte Educação, da própria SEDUC/SFC, e/ou distribuídos/as em outras instituições parceiras da prefeitura, a exemplo da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e do Sindicato de Servidores Públicos da Prefeitura de São Francisco do Conde (SINDSEFRAN). Assim, diante desses dados percentuais, atualmente, podemos representar a somativa absoluta da presença de docentes concernentes às linguagens artísticas em termos de porcentagem, no quadro funcional da prefeitura de SFC, conforme representação do Gráfico 1:

Gráfico 1 - Quantitativo do percentual docente de cada linguagem artística conforme a soma total do seu professorado (32 docentes) no quadro funcional de SFC (%)



Fonte: Secretaria de Educação de São Francisco do Conde-BA, (SEDUC, 2020).¹³¹

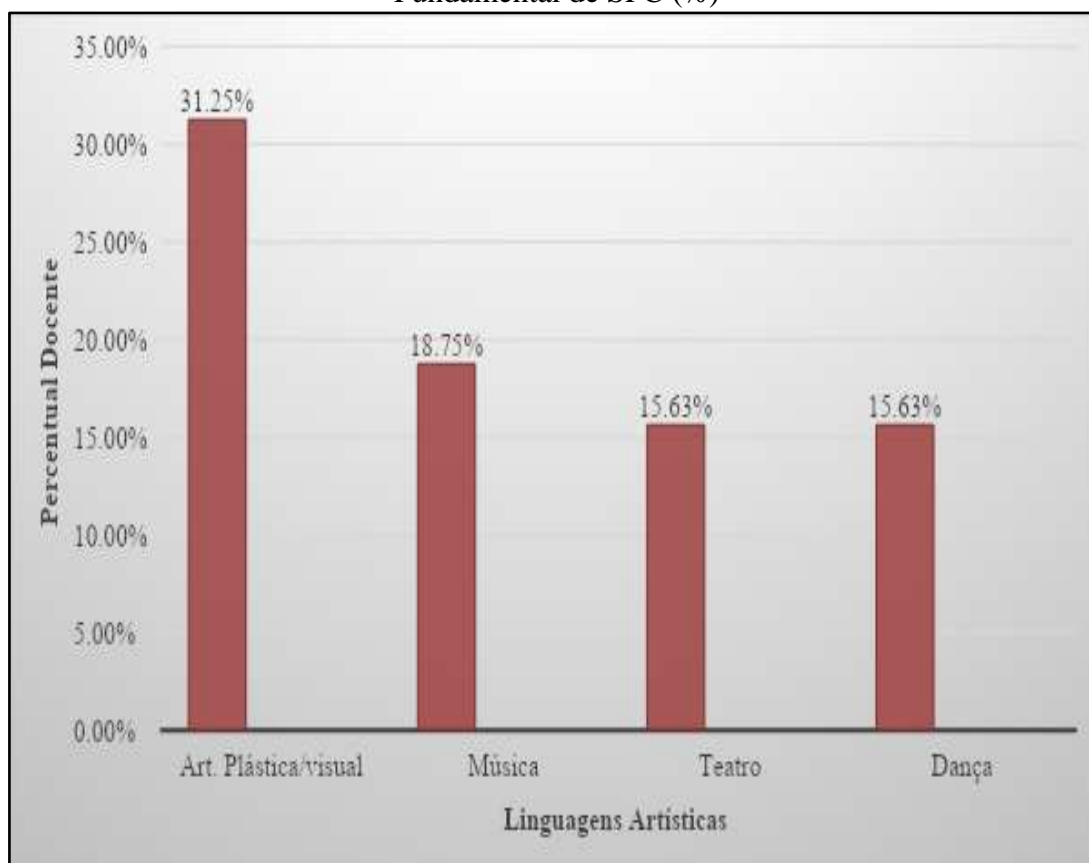
¹³¹ Os Gráficos 1 e 2, foram elaboradas pelo pesquisador com base nas informações coletadas em entrevista com o pessoal do Núcleo Gestor de Currículo e da Gerência de Arte Educação, ambos da Secretaria de Educação (SEDUC) Municipal de São Francisco do Conde-BA, em 2020

Continuando, a partir da observação das informações contidas nas tabelas 4,5 e 6, assim como após a análise dos dados expostos no gráfico 1, é perfeitamente notória a soma integral do número de docentes pertencentes às linguagens que estão incluídas no quadro funcional sanfranciscano. Nota-se, inclusive, que o quantitativo do professorado das Artes plásticas/visuais – denominada em Edital (2016) pela SEDUC/SFC como apenas “Artes”-, se sobrepõe em relação aos profissionais das demais linguagens, ocupando, pois, hierarquicamente, o primeiro (1º) lugar, com o número de treze (13) profissionais; enquanto que o Teatro fica em segundo (2º), contando com sete (07) docentes; e, por fim, a Música e Dança que vêm, logo em seguida, empatados na terceira (3ª) posição, perfazendo, portanto, o efetivo de seis (06) docentes em cada uma destas linguagens.

Por outro lado, quando analisados somente os dados contidos nas tabelas 5 e 6, que tratam especificamente da totalidade do professorado que atuam somente no âmbito do ensino das linguagens artísticas, efetivamente em ambas as etapas do Ensino Fundamental, no quadro funcional de SFC, verifica-se uma mudança significativa em relação a posição de empate entre Dança e a Música, conforme demonstrado no parágrafo anterior, pois, desta vez, em termos de classificação, no âmbito do ensino, ao invés desta linguagem, ficam empatados a Dança e o Teatro, ocupando o terceiro (3º) lugar e contando com a atuação de cinco (5) profissionais em cada uma delas; enquanto isso, a Música passa a ocupar a segunda (2ª) posição, com o número de seis atuações (6) docentes; já as Artes plásticas/visuais mantém seu *status quo*, demarcando sua supremacia no currículo franciscano, na primeira (1ª) posição, totalizando, assim, a somativa de dez (10) docentes, somando professores e professoras, atuantes nas unidades educativas de SFC, dividindo-se entre três (03) nos Anos Iniciais e seis (06) nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Ademais, com base nesses mesmos dados, resumidamente, pode-se concluir que do total de profissionais que lecionam somente às respectivas linguagens no Ensino Fundamental, apenas dois (02) destes trabalham com a Dança nos Anos Iniciais e mais três (03) nos Anos Finais. Portanto, podemos representar em termos percentuais a efetiva atuação docente, no contexto do ensino das linguagens artísticas no Ensino Fundamental municipal de SFC, e especificamente no tocante ao campo da Dança, o respectivo resultado do Gráfico 2:

Gráfico 2 - Gráfico 2 - Percentual de docentes que lecionam algum tipo de linguagem artística como parte integrante do componente curricular Arte nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental de SFC (%)



Fonte: Secretaria de Educação de São Francisco do Conde-BA, (SEDUC, 2020).

Por conseguinte, ainda voltando nossa análise para a formatação do Concurso Público (2016), relativo ao provimento de cargos no quadro efetivo, tomando por parte, especificamente, a discussão acerca da inserção das quatro linguagens artísticas no currículo escolar de SFC, retomo, nas próximas linhas, outras informações fornecidas pelos setores da SEDUC/SFC (2020), já especificados neste texto. Deste modo, quando interpelados a respeito do seu conhecimento sobre a Lei 13.278, publicada em maio de 2016, e a maneira como ela estava articulada ao processo de ensino-aprendizado da Dança/Arte na proposta curricular franciscana, aqueles setores responderam que

A Secretaria tem conhecimento da lei 13.378/2016 que garante a inserção da Música, Dança, Teatro e Artes visuais na Educação Básica, como componente curricular, bem como a obrigatoriedade do professor com formação específica. *Ainda de acordo com esta lei, o sistema de ensino deve se adequar até o ano de 2020. No concurso de 2017 foram xxxxx de professores das diversas linguagens artísticas (dança, arte, teatro e música) e temos vários desafios para implementação dessas linguagens: a estrutura das unidades escolares e a construção do Referencial Curricular Franciscano com a participação efetiva dos profissionais das diversas linguagens. (SEDUC/SFC, 2020).*

Apesar de reconhecer os desafios enfrentados quanto à implementação das linguagens artísticas nas unidades escolares, com base no questionário respondido pela SEDUC/SFC (2020), noto, por outro lado, que a mesma não especificou o quantitativo real do número de docente de tais linguagens, nessa pergunta, e que a obtenção deste número só foi possível após a análise do esquema que elaborei e explanei anteriormente, partindo de alguns dados, fornecidos, inclusive, por esta mesma Secretaria de Educação. Da mesma forma, interpreto que esta Secretaria se confunde ao se referir ao ano de realização do Concurso (2016), como se este tivesse sido realizado em 2017. Vale ressaltar inclusive, que a ideia de um Referencial Curricular Franciscano (RCF) ainda não era cogitado naquele ano de 2017, pois as discussões sobre o Referencial em questão só começam a emergir no ano de 2019, especialmente em virtude das diretrizes da BNCC (2018), conforme será discutido no final desta subseção.

Além do mais, observo que há um equívoco na interpretação da SEDUC/SFC (2020) quanto ao prazo máximo estipulado pela Lei citada, no que diz respeito ao ingresso dos/das licenciados/licenciadas em qualquer uma das linguagens artísticas para lecionarem nas instituições de Ensino da Educação Básica do País, seja esta de carácter público ou privado. Pois, diferentemente dos trechos grifados da citação supramencionada, reafirmo que a Lei 13.278/2016 retifica o artigo 26 da LDBEN (1996), assegurando, em seu 6º parágrafo, que as artes plásticas/visuais, a dança, a música e o teatro, são consideradas como linguagens artísticas constituintes do processo de ensino-aprendizado do componente curricular Arte. Essa regulamentação específica ainda, que sua implementação seja realizada no prazo de cinco e não quatro anos, como foi informado pela SEDUC/SFC (2020), passando a contar, portanto, a partir da data de sua publicação, qual seja, 02 de maio de 2016, conforme já apontado ao longo desta dissertação.

Já ao ser perguntada a respeito de como havia sido pensada a adoção das linguagens artísticas no currículo da Rede Municipal de SFC, acordante com seu Edital (2016), no tocante aos/às seus/suas respectivos/as licenciados/as, seu quantitativo e a devida distribuição de vagas para atender a demanda da Rede, a mesma Secretaria de Educação informou o seguinte:

A adoção das linguagens artísticas foi pensada a partir da lei 13.278/2016, que institui a obrigatoriedade das linguagens artísticas: Dança, Música, Teatro e Artes Visuais no ensino básico. A distribuição dos professores das linguagens artísticas foi de acordo com a demanda das escolas Ensino Fundamental Anos finais e escolas de educação em tempo integral. (SEDUC/SFC, 2020, grifo nosso).

Conquanto seja justificado na sentença grifada que a SEDUC/SFC (2020) atendeu a demanda das escolas municipais dos Anos Finais e da Educação em Tempo Integral, convém

sublinhar, de outro modo, que alguns profissionais das linguagens artísticas tiveram que atuar também nas unidades dos Anos Iniciais do próprio Ensino Fundamental, se ajustando aos seus referidos contextos curriculares e pedagógicos. Pois, no tempo em que fui professor do CEAS, a princípio atuando nos Anos Finais do Fundamental, por exemplo, tive minha carga horária de 40 horas fracionada em duas partes de 20 horas, posteriormente. Em virtude disso, passei a trabalhar uma das metades das 40 horas, na EMLA, unidade educativa do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Educação Infantil. Ou seja, passei a lecionar em duas escolas que tinham propostas pedagógicas e curriculares completamente distintas, além de ter que lidar com estudantes de diferentes faixas-etárias, nas duas etapas do Fundamental. Percebi e entendi, então, aquela situação implicava em demandas docentes de naturezas distintas, pois, na minha visão, o mais coerente seria que a Secretaria de Educação de SFC convocasse um/uma profissional de qualquer uma das linguagens para tal atuação, propiciando, assim, uma dedicação exclusiva para cada uma das fases do Ensino Fundamental, em particular.

Ademais, continuando com a análise da informação prestada pela SEDUC/SFC (2020), informo que particularmente aprecio com bastante desconfiança essa justificativa supracitada, pois, pressuponho haver um hiato muito tênue entre o tempo da publicação da Lei 13.278, e a abertura do certame do Concurso Público. Prova disso, é que enquanto esse foi publicado precisamente em 21 de junho de 2016, e assinado pelo o senhor Evandro Santos Almeida, prefeito de SFC na época, de acordo com o próprio Edital (2016) aqui pautado, aquela foi promulgada com, pelo menos, um mês de antecedência (em 02 de maio), daquele mesmo ano.

Assim sendo, suspeito que talvez os setores da SEDUC não tenham tido tempo o suficiente para maturar ideias acerca de tal regulamentação, sobretudo, no sentido de estarem preparados tecnicamente para receber o número de profissionais das linguagens aprovados no certame, sabendo lidar, pois, com suas devidas especificidades pedagógicas no campo da Arte e configurando estruturalmente as escolas municipais de SFC para acolhê-los. Atado a isto, outro fato ainda intrigante que chama atenção, frente a essa aparente falta de preparo técnico organizacional, reside nas disparidades entre o lugar de atuação das Artes Plásticas/Visuais na escola e as demais linguagens artísticas, principalmente, relativo ao quantitativo e a distribuição de vagas entre os/as docentes para assumir, com certa equidade, as aulas do componente curricular Arte, nas unidades educativas sanfranciscana.

Contíguo a isso, observo o seguinte, ainda que a lei 13278/16 sirva como uma espécie de imperativo e/ou um dos passos necessários para conseguirmos promover paulatinamente a introdução do Teatro, da Dança, Música e das Artes Plásticas/Visuais na escola e, com efeito, garantir o protagonismo dessas linguagens como integrantes do componente Arte, nesse espaço

educacional, é preciso atentar, no entanto, sobre o que diz um/uma dos/das educadores/educadoras entrevistados/entrevistadas, quando se reporta a prescrição legal mencionada e ao Concurso Público (2016) de SFC :

O próprio Concurso Municipal estava pautado na necessidade da Lei 9394/96 anterior a implementação da Lei 13.278. *Percebo que a articulação é o cumprimento legal da presença das quatro linguagens, sobretudo da Dança na escola, mas precisamos avançar ainda. Não basta a lei existir e absorver esses profissionais. É necessário estrutura física adequada nas unidades, equipamentos específicos das áreas, valorização do profissional da Educação e material pedagógico em conformidade com os certames legais.* (DOCENTE 3 DE DANÇA /SFC, 2020, grifo nosso).

Seguindo adiante, neste cruzo textual, embora, por um lado, também considere demasiadamente otimista o olhar docente frente a abertura, realização e convocação do Concurso Público via Edital (2016), para provimento de vagas destinadas aos/as licenciados/as das linguagens artísticas (Dança, Música, Teatro e Artes Plásticas-Visuais), no contexto educacional de SFC e do Recôncavo baiano, por outro, não posso deixar de trazer à baila deste assunto alguns apontamentos críticos, quando da abordagem das entrevistas individuais realizadas com o grupo de professorado dessas linguagens, conforme vemos abaixo:

É uma questão bastante inquietante! A realização e convocação do concurso em si sempre serão de alguma forma positiva, no sentido de legitimação da profissão, bem como uma tentativa de atender os requisitos da Lei 13.278 de maio de 2016. No entanto, *a realidade e estrutura organizacional da educação do município nos mostram outras questões na prática. A primeira, e que se contrapõe totalmente a legitimação da profissão e a tentativa de atender a referida Lei, é a obviedade de que o número de vagas direcionadas aos profissionais especializados nas linguagens artísticas, jamais atenderia a todo o município.* Então de que forma foi pensada essa atuação e necessidade da rede quando da formulação do concurso? Fato este que se agravou com ao alto nível de pedidos de exoneração devido ao tamanho desrespeito com que fomos tratados ao chegar no município. O que nos leva a segunda questão. *Não havia a compreensão mínima necessária de nenhuma das partes (gestão das escolas, gestão educacional da própria SEDUC) de qual seria nosso papel e formas de atuação nas escolas. Ficou evidente que, além de alguma forma de execução do Voarte, o município não tinha uma proposta elaborada para as artes no seu currículo e as comunidades escolares não haviam sido preparadas para ter e se relacionar com profissionais das linguagens artísticas. E não foi dado tempo, nem foi criado espaços, para esta elaboração quando fomos convocados e assumimos os cargos. Consequência principal de tudo isso é que até hoje o que deveria ser o “componente curricular Arte”, encontra-se organizado e distribuído de diferentes formas em cada escola. Quando a escola tem efetivamente ao menos um profissional das linguagens artísticas.* (DOCENTE 1 DE DANÇA/SFC, 2020, grifo nosso).

Embora esse edital celebre um avanço significativo para o ensino das artes na Bahia, por exemplo, esse é o cumprimento de um certame que deveria ser ampliado em larga escala no País, não vejo como favor aos profissionais, é obrigação dos estados e Nação promover o ensino das artes na escola. *Reconheço, contudo, diante do lento avanço na compreensão desse ensino dentro da escola, questões e pelo quantitativo inexpressivo de profissionais da área quando comparado a outras linguagens, esse edital é um marco na região do Recôncavo e promove a discussão para que outro*

gestor dê celeridade a inserção de mais vagas em concursos públicos municipais circunvizinhos. (DOCENTE 3 DE DANÇA /SFC, 2020, grifo nosso).

Acredito que seja um avanço do ponto de vista legal sobre a inserção das quatro linguagens na rede de ensino do município. No entanto, o fato de não se prepararem do ponto de vista da estrutura física e nem curricular para abarcar as quatro linguagens, demonstra uma fragilidade no entendimento que cada linguagem artística possui um objeto de estudo assim como toda uma epistemologia muito própria. (DOCENTE 2 DE ARTES PLÁSTICAS/VISUAIS/SFC, 2020, grifo nosso).

Diante dessas situações críticas e das críticas docentes, justifico que, apesar daquele Concurso ter sido vislumbrado, inicialmente, como um passo bastante significativo, dado pela prefeitura sanfranciscana em direção ao cumprimento da Lei 13.278, segundo as entrevistas fornecidas pela própria SEDUC/SFC (2020), em princípio, muito ainda havia de ser feito para garantir o efetivo protagonismo da Dança, assim como do Teatro e da Música, na esfera curricular de SFC, como uma das linguagens artísticas integrantes do componente curricular Arte. Principalmente, ao me deparar com a realidade do lugar destas três linguagens na unidade escolar do CEAS, naquele ano de 2017 e parte de 2018.

Ainda prosseguindo nas encruzilhadas deste texto, considerando todo o panorama até aqui explanado, na minha percepção, parece ser razoável dizer, então, que, antes mesmo do Concurso Público (2016), e posterior a este, a SEDUC/SFC não deve ter amadurecido ideias o suficiente, da mesma forma como não se organizou devidamente, para acolher as linguagens artísticas e seus/suas referidos/referidas mestres/mestras nas escolas municipais franciscanas. Compreendendo, com isso, o lugar e o papel pedagógico destas linguagens no currículo, no sentido de dialogar, tanto com os estudos contemporâneos sobre as mesmas, quanto com as políticas educacionais atuais do Brasil, até mesmo no decorrer da elaboração do seu Edital (2016) para o ingresso na carreira do magistério, ou mesmo contando com a participação dos novos empossados no município para pensar/fazer proposições pedagógicas voltadas ao universo das linguagens artísticas, considerando o componente curricular Arte.

Consequentemente, contemplando a concretização de ideias o suficiente para organizar, pedagógica e curricularmente, o ingresso dos/das licenciados/licenciadas em Dança, Teatro, Música e Artes Plásticas/Visuais, na Rede Municipal. Garantindo, assim, quem sabe, uma infraestrutura mais adequada nas escolas, com vistas a promover em especial a efetiva participação do professorado de Dança, Teatro e Música, na proposta curricular das suas unidades educativas. Não limitando, por seu turno, a práxis pedagógica desses/dessas profissionais a simples realização de oficinas artísticas, de atividades festivas e/ou a mera expressão lúdica no chão das escolas sanfranciscanas, durante aqueles anos de 2017 e 2018. Pois, mais outra prova dos problemas apontados neste estudo, que de certo modo não deixa de

estar atrelado ao Concurso Público (2016), ainda consiste na análise do corpo docente envolvido nesta investigação, quando perguntado, em 2020, sobre quais seriam as principais dificuldades em lecionar a Dança/Arte nos Anos Iniciais e/ou Anos Finais do Ensino Fundamental de SFC, e de que maneira a gestão escolar e/ou a SEDUC contribui para superar essas dificuldades.

Sendo assim, segundo a análise docente, as pelezas e os arrudeios frente a difícil realidade enfrentada em algumas escolas, cotidianamente, por parte de alguns desses profissionais, sobretudo os de Dança, seriam “Acima de tudo, essa falta de organização curricular bem pautada e o compromisso dos estudantes com a disciplina (por uma concepção comunitária de desvalorização dessas linguagens)”. (DOCENTE 1 DE ARTES PLÁSTICAS/VISUAIS/SFC, 2020). Além do mais, outro obstáculo analisado se concentrava “[...] em não ter estrutura física e nem um currículo que contemple a carga horária da disciplina. Do ponto de vista da carga horária, os esforços foram em propor essa divisão da hora-aula da disciplina de Artes Visuais ainda que de forma não equivalente entre as linguagens”. (DOCENTE 2 DE ARTES PLÁSTICAS/VISUAIS/SFC, 2020).

Ainda de acordo com as análises do professorado das linguagens artísticas, quando entrevistado, outras dificuldades equivalentes seriam, portanto, as seguintes:

A primeira e maior dificuldade de lecionar Dança nos anos iniciais do Ensino Fundamental de São Francisco do Conde, é exatamente o entendimento que se tem de modo geral sobre a dança. Isso inclui equipe gestora das escolas e da SEDUC, pedagogos e demais funcionários da escola. Na escola em que atuo já avançamos em algumas questões, como por exemplo, o tratamento da Dança/Arte na “obrigatoriedade” de apresentar produtos para festejos e datas comemorativas. Outra dificuldade diz respeito a espaço e materiais. (DOCENTE 1 DE DANÇA /SFC, 2020).

Desde a minha inserção no ensino municipal de São Francisco do Conde encontro a precariedade da unidade escolar em que trabalho como uma das principais barreiras para o avanço do ensino da dança e das artes de modo geral. Não existe estrutura de sala de aula adequada, não há material pedagógico especializado para o trabalho teórico/prático, o corpo técnico municipal não consegue dialogar porque não tem profissional preparado para solicitar equipamentos e estrutura técnica para área. Não consigo perceber um lugar de superação dentro da gestão da SEDUC pois a iniciativa é sempre com planejamentos atrasados, e qualquer recurso solicitado não chega. Existe um diálogo em construção interminável que apenas empurra para frente os problemas técnicos, que são pontuados, mas não são sanados. O real esforço está na gestão escolar e na solidariedade entre os profissionais da unidade que buscam atender as exigências e metas estabelecidas pelo município para mostrar um trabalho eventual. Nesses últimos quatro anos tem sido um esforço para sobreviver como profissional dentro da unidade escolar, pois é no esforço braçal que estamos criando o ensino de arte/dança na escola. (DOCENTE 3 DE DANÇA/SFC, 2020).

A principal dificuldade constituiu a inexistência de uma pedagogia musical e profissional para esta gestão educacional junto ao professor de música. Esta ausência, caracteriza a coordenação com uma percepção errônea e muitas vezes preconceituosa da linguagem na educação musical. A indústria cultural de entretenimento promove uma percepção na sociedade de ausência do valor da música como objeto do conhecimento. Os estudos atuais compreendem que a música promove saúde mental,

por exemplo, e recuperação, tratamento, terapia no contexto musicoterápico. A música é um poder incomensurável de possibilidade, atributos que compartilha com a dança e o teatro. A Seduc quase nunca atendia as demandas em termos de resolução de problemas estruturais na escola. Mesmo quando acionava empresas responsáveis por tais demandas esbarrava-se no financeiro inviável. A educação no município é vista como gasto e não como investimento. A formação dos profissionais caracteriza uma ética do fazer pedagógico em contraste com interesse dos projetos e planos políticos locais. A fragilidade exposta da população oferece um esboço de projetos mirabolantes e milagrosos que só trazem uma sacralização da opressão política. São Francisco do Conde tem problemas estruturais e só resoluções e projetos estruturais podem fazer frente a estes problemas graves. (DOCENTE 1 DA MÚSICA/SFC, 2020).

A propósito, quando perguntado, inclusive, à mesma SEDUC/SFC (2020), há quanto tempo a Dança/Arte estava presente na educação municipal de São Francisco do Conde, bem como de que forma havia se dado sua inserção e a organização do seu ensino-aprendizado no currículo dos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, foi respondido que:

A Dança está presente na Educação de São Francisco do Conde de maneira “pontual” desde os anos 2000, no Centro de Estudos e Aperfeiçoamento do Saber-CEAS. Nessa unidade escolar aconteciam oficinas de Dança ministradas por professores licenciados e bacharelados. *A Dança no currículo franciscano é conhecida como um dos componentes curriculares, pensando numa perspectiva multiferreferencial e afrocêntrica para a formação integral do sujeito.* (SEDUC,2020, grifo nosso).

Reparemos, pois, o seguinte: ao analisar essa citação, torna-se flagrante a manutenção de um ensino em Dança no CEAS baseado em modelo de oficina, desde o ano 2000. Ou seja, fica nítido, dezessete anos depois (2017), a permanência do mesmo formato de seu ensino e a mesma trajetória dos seus passos nessa escola, que, conseqüentemente, passou a ser replicado em todas as demais unidades educativas do Ensino Fundamental dos Anos Finais da Rede de SFC, quando voltamos nosso olhar para o passado, qual seja, o momento histórico em que a mesma adentrou naquela unidade escolar, conforme entrevista concedida pela SEDUC/SFC (2020).

Em vista disso, concluo, portanto, que dos anos 2000 até 2017, e, em alguns casos, parte de 2018 (a exemplo do CEAS), as aulas de Dança/Arte em formato de oficina praticamente prevaleceu, diante da falta de uma proposta curricular para seu ensino, apresentada pela SEDUC/SF naquele ano de 2017, ou então, de uma proposição pedagógica mais adequada, que fosse condizente, aliás, com o contexto sanfranciscano e os debates acadêmicos atuais, no âmbito pedagógico, sobre os sentidos da Dança na escola. Proposição pedagógica que fosse pensada e realizada, inclusive, de maneira participativa, com o próprio corpo de professorado das referidas linguagens, quando este foi empossado na Rede através do Concurso Público (2016).

Ademais, sublinho que, embora na sentença grifada, segundo citação da SEDUC/SFC (2020), situada dois parágrafos acima deste, seja afirmado que a linguagem Dança é conhecida em SFC como componente curricular, fundamentada em perspectivas teóricas/conceituais, não era essa a realidade encontrada pelo professorado de Dança/Arte, no contexto das escolas municipais daquela cidade, especialmente naquele ano de 2017. Até bem porque, as discussões a respeito de uma proposta curricular que considerasse o processo de ensino-aprendizado em Dança/Arte, perspectivado, inclusive, de maneira multirreferencial e afrocentrada, bem como na dimensão de uma formação integral, conforme apontamentos da própria SEDUC/SFC (2020), só passaram a ser pautadas na Rede Municipal de SFC, com o encabeçamento do chamado Referencial Curricular Franciscano (RCF), em 2019, conforme já foi dito no percorrer desta escrita.

4.2 ENTRETECENDO O PASSADO À LUZ DAS EXPERIÊNCIAS E DOS ENCONTROS

Por conseguinte, como prova das situações manifestadas linhas acima, mesmo inquieto, por ainda estar alheio à realidade da comunidade escolar do CEAS, ou seja, sem conhecer de maneira mais íntima o contexto educacional/social franciscano, naquele ano de 2017, na falta de uma proposta curricular adequada pedagogicamente para a Dança/Arte, até mesmo precisei elaborar e realizar o "Projeto de ensino-aprendizagem em Dança para estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental", de minha autoria, cujas aulas correspondiam ao formato das oficinas de dança, a pedido e sob orientação da coordenação pedagógica e direção do CEAS.

Tal pedido fora feito também aos/as professores/professoras de Música e Teatro, mas não para os/as docentes das Artes plásticas-visuais, pois esses/essas ficavam encarregados/encarregadas de lecionar, convencionalmente, nas salas de aulas, posto que já ocupavam, predominantemente, o tempo-espço formativo em Arte, garantindo seu lugar na chamada "grade curricular" da Rede franciscana.

Assim, de início, pensando na relevância ou mesmo no lugar e na natureza de se trabalhar com a Dança na escola, a elaboração do tal projeto pedagógico compreendia o processo de ensino-aprendizagem em Dança, que, por seu turno, fora destinado à uma ínfima parcela de discentes do 6º ao 9º Ano, uma vez que as oficinas não contemplavam a todos/todas adolescentes e jovens de diferentes faixas-etárias, do período matutino e vespertino, que tinham aulas dessa linguagem duas vezes por semana, seis horas-aulas semanais, no turno oposto ao horário regular de ensino; fora, pois, do ambiente convencional da sala de aula.

À luz do nossos encontros, que contempla a observação, o registro, o diálogo e a convivência diária com os/as estudantes, cabe sublinhar ainda, que, dentre os principais perfis e as principais condições de vida desses/dessas adolescentes e jovens, estavam o fato da maioria estarem em vulnerabilidade socioeconômica, serem majoritariamente do sexo feminino, negras/negros, pretas/pretos e pardas/pardos, segundo o critério de categorização cor/raça do IBGE (2010), bem como serem, majoritariamente, filhas/filhos da classe trabalhadora (operários, pescadores, marisqueiras, pequenos agricultores) e pertencentes a religião cristã protestante.

Pois então, o principal objetivo do projeto pedagógico que elaborei foi propor ao/a estudante do CEAS o domínio de habilidades prática-teórica específicas da Dança, galgado no processo de criação, expressão e consciência corporal, no diálogo e na relação intra e interpessoal, a fim de que o/a estudante se apropriasse de conhecimentos históricos, conceituais, técnicos e artísticos da Dança, (re)conhecendo, sobretudo, que a mesma tem seu valor sociocultural e estético-artístico nas produções e manifestações culturais locais, desempenhando, pois, “[...] funções como o rito, a identificação social, o entretenimento”. (MATOS, 1999, p.11). Isso porque, acredito que “[...] a escola precisa refletir o seu entorno, a cultura do povo, os costumes, as tradições, e a possibilidade de extrapolar ou redimensionar os saberes e conhecimentos, buscando formar sujeitos que se preocupam cada vez mais, com a melhoria das condições de vida e o desenvolvimento da sua comunidade [...]”. (REIS, 2009, p. 62-63)¹³².

Visto que, de acordo com a proposta do projeto que elaborei, a metodologia adotada para desenvolver as aulas de Dança, organizadas em oficinas, se aproximara tanto do conceito de “palavramundo”, que compreende a leitura do mundo e a leitura da palavra, de Paulo Freire (2003), quanto da proposta triangular de Ana Mae Barbosa (2007), que consiste na *produção*, na *apreciação e contextualização* de objetos e obras de Arte, pois, segundo Barbosa (2007), o processo de ensino-aprendizagem e a construção do conhecimento em Artes ocorrem quando há a possibilidade de experimentação (fazer), codificação (apreciação) e contextualização (informação), conforme fora explanado no 2º Cruzado-Capítulo desta investigação.

Portanto, de modo geral, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem em Dança, que depreendeu a aplicação do conjunto de conteúdos, compreendia aulas expositivas, com

¹³²Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11744/1/Tese%20Edmerson%20Reisseg.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2021.

apresentação de slides e anotações; explanação sucinta de conceitos e contextos da dança/arte; ilustração, leitura de textos (artigos, resumos, ensaios, jornais, revistas, livros, etc.) e imagens (iconografias, coreografias, pinturas, esculturas, mapas) sobre obras e/ou objetos artísticos da dança/arte; discussões e apreciações/exibições de audiovisual (filmes, documentários, músicas, etc.) de obras de dança/arte. Por sinal, alguns dos aspectos da proposta triangular, referente ao fazer/criar, contextualizar e fruir/apreciar podem ser observados tanto nas imagens que se seguem, logo abaixo, nas Figuras 9, 10, 11 e 12, quanto naquelas situadas mais adiante deste texto, relativo às Figuras 13, 14, 15 e 16. Especificamente, na parte das ilustrações e descrições das apresentações artísticas que foram realizadas no auditório do CEAS, em 2017. Assim, notemos adiante:

Figura 9 - Docente e discentes na oficina de dança na sala de música do CEAS



Fonte: imagem registrada pelo o autor, 2017.

Figura 10 – Docente e discentes dançando na oficina de dança na sala de música do CEAS



Fonte: imagem registrada pelo o autor, 2017.

Figura 11 - Apreciação de obras de dança na sala de música do CEAS



Fonte: imagem registrada pelo o autor, 2017.

Figura 12 - Apreciação de obras de dança na sala de música do CEAS



Fonte: imagem registrada pelo o autor, 2017.

Por conseguinte, relativo a avaliação do processo de ensino-aprendizado em Dança/Arte, o projeto em questão contou com a influência da perspectiva avaliativa de Cipriano Carlos Luckesi (2005), buscando se aproximar do entendimento que o ato de avaliar tem como um dos seus objetivos principais especular “[...] a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados, caso seja necessária. Assim, a avaliação é diagnóstica”. (LUCKESI, 2005).

Portanto, com base na observação e no registro das atividades, a maneira de avaliar foi inicialmente diagnóstica, obedecendo, principalmente, aos seguintes critérios: participação do

estudante na aula, sua relação interpessoal de respeito à alteridade; a criatividade, interesse e desempenho diante das explicações e propostas apresentadas pelo professor. Além das anotações e registros das aulas, em cadernos, diários de bordo; elaboração, apresentação e entregas de trabalhos (redações, relatórios, resumos, seminários) coletivos ou individuais; criação de coreografias; desempenho e resolução de tarefas/atividades, tais como provas, testes ou questionários.

Sem parecer uma mera reflexão retórica, e não menos relevante que o objetivo geral do projeto supracitado, mas uma espécie de registro riscado da minha própria experiência docente no CEAS, reafirmo a imprescindível relação dialógica entre o ato de ensinar e aprender ou *vice-versa*, como fenômenos simultâneos, conforme já apontado por Paulo Freire (1996), porque ao olhar para a minha prática docente pude perceber compreensivamente que ao passo que eu ensinava, também aprendia com os/as próprios/próprias discentes. Tendo isto em vista, reitero e estimo que:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto *direto* - *alguma coisa* - e um objeto *indireto* - *a alguém*. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. (FREIRE, 1996, p. 23, grifo do autor).

Assim, inspirando-me nessa ideia, foi possível exercitar a partilha, de maneira recíproca, entre aquilo que eu propunha como sendo meus conhecimentos docente sobre a Dança e os repertórios individuais e coletivos do modo de saber-fazer dança dos/das estudantes, que eram manifestados empiricamente em/pelos seus corpos, tanto durante as aulas, quanto nos momentos das criações e exibições artísticas no recinto escolar do CEAS. Nesse sentido, as imagens que veremos a seguir, por exemplo, tratam-se das apresentações artísticas dos/das estudantes das oficinas de dança ocorridas no CEAS em 2017, durante o Voarte, projeto institucional da prefeitura de SFC. Logo, vejamos as ilustrações das Figuras 13, 14, 15 e 16, com suas referidas descrições, subsequentemente:

Figura 13 - Estudantes dançando para Nanã e Iemanjá, apresentação artística no auditório do CEAS, no Projeto Voarte de SFC



Fonte: Acervo da prof.^a Isadora Santos Barbosa, 2018.

Essa primeira foto acima, por exemplo, ilustrada pela Figura 13, trata-se de uma apresentação cênica encenada por alunas das oficinas de dança. Assim, elas seguem dançando uma coreografia cuja temática foi “Nanã e Iemanjá, senhoras das águas”. Por conseguinte, sua

criação foi inspirada na mitologia dessas Orixás. A música estudada e coreografada foi *Ponto de Nanã*¹³³, cantada pela artista baiana Mariene de Castro.

Por conseguinte, nas imagens ilustradas mais adiante deste texto, precisamente na Figura 14 e 15, é possível perceber ainda, alguns alunos fazendo o passinho¹³⁴, um estilo de dança que surgiu no Rio de Janeiro, por volta dos anos 2000. O tal estilo se configura ao som musical do *funk* carioca, misturando movimentos do *breakdance*, do samba e frevo, além de movimentos corporais da capoeira.

Figura 14 - Estudantes dançando o passinho, apresentação artística no auditório do CEAS, no Projeto Voarte de SFC



Fonte: Acervo da prof.^a Isadora Santos Barbosa, 2018.

¹³³ Videoclipe disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=ponto+de+nan%C3%A3o. Acesso em 05 set.2021.

¹³⁴ Para maiores informações veja o artigo *A história do passinho e sua chegada às olimpíadas de 2016*, de Sarah Cronin (2016). Disponível em: <<https://rioonwatch.org.br/?p=21737>>. Acesso em 16 mai.2021.

Figura 15 - Estudantes dançando o passinho, apresentação artística no auditório do CEAS, no Projeto Voarte de SFC



Fonte: Acervo da prof.^a Isadora Santos Barbosa, 2018.

Quanto à apresentação cênica ilustrada nas Figuras 14 e 15, os/as estudantes tiveram como mote para criação artística a violência e o olhar discriminatório e preconceituoso sobre quem vive na chamada Favela. A ideia foi trazida para as aulas de Dança pelos/pelas discentes a partir das suas experiências com os repertórios musicais do *funk* e sua dança, uma vez que este estilo era muito difundido nas comunidades deles/delas. Durante as aulas, a partir da apreciação do videoclipe e análise da letra da canção *Favela é lugar de paz*¹³⁵, música lançada em 2015 e cantada pelo o MC Rodson, os estudantes usaram tanto a música como o próprio jeito de dançar o passinho para retratar/denunciar a violência, os preconceitos e os estigmas sociais que acometem, generalizam e discriminam as pessoas que moram nas favelas e/ou em

¹³⁵ Videoclipe disponível em: <://www.youtube.com/watch?v=MdLPBlzFbuQ>. Acesso em 05 set.2021.

comunidades periféricas, como é o caso da maioria dos/das estudantes que estudam no CEAS.

Já na ilustração da Figura 16, logo abaixo, tivemos como temática para a criação artística a dança do Bolero, que é considerada como sendo um dos gêneros musicais e/ou ritmo do repertório da chamada dança de salão. Inspirada na ideia de “aula aberta”, a apresentação cênica que vemos na ilustração, consistia, pois, no exercício de dançar a dois:

Figura 16 - Estudantes dançando bolero, apresentação artística no auditório do CEAS, no Projeto Voarte de SFC



Fonte: Acervo da prof.^a Isadora Santos Barbosa, 2018.

Durante as aulas do repertório da dança de salão, realizadas nas oficinas, discutimos em algumas de nossas aulas, por exemplo, questões ligadas ao gênero que atravessam a própria convenção social da dança de salão¹³⁶. Assim, passamos a discutir o papel e/ou a atuação do

¹³⁶ Para maiores informações a respeito do debate sobre a questão da condução e o papel dos corpos na dança de salão, referendo a profícua dissertação de mestrado *Danças de salão: os corpos iguais em seus propósitos e*

homem e da mulher nesse estilo/gênero de dança, qual seja, a maneira de cada participante dançar tal estilo. Inicialmente, houve o estranhamento de boa parte das/dos discentes diante das aulas de salão, principalmente, quando em algumas aulas o corpo discente experienciou dançar em par.

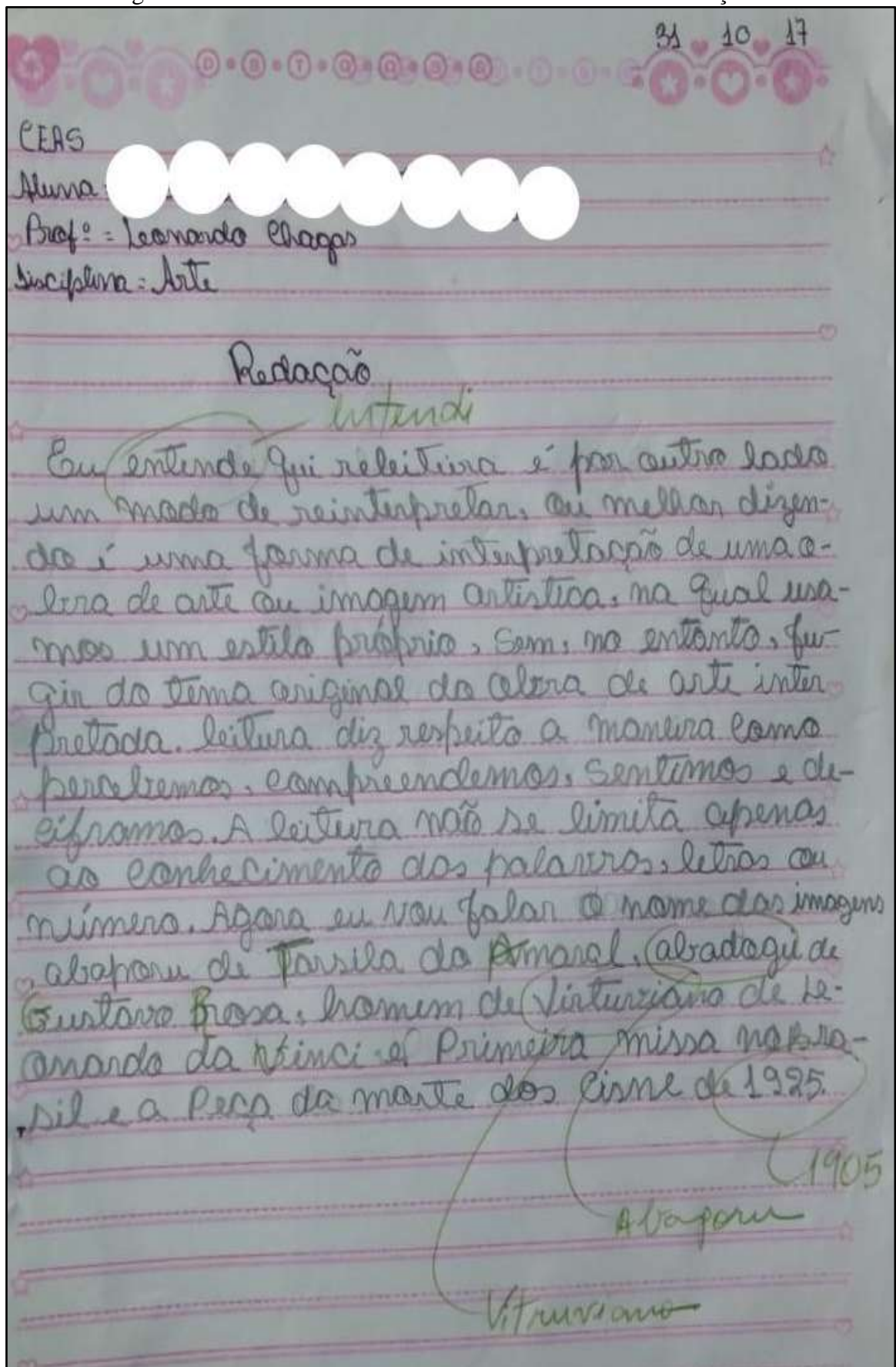
Apesar da vergonha esboçada por alguns/algumas estudantes, e mesmo não sendo o estilo da dança de salão muito familiar à turma de alunos/alunas, especialmente pelo fato de ter que dançar à dois, com o passar do tempo, durante as aulas, os/as estudantes foram sensibilizados/sensibilizadas, sendo contagiados/contagiadas com tal estilo, pois alguns ritmos da dança de salão aos poucos embalavam parte dos conteúdos programáticos do projeto elaborado por mim. Por ora, encaro essas circunstâncias também como atos de currículo (MACEDO, 2017)¹³⁷ e uma das pelezas e alguns dos arrudeios de se trabalhar com a Dança na escola.

No mais, como parte de algumas das experiências que foram descritas linhas acima, deste Cruzeiro, seguem, abaixo, precisamente nas Figuras 17 e 18, registros de anotações de algumas das atividades que foram elaboradas por mim para as turmas de estudantes, que frequentavam as aulas de Dança no CEAS, ainda no modelo de oficina, em 2017. Assim, durante o período em que estive a frente dessa unidade escolar, assumindo as aulas como professor de Dança/Arte, elaborei tais atividades com o propósito de exercitar a autonomia e o senso de responsabilidade, assim como a capacidade argumentativa e reflexiva dos/das estudantes diante das aulas e dos conteúdos que eram mediados. Então, por meio de um comentário autoavaliativo escrito e de resumos descritivos busquei avaliar o que era ensinado-aprendido, naquele tempo, acreditando, com isto, ter contemplado uma dimensão avaliativa que envolve a “[...] *negociação, relativização, responsabilização* [...]” (MACEDO, 2010, p. 205-206), como fenômenos do processo formativo.

diferentes em suas experiências (2011), do pesquisador brasileiro Jonas Karlos de Souza Feitoza. Em sua dissertação o autor procura problematizar o verbo de ação “conduzir”, termo comumente usado nas danças de salão para se referir à atuação que parte particularmente de um corpo, de maneira convencional o masculino, para que essas danças ocorram. Partindo de uma abordagem sobre o corpo nas danças de salão, através dos estudos das Ciências Cognitivas, seu principal objetivo é revisar a noção conceitual de “condução” tipicamente usado nessas danças com vistas a elucidar ações cooperativas que acontecem em ambos os corpos, quando estes dançam a dois. Assim, Feitoza (2011), enseja reflexões importantes para se trabalhar com essas danças no âmbito educacional e artístico, ao propor o conceito de *cocondução*, partindo do princípio de que as danças de salão se configuram mediante ações recíprocas de cooperação, entre os corpos que dançam. A dissertação em pauta está disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/8141/1/DISSERTACAO%20JONAS.pdf>>. Acesso em 22 de fev. 2022.

¹³⁷ Este conceito é usado como um dos principais motes deste trabalho, portanto, o mesmo será melhor explicado no seu quinto e último Cruzeiro/Capítulo, precisamente no tópico 5.2.

Figura 18 - Resumo descritivo discente sobre as aulas de Dança/Arte



Passada toda essa situação até aqui explanada, finalmente, logo após o ano de 2017, já no percurso do ano letivo de 2018, nós, do corpo de professorado da Dança, Música, Teatro e Artes Plásticas/Visuais, começamos a fazer na unidade do CEAS um movimento de introdução destas linguagens na proposta de ensino-aprendizagem do componente curricular Arte. Cumpre destacar, aliás, que logo no percurso inicial da promoção desse movimento de mudança, a pessoa responsável pelo o ensino da linguagem teatral no CEAS pediu exoneração da Rede Municipal de SFC, naquele ano. Infelizmente, depois disso, passamos a contar somente com profissionais das linguagens artísticas da Dança, Música e as Artes Plásticas/Visuais, nesta nova proposta de movimentação curricular, no terreiro do CEAS.

Sendo assim, um dos primeiros passos dado diante dessa movimentação foi a organização do espaço-tempo formativo, passando a ajustar aos poucos a carga horária docente de Arte, já que a mesma vinha sendo há muito ocupada apenas pela as Artes Plásticas/Visuais. Isto é, aos poucos, as demais linguagens artísticas também passaram a preencher a sala de aula convencional, à medida que nós, docentes, íamos lecionando algumas aulas de Arte, ainda que isto fosse feito de forma lenta e parcial, conforme apontado por um/uma dos/das da professores/professoras entrevistado/entrevista, que inclusive compunha o quadro docente das linguagens no CEAS, ao observar que “Posteriormente, parte desta carga horária da disciplina de Artes Visuais foi dividida com as demais linguagens, mas não de maneira equivalente. Para complementar a carga horária, as demais linguagens realizavam oficinas no turno oposto”. (DOCENTE 2 DE ARTES PLÁSTICAS/VISUAIS, 2020).

Nesse percurso, vale destacar, aliás, que a efetiva realização daquele movimento de introdução das linguagens artísticas na proposta de ensino-aprendizagem do componente curricular Arte, só foi possível graças ao apoio de toda a comunidade escolar, em decorrência, é claro, de muitos debates e reuniões entre o corpo de professorado do CEAS, de modo geral, e especialmente o conjunto de educadores/educadoras das referidas linguagens, bem como a equipe de pedagogos/pedagogas que compunham a coordenação pedagógica daquela unidade educativa de SFC.

A princípio, alguns dos membros da coordenação pedagógica apresentaram algumas resistências, como quem ainda não sabia ao certo o que, nós, professores/professoras de Arte, estávamos propondo, e onde aquele movimento iria dar. Pairavam sobre certas cabeças, naquele momento inicial, portanto, dúvidas como: de que forma os/as estudantes iriam lidar com aquela mudança provocada no ensino de Arte naquela escola? Como iriam acontecer, por exemplo, as chamadas no diário de classe, as avaliações e demais tarefas pedagógicas, próprias do fazer docente e do cotidiano escolar? Perguntas bastantes profícuas, contudo, sem querer

pormenoriza-las, agora, devido ao propósito previsto neste trabalho e o seu decurso, desde já informo que tal movimento também foi um aprendizado para nós, professores das linguagens artísticas, pois somente com o tempo, através de debates, reuniões pedagógicas e nossas próprias experiências docentes, conseguimos lecionar, ainda que pontualmente, cada qual sua referida linguagem, no modelo convencional da sala de aula.

Seguem, portanto, alguns registros fotográficos manifestados na Figura 19, no chão do CEAS, revelando aqueles tempos, alguns daqueles momentos em sala de aula:

Figura 19 - Estudantes em sala tendo aula de Arte/Dança no CEAS



Fonte: imagens registradas pelo o autor, (2018, 2019).

Passado esse contexto, apenas a partir do início do ano letivo de 2019 e em diante, é que nós, das respectivas linguagens artísticas, passamos a ocupar integralmente as salas de aula convencionais, contemplando o ensino-aprendizado em Arte, da mesma forma que os demais componentes curriculares dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Como prova disso, seguem adiante trechos de entrevistas concedidas por docentes do CEAS com observações sobre aquele quadro, uma vez que compartilharam daquele movimento de introdução das linguagens artísticas, e, além disto, são coparticipantes, portanto, deste trabalho. Através dessas entrevistas, os/as docentes das linguagens supramencionadas explicitam, assim, como se deu aquela organização do ensino de Arte no CEAS, naqueles anos, de acordo com os trechos abaixo:

Dividimos os dois horários semanais em duas linguagens artísticas diferentes que serão modificadas no ano seguinte, de maneira que o aluno possa experimentar cada linguagem artística em um ano durante os anos finais do ensino fundamental. Por exemplo, uma das aulas semanais é destinada às artes plásticas e a outra aula fica para uma das outras linguagens. Se no 6º ano for aula de teatro, no 7º será dança e no 8º música. (DOCENTE 3 DE ARTES PLÁSTICAS/VISUAIS, 2020).

No contexto escolar estavam presentes teatro, dança e música. A riqueza de proposta metodológica e atuação em projetos e oficinas dava um leque de opções de trabalho. No caso da música, a escola no início oferecia a única possibilidade de oficina e não sala de aula de modo convencional. Após, conversas, embates, questionamentos e força de lei foi implementado na escola no seu horário regular de aulas as três disciplinas, porém, com falta e compreensão da gestão escolar do papel de suas áreas do conhecimento das linguagens artísticas. No caso da música a inexistência de uma pedagogia musical provoca uma lacuna no diálogo e compreensão da coordenação pedagógica com a educação musical. Desde 2017, a educação musical teve contato com os sextos anos, sétimo ano, nono ano, oficinas, e atividades extracurriculares, sobretudo na utilização das redes sociais. Dividimos autonomamente cada linguagem com um dos anos da escola, com algumas alterações em decorrência do cumprimento de carga horária: ficando Dança e Música com os 6ºs e 7ºs anos, e Teatro e Artes Visuais com 8º e 9º. Mas este ano começamos a seguir o novo currículo apresentado pela secretaria. (DOCENTE 1 DA MÚSICA/SFC, 2020).

Outra proposição imprescindível que destaco no bojo dessas discussões, até aqui expandidas, e que, por sinal, se caracteriza como etapa final deste Cruzo/Capítulo, diz respeito às contribuições e orientações curriculares e didáticas voltadas para o ensino da Arte da Rede Municipal de Educação de SFC, que, conseqüentemente, compõe parte da organização do Referencial Curricular Franciscano (doravante RCF)¹³⁸, cujas discussões e processo de elaboração tiveram início do ano letivo de 2019, período em que já estava em curso, aliás, o

¹³⁸ Para maiores informações a respeito do processo de elaboração do Referencial Curricular Franciscano (RCF) indico o endereço do blog que está disponível em: <<https://curriculofranciscano2019.blogspot.com/2019/04/curriculo-franciscano-uma-construcao.html>>. (Acessado em 08/02/2022). Existe ainda informações e debates sobre o RCF na plataforma do *Youtube*, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-W4uHFLW-7s>>. Acesso em 25 de fev. de 2022.

andamento desta pesquisa. Sublinho inclusive, que o referido RCF contou com a imprescindível orientação do senhor Roberto Sidnei Macedo, professor/pesquisador e estimado especialista em Currículo, da Universidade Federal da Bahia, da mesma forma com a colaboração de alguns/algumas ilustres educadores/educadoras e coordenação pedagógica das unidades escolares, além de contar, é lógico, com a mediação e direção técnico-pedagógica da equipe de profissionais da Secretaria de Educação sanfranciscana - SEDUC/SFC, naquele tempo de 2019.

Vale ressaltar também, que os debates em torno da construção do RCF se estenderam às mais diversas disciplinas e áreas de conhecimento do currículo escolar da Rede Municipal franciscana, assim como para cada fase educacional da Educação Básica, tangenciando, pois, a Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) - segmento dos Anos Finais. Destaco ainda, que os primeiros passos para o andamento da elaboração e o desenvolvimento do RCF foi organizado de maneira coletiva e por meio do diálogo, dando início aos denominados “grupos de trabalho (GT)”.

No caso específico do professorado das linguagens artísticas, era o chamado “GT de Arte”, do qual participei, logo no seu início, quando ainda era professor da Rede de Ensino Municipal de SFC. Esse GT contava, portanto, com a participação de alguns/algumas docentes das respectivas linguagens, por meio de alguns encontros mensais que aconteciam no prédio da própria Secretaria de Educação do município, naquele ano.

Assim sendo, durante o tempo em que estive como professor de Dança/Arte da Rede de SFC, lembro-me que, naquele mesmo ano, também chequei a participar da elaboração do RCF, contribuindo com alguns dos debates do GT de Arte. Portanto, naquele cenário de 2019, me recordo que um dos principais debates levantado, por algumas pessoas representantes do corpo docente das linguagens artísticas, dizia respeito a questão do desenvolvimento e a construção de uma proposta voltada para a orientação didática e curricular do ensino de Arte, contendo princípios, objetivos, justificativas e conceitos/ideias voltadas para auxiliar pedagogicamente professores/professoras das referidas linguagens.

Então, em meio aquelas discussões, até onde me consta, algumas das contribuições foi pensarmos em ideias e traçarmos ações sobre o processo de ensino-aprendizagem em Arte nas escolas dos Anos Finais, no qual houvesse o protagonismo das quatro linguagens artísticas: Dança, Teatro, Música e Artes Plásticas/Visuais.

Por conseguinte, considerando o ensino de Arte como parte das preocupações e do debate do RCF, ao longo dos nossos encontros no GT de Arte, nós, professores/professoras, representantes das quatro linguagens mencionadas, pensamos e propusemos, ainda naquele ano de 2019, que o processo de ensino-aprendizado em Arte nas escolas da Rede Municipal

sanfranciscana, sobretudo nas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, estivesse comprometido com provocações, estranhamentos, movimentos e deslocamentos, que introduzissem críticas e reflexões individuais e coletivas sobre as sensibilidades e questões identitárias do povo franciscano, bem como sobre seus diversos saberes e práticas culturais e diferentes modos de fazer/pensar arte.

Paralelamente, partindo da perspectiva da multirreferencialidade¹³⁹ no currículo, segundo orientações do professor Roberto Sidnei Macedo, naquela ocasião, almejávamos a emergência de outras estéticas, outras epistemologias em Arte, diferentes formas de pensar, construir e expressar conhecimentos, tomando a criação como o elemento central do processo de formação do sujeito crítico, criativo e sociopolítico, assim como na expansão dos sentidos, situados histórica, econômica, social e culturalmente, uma vez que partíamos do pressuposto que o caráter estético, criativo e o aspecto formativo são indissociáveis.

Por isso, naquele momento, acreditávamos na necessidade de proporcionar no ensino em Arte momentos de criação, produção artística e fruição estética. Isto é, de mergulhar no universo da própria Arte/arte, pois defendíamos ser papel da escola, planejar mediações educativas que possibilitassem as/os estudantes vivenciar esses momentos, ampliando seu conhecimento e repertório cultural.

Em articulação a isso, naquele ano, passamos a conceber a Arte nas escolas como campo epistemológico, alinhado a sua dimensão cognitiva, sensorio-motora, sensível e perceptiva, integrante, portanto, da Área de Linguagens, na organização do RCF. Defendemos ainda, de maneira bastante contundente, que as linguagens artísticas, como as Artes Plásticas/Visuais, Dança, Música e Teatro, além de comporem o componente curricular “Arte”, deveriam ser consideradas e asseguradas nas escolas municipais de SFC em suas devidas especificidades, porém, sem perder de vista o princípio da multirreferencialidade e do atravessamento de outros fazeres e saberes, ou, até mesmo, a articulação e o diálogo interlinguagens, pois entendíamos que este deveria ser um dos caminhos e uma das principais características da formação em Arte

¹³⁹ Resumidamente, pode-se dizer que a expressão *multirreferencialidade* trata-se de uma abordagem teórico-metodológico diretamente relacionada ao reconhecimento da complexidade e heterogeneidade que configuram as *práticas sociais* (MARTINS, 2004), tendo sido elaborada por Jacques Ardoino e sua equipe de pesquisa, na Universidade *Paris 8, Vincennes-Saint-Denis*. Para maiores informações ver o artigo *Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais* (MARTINS, 2004), que está disponível em: <file:///F:/LEO%20MATERIAL%20DO%20PENDRIVE%208G/MULTIRREFERENCIALIDADE%20E%20EDUCA%C3%87AO/Multirreferencialidade.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022. Ou então, leia o livro *Multirreferencialidade nas ciências e na educação* (BARBOSA, 1998), que está disponível em: <https://www.multirreferencialidade.com/post/manage-your-blog-from-your-live-site>. Acesso em: 20 mar. 2022.

na contemporaneidade.

Embora, naquela ocasião, considerássemos a articulação e a importância do diálogo entre as linguagens artísticas, insistimos/ratificamos e argumentamos que as linguagens deveriam ser ministradas por profissionais habilitados em Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas/Visuais, o que demonstrara nossa preocupação em assegurar, promover e afirmar o protagonismo e o ensino da Arte nas escolas do município franciscano, de um modo epistemológico, ético e político. Exigindo, dessa maneira, que, pedagogicamente, a Arte não fosse lecionada por todo ou qualquer docente, senão pelo licenciado em uma das linguagens supracitadas.

Ademais, também naquele ano de 2019, passamos a corroborar com a compreensão de que as linguagens artísticas não deveriam ser concebidas no espaço escolar como simplesmente um adorno, ou terem sua participação, junto à proposta curricular de SFC, enquanto uma mera atividade lúdica para abrilhantar as festas ou datas comemorativas do calendário do ano letivo das escolas, visto que defendíamos, naquele momento, no GT, uma formação em Arte que não se afastasse de criações e produções artísticas engajadas criticamente.

Assim, na contramão da concepção da Arte no espaço escolar como mero entretenimento, ou atividade subjugada a auxiliar didaticamente outras disciplinas escolares, ou até mesmo contra aquelas concepções que vislumbram o ensino da Arte na escola de maneira imparcial à dimensão social, política e crítica, ainda naquele período, persistíamos na ideia de que a Arte deveria ter seu lugar como protagonista na proposta curricular franciscana, atuando de maneira crítica, interdisciplinar e transdisciplinar, numa relação horizontal com os demais componentes curriculares e as outras áreas de conhecimento, promovendo, assim, seu valor epistemológico, estético, sociopolítico e de não hierarquização entre os conhecimentos/saberes.

Ainda de acordo com os debates provocados no GT de Arte, em 2019, salientávamos, inclusive, que algumas das nossas concepções e posicionamento estava em absoluta conformidade com a Lei nº 13.278/2016, já discutida no decurso deste estudo. Portanto, com base nesse dispositivo legal, buscávamos nos esquivar e contrapor, tangencialmente, aquela prescrição da BNCC (2018) que propõe a configuração das linguagens artísticas no Ensino Fundamental como sendo unidades temáticas. Apesar de naquele tempo compreendermos a relevância de outras contribuições pautadas pela própria BNCC, no que concerne ao ensino da Arte no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (1º ano ao 5º ano) e Anos Finais (6º ano ao 9º ano), por outro lado, acreditávamos que pensar as linguagens como unidade temática tornava-se assimétrico a nossa proposição curricular franciscana. Em vista disso, naquelas circunstâncias dos debates do GT de Arte, chegamos até mesmo a ratificar que as linguagens

artísticas seriam concebidas no RCF como integrantes do componente curricular Arte.

Por outro lado, ainda com base nas discussões daquele GT, passamos a considerar algumas das contribuições da BNCC (2018), para pensarmos sobre o ensino de Arte nas escolas franciscanas, destacando, por ora, a concepção do seu ensino articulado às seis dimensões do conhecimento, que, por seu turno, evidenciam o contato e a experiência artística das/dos estudantes. Assim, conforme a BNCC (2018), passamos a observar que o ensino das linguagens artísticas estaria assentado nas seguintes dimensões: na criação, na crítica, na estesia, na expressão, na fruição e reflexão.

Pois, ainda segundo esse documento prescritivo, além de se articularem entre si, cada uma destas dimensões apresenta certa estrutura epistêmica acerca da natureza do trabalho artístico, e elucida também suas respectivas características e objetivos a serem alcançados. Avaliamos, durante nossos debates no GT, que, de acordo com esse documento, essas dimensões atravessam todas as linguagens artísticas e as aprendizagens dos/das discentes em cada contexto sociocultural. Portanto, entendemos que as dimensões do conhecimento se tratam de linhas flexíveis que se inter cruzam, alinhavando a especificidade do conhecimento em Arte na escola.

Assim, pensando em todas as questões que foram explanadas ao longo deste item 4.2, é necessário pontuar que, diante de toda essa iniciativa apresentada, e mesmo considerando as dificuldades apontadas no decorrer desse contexto, SFC passou a dar um passo bastante significativo com relação a construção do seu RCF para educação municipal, principalmente no tocante a promoção do ensino da Dança/Arte no currículo.

Por último, sinalizo que, na sequência deste escrito, manifestarei discursivamente duas proposições pedagógicas que estiveram voltadas para as aulas de Dança/Arte do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais da Escola Municipal Maria Lúcia Alves (EMLA), e dos Anos Finais do Estudos e Aperfeiçoamento do Saber (CEAS), ambas unidades educativas de SFC, conforme já explicitado na seção 3.2 do terceiro Cruzeiro/Capítulo desta especulação. Por fim, aviso que as duas serão consideradas aqui, enquanto experiências compartilhadas, que foram configuradas à luz dos encontros e da convivência com a comunidade escolar de cada uma dessas unidades.

5º CRUZO. PELEJAS E ARRUDEIOS DA DANÇA/ARTE E ATOS DE CURRÍCULO NO CEAS E NA EMLA ATRAVÉS DO CANTAR-BATUCAR-DANÇAR DAS PERFORMANCES AFRO-AMERÍNDIAS

De agora em diante, depois de ter transcorrido o Cruzo anterior, informo que nas próximas páginas desta dissertação, entreteço compreensiva e propositivamente como aconteceu e se configurou o ensino-aprendizado da Dança/Arte e atos de currículos nas escolas CEAS e EMLA, numa dimensão antirracista, assentada na inclusão e a mediação pedagógica das manifestações/*performances*¹⁴⁰ culturais brasileiras, cujos saberes-fazer são afro-ameríndios, constituídos estruturalmente no canto, na musicalidade e na dança. Para isso, lanço mão da abordagem dos atos de currículo (MACEDO, 2017), dos estudos das *performances* brasileiras (LIGIÉRO, 2011), e, da mesma maneira, continuo a aproximar-me da observação participante (INGOLD, 2016). Novamente sublinho que compreendo tal acontecimento e configuração como experiências formativas no pretérito, como já frisado no final do tópico 3.2 do terceiro Cruzo deste trabalho.

Sendo assim, na sequência, explicarei primeiramente o processo de mediação pedagógica da música e dança da manifestação cultural da ciranda, do bumba-meu-boi e outros batuques, concebendo tais manifestações como *performances* culturais brasileiras (LIGIÉRO, 2011), doudas de saberes-fazer de heranças afro-ameríndias, que se estruturam na tríade “cantar-dançar-batucar” (FU-KIAU 1969, *apud* LIGIÉRO, 2011). Esse processo de mediação corresponde a uma proposição pedagógica voltada para as aulas de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da EMLA, que ocorreu no primeiro semestre do ano letivo de 2018.

Por último, circunvizinho a isso, num outro momento, enuncio a proposição pedagógica “A coisa tá preta, no CEAS!”¹⁴¹, uma espécie de plano de ação cultural socioeducativa voltado para a Semana da Consciência Negra, cuja configuração assentou-se no próprio chão dessa escola, em novembro 2018, bem como aprecio, como parte desta mesma proposta, a manifestação das Paparutas¹⁴² da Ilha do Paty, que participou como uma das atividades

¹⁴⁰O conceito de *performance* tratado aqui se refere às manifestações culturais brasileiras da cultura popular e tem como referência os estudos do pesquisador brasileiro Zeca Ligiero, de acordo com o que já foi explicado no item 1.2 do primeiro cruza/capítulo desta dissertação.

¹⁴¹Sobre essa proposta pedagógica, informo que os vídeos e fotos das apresentações e produções artísticas dos/das discentes e docentes podem ser vistos na página do *Facebook* do próprio CEAS: <https://www.facebook.com/285007975245010/posts/543396146072857> (acessado em 23 de agosto de 2020).

¹⁴²Para conhecer o trabalho das Paparutas, da Ilha do Paty, indico o endereço eletrônico: <https://globoplay.globo.com/v/6921282/>. (Acessado em 10 de agosto de 2020).

artístico-culturais propostas naquele plano, compreendendo-a, principalmente, como uma das práticas performáticas afro-brasileiras, típica de São Francisco do Conde, que também está baseada na tríade mencionada acima.

5.1 CONVERSA EM SALA DE AULA SOBRE BOI, BATUQUES E CIRANDA: NA ESCOLA MARIA LÚCIA ALVES, A MOLECADA CANTA, BATUCA E DANÇA

Então, continuando a partir do que foi dito anteriormente, o título deste item consiste na discussão de uma proposta pedagógica que contemplou as aulas do componente curricular Arte, especificamente às linguagens Dança e Música, lecionado para os/as estudantes do 3^a, 4^a e 5^a Ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais da EMLA, ao longo do primeiro trimestre do ano letivo de 2018, em virtude do projeto Voarte (já informado no início do 3^o Cruzeiro/Capítulo), e, sobremaneira, do tema “Historiar: caminhos, leituras e faces de um povo”, da Rede Municipal de SFC. Logo, afirmo que a mesma versa sobre o processo de mediação pedagógica da manifestação cultural do Bumba-meu-boi, do Maracatu, da Ciranda e outros Batuques¹⁴³, a partir da abordagem do contexto sociocultural de cada uma delas, do mesmo modo de suas expressões musicais e danças, compreendendo, reiteradamente, tais manifestações como *performances* culturais brasileiras (LIGIÉRO, 2011), que se organizam na dimensão do “cantar-dançar-batucar” (FU-KIAU 1969, *apud* LIGIÉRO, 2011): saberes-fazeres de heranças afro-ameríndias.

Nessa proposição, destaco ainda, o fundamento de tais manifestações, que partem, imprescindivelmente, da oralidade, também como práticas sociais (inter) mediadas pela leitura e a escrita, na perspectiva freiriana e dos múltiplos letramentos. Da mesma forma, argumento que o currículo, enquanto campo de poder, território, construtor de memórias e formador de identidades, é também, dialeticamente, o dispositivo cultural constituinte de narrativas contra-

¹⁴³ Chamo de “batuque” as expressões musicalmente dançadas, tocadas e cantadas na atualidade, tais como o Coco, Maracatus, *ijexá*, *Rap*, *Funk*, Pagode e Samba, que são marcadamente influenciadas pela cultura negra e as gentes populares. A intenção é ressignificar, política e sócio-culturalmente, essas práticas, na contemporaneidade, como forma de empoderamento e resistência da negritude contra o racismo e a discriminação, uma vez que, no passado, o termo “batuque”, no Brasil, era usado pelas elites como forma de depreciar, criminalizar e homogeneizar os saberes e os fazeres culturais praticados pelo o povo negro. A esse respeito sugiro a leitura da tese de doutorado *Perspectivas etnomusicológicas sobre batude: racialização sonora e ressignificações em diáspora* (2020), do pesquisador brasileiro Marcos Santos. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33272/1/MARCOS%20DOS%20SANTOS%20.pdf>>. Acesso em 25 jun. de 2019...

hegemônicas, capaz, pois, de tensionar discursos colonialistas que ainda sustentam propostas curriculares engendradas sob a égide do paradigma dominante europeu.

Pois então, retomando aquilo que disse no primeiro parágrafo desta seção, as aulas foram lecionadas durante o período de abril a julho de 2018, correspondentes aos dias letivos do primeiro trimestre, no turno matutino, das 8hs às 12hs, e no vespertino, das 13 às 17 horas. Essa ação propositiva foi delineada a partir da definição do subtema “Corpo e ancestralidade: cantando e dançando nossas matrizes afro-brasileiras”, da unidade escolar, que fora acordada no dia 06 de abril, de 2018, em reunião pedagógica sobre o planejamento da 1ª unidade da escola supracitada. O tal subtema, estava articulado, inclusive, ao tema institucional do município “Historiar: caminhos, leituras e faces de um povo”, do ano letivo de 2018, que, por sua vez, tem como subunidade temática “(Des)caminhos e trajetória do fazer de todos e de cada um”, previsto para ser explorado na primeira unidade. Pensando nisso, o que se colocou enquanto problemática, para o desenvolvimento desta proposta, foi pensar e selecionar os assuntos programáticos da 1ª unidade, para o ensino-aprendizagem da Arte, no âmbito das linguagens artísticas “Música e Dança”, que dialogassem com o projeto institucional Voarte e o tema em destaque, ambos da Rede Municipal de SFC.

Em virtude disso, parti, portanto, das seguintes perguntas: o que os estudantes sabem sobre o Bumba-meu-boi, a Ciranda e o Maracatu? O que os discentes conhecem a respeito de tais manifestações culturais? Qual a relevância e atuação das Artes, principalmente da dança e da música, na configuração dessas manifestações? O que é possível ensinar-aprender com tais manifestações? Essas manifestações têm a ver com a expressão musical do *rap*, *funk*, pagode e samba, que são práticas e repertórios recorrentes no cotidiano desses estudantes? De que modo era possível evidenciar e ressignificar essas expressões, na atualidade, como batuques? Isto é, como era possível valorar, olhar e reverenciar tais expressões enquanto práticas oriundas da negritude, a fim de potencializá-las e positivá-las como saberes-fazeres? Por fim, em sentido *lato sensu*, o que tais manifestações culturais têm a ver com a história e identidade cultural de São Francisco do Conde-BA? E, por sua vez, o que tudo isso tem a ver com as questões sobre letramento, currículo, mediação cultural e *performances* brasileiras?

Assim, pensando nessas questões, a principal intenção dessa propositura foi oportunizar aos/às estudantes do 3ª, 4ª e 5ª Ano da EMLA, o contato com a manifestação cultural popular da Ciranda, do Bumba-meu-boi e do Maracatu, considerando, sobretudo, a criatividade e os repertórios individuais de movimento de cada discente participante dessa proposição. Para tanto, cada turma passou a entrar em contato com uma manifestação cultural em específico, ficando, portanto, o 3º Ano, com a Ciranda; o 4º Ano, com o Bumba-meu-boi; e o 5º Ano, com

o Maracatu e outros Batuques. De modo geral, os estudantes experimentaram cantar, batucar e dançar a respectiva manifestação de sua turma, bem como tocaram alguns instrumentos musicais percussivos.

Por conseguinte, toda a proposta foi mediada pelas rodas de conversas, explanação do contexto sociocultural, apreciação e experimentação das danças, dos cantos, dos sons, ritmos e instrumentos percussivos, das manifestações supracitadas, que, por sua vez, foram destacadas enquanto saberes e fazeres culturais de heranças afro-ameríndias, que se estruturam, de modo do geral, por meio do canto, do batuque e da dança.

Ademais, as aulas foram estruturadas, principalmente, com base na organização das seguintes ações pedagógicas: perguntar aos estudantes sobre o que eles sabiam ou se já haviam ouvido falar na manifestação cultural que estava sendo abordada pela sua turma; elaborar conjuntamente (docente e discentes), no quadro piloto, um esquema, no qual eram levantadas palavras-chave que tinham a ver com a manifestação em questão, assim, quando se falava do Bumba-meu-boi, por exemplo, eles/elas elencavam palavras como roça, dança, música, brincadeira, lenda, etc.

Paralelo a isso, ainda enquanto desafio e ação pedagógica, era solicitado aos/às estudantes que escrevessem e lessem o nome da manifestação estudada. Por fim, com o auxílio da turma, alguns/algumas estudantes eram convidados/convidadas a irem até o quadro para separar e classificar as sílabas do nome da manifestação e dos instrumentos abordados pela sua classe, a exemplo das seguintes palavras: “ci-ran-da”, “ba-tu-que”, “bum-ba-meu-boi”, “ma-ra-ca-tu”, “sam-ba”, “i-je-xá”, “pan-dei-ro”, “a-go-gô”, “gan-zá”, “xe-que-rê” e “a-ta-ba-que”. Eis, inclusive, adiante, registros fotográficos nas Figuras 20 e 21, ilustrando alguns daqueles momentos da roda de conversa, momento no qual a turma do 4ºAno da EMLA também experimentava cantar e tocar a canção do Bumba-me- boi, acompanhado do ritmo e o som dos instrumentos musicais percussivos:

‘Figura 20 - Estudantes experimentando alguns instrumentos musicais percussivos durante as aulas de Arte na EMLA



Fonte: Acervo do autor, 2018.

Figura 21 - Estudantes experimentando alguns instrumentos musicais percussivos durante as aulas de Arte na EMLA



Fonte: Acervo do autor, 2018.

Por conseguinte, no tocante as rodas de conversas, explanação do contexto sociocultural, apreciação e experimentação da dança, dos cantos, do som, ritmo e instrumentos percussivos, ao longo das aulas das turmas dos terceiros anos, matutino e vespertino, por exemplo, foi explicado que a Ciranda¹⁴⁴ é um ritmo musical e estilo de dança muito presente no estado de Pernambuco, através das canções da grande artista e cirandeira, Lia de Itamaracá, que, inclusive, ouvimos nas aulas. A Ciranda é dançada principalmente na beira da praia, pois seus cantos, os gestos e movimentos da sua dança e os temas musicais estão ligados ao mar. Vimos ainda, depois de escrever a palavra “ci-ran-da”, no quadro, em sala de aula, que ela tem três sílabas, e, por isso, a palavra “ciranda” é chamada de trissílaba.

Expliquei também que o ritmo da música e dança da Ciranda é quaternário, porque é contado em quatro tempos, sendo o primeiro tempo (chamado de tempo um) mais forte, acompanhado por mais três tempos fracos (chamados de tempo dois, três e quatro). Antes de dançarmos Ciranda, explicitarei que ela é dançada em roda, por um grupo de pessoas, que, de mãos dadas, vão marcando esse ritmo musical com as batidas dos pés no chão, ao som de cânticos e dos instrumentos musicais de percussão (ganzá, pandeiro, tambor ou surdo); busquei, inclusive, evidenciar o círculo como a principal forma geométrica que fazemos no espaço quando dançamos Ciranda. Procurei sublinhar, ainda, baseado no mapa do Brasil, a localização de Pernambuco, que é vizinho ao estado da Bahia, como um dos estados do Nordeste. Paralelo a tudo isso, além da apresentação artística para o projeto Voarte, foi criada a “Ciranda da rosa dos ventos”, releitura musical produzida com os/as estudantes, baseada na letra da canção “Essa ciranda quem me deu foi Lia”, da artista Lia de Itamaracá, conforme, segue, no Quadro abaixo:

¹⁴⁴ Segundo o pesquisador Leonidas Oliveira (2007), a palavra “*Ciranda*” teria sido oriunda do vocabulário e da grafia espanhola “*Zaranda*”, e que, conseguintemente, teria sido influenciada pela palavra árabe “*Çarand*”. “*Zaranda*”, que é então, um instrumento de peneirar farinha daquele país (Espanha). Dançada sempre em giro - no sentido anti-horário-, a Ciranda é conhecida como um gênero de dança e música popular típica das praias e das áreas litorâneas de Pernambuco, encontrada, sobretudo, na Ilha de Itamaracá. Apesar de ser considerada uma dança de origem portuguesa, a ciranda tem forte influência das matrizes africanas e indígenas. Os instrumentos típicos da Ciranda são: o ganzá, a zabumba, a alfaia, o caixa e, às vezes, os trombones, clarinetes, saxofones, flautas, etc.

Quadro 1 - Releitura musical produzida com os/as estudantes

<p>01 - Essa ciranda quem me deu foi Lia</p> <p>Eu tava na beira da praia Ouvindo as pancadas das ondas do mar (Refrão) Esta ciranda quem me deu foi Lia Que mora na ilha de Itamaracá (Refrão)</p> <p>Composição: Lia de Itamaracá.</p>	<p>02-Ciranda da Rosa dos Ventos (inspirada na ciranda de Lia)</p> <p>Em roda Saímos do Nordeste, Descemos pelo Leste Sudeste E Sul De lá, subimos Sudoeste Oeste Noroeste Até chegar ao Norte Pra juntos cirandar Rosas dos ventos Quem nos deu Foi Fia (Refrão) A geografia Pra gente cirandar! (Refrão)</p> <p>Releitura: Professor e as turmas dos 3º Anos.</p>
---	--

Fonte: Produção coletiva entre discente e docente, 2018.

Já para as turmas dos quartos anos, manhã e tarde, em sala de aula, falei que a figura do boi faz parte das brincadeiras e celebrações culturais de vários povos, inclusive do brasileiro. No Bumba-meu-boi referendi a participação da dança, do teatro e da música e das artes plásticas, enquanto formas artísticas atuantes na organização desta manifestação. Vimos também que a celebração do Bumba-meu-boi¹⁴⁵ varia e recebe nomes diferentes no território brasileiro, misturando elementos europeus, indígenas e africanos.

Destaquei, inclusive, que em algumas regiões brasileiras, por exemplo, o Bumba-meu-boi pode ser chamado dos seguintes nomes: Bumba-meu-boi, no Maranhão, Pernambuco e Alagoas; Boi-bumbá, no Amazonas; Boi-de-reis, no Rio Grande do Norte; e Boi-de-mamão, em Santa Catarina. Sublinhei para os estudantes, que o Bucoba-meu-boi faz parte também da cultura de São Francisco do Conde. Portanto, baseado nessas explicações, e, de acordo com a imagem do mapa do Brasil, foi pontuado que manifestação do Bumba-meu-boi está efetivamente presente nas seguintes regiões brasileiras: Norte, Nordeste e Sudeste.

¹⁴⁵ Sabe-se, historicamente, a partir de estudiosos como Mário de Andrade (1982), Hermilo Borba Filho (1967), Edison Carneiro (1965), Emília Biancardi (2006), que o boi é uma figura mitológica que participa das brincadeiras e celebrações culturais de vários povos. Segundo a pesquisadora Domenici (2009, p. 09) O Bumba-meu-Boi é uma dança presente em diversos estados brasileiros relacionada ao ciclo Junino e Natalino, assumindo em cada região variantes características. No Maranhão, essa dança assume grande importância e envolvimento da população, nas festas em louvor a São João". A principal temática desta manifestação cultural é a celebração da morte e ressurreição do boi.

Inspirado na lenda¹⁴⁶ popular do Bumba-meu-boi, fiz, junto com os estudantes, uma produção artística, recriada dessa manifestação, usando adereços e figurinos baseado dos grupos de bois tradicionais. Cantamos, batucamos e dançamos, ao som de pandeiros, zabumba, triângulo, agogô e ganzá, a canção “O meu boi morreu/que será de mim/manda buscar outro correndo/lá no Piauí”, na versão de Eduardo Neves e Bahiano, de 1916¹⁴⁷. Adaptei, pois, essa canção pensando na realidade de São Francisco, para isso, contei, imprescindivelmente, com a colaboração e a experiência de uma das professoras da EMLA, que transcreveu, em uma folha de papel, uma versão sobre a tal canção que ela conhecia, e, em seguida, nos ensinou a cantá-la, conforme segue, a letra da canção:

Olha o bumba meu boi vaqueiro.
 É hora, é hora vaqueiro.
 Olha o bumba meu boi vaqueiro.
 É hora de vadiar!
 Olha o bumba meu boi, valente.
 Olha o bumba meu boi bumbá!
 Olha o bumba, maré está cheia.
 É hora de festejar!
 O meu boi morreu, o que será de mim?
 Manda buscar outro correndo, lá no Piauí!
 O meu boi morreu, o que será de mim?
 Manda buscar outro correndo, lá no Chico do Conde!
 O meu boi morreu, o que será então?
 Manda buscar outro correndo, lá no Maranhão!
 O meu boi morreu, o que será então?
 Manda buscar outro correndo, lá no Maranhão!
 Pisa na linha, levanta meu boi! (2x)
 Levanta meu boi do chão.
 Quem disse que meu boi morreu? (2x)
 Meu boizinho está vivo graças a Deus! (2x).
 (Letra da versão do Bumba-meu-boi cantada por uma professora da EMLA, 2018).

¹⁴⁶ A versão popularmente conhecida, sobre a lenda do Bumba-meu-boi, conta, resumidamente, que um fazendeiro tinha um boi muito bonito, que era cuidado por um dos seus empregados de confiança. Certo dia, uma mulher grávida, esposa desse mesmo empregado da fazenda, teve o desejo de comer a língua do boi. Seu marido e empregado da fazenda, então, resolveu cortar a língua do boi mais bonito do seu patrão. Ao fazer isso, o boi morreu. Sabendo o que tinha acontecido, o fazendeiro, dono do boi e patrão, ficou muito triste. O tal empregado, tentando resolver o que ele mesmo tinha feito, foi a uma tribo indígena, a procura de um pajé, uma espécie de médico dos índios, na esperança de que ele salvasse o boi. Por fim, o pajé consegue fazer com que o boi reviva de novo, ou seja, ressuscite. Ao final, todos dançam, cantam e tocam festejando o renascimento do animal. Há ainda, o conto *O boi leição*, de Câmara Cascudo, que tem uma narrativa semelhante a essa versão popular.

¹⁴⁷ Para maiores informações, consultar o artigo *Marcas Intertextuais em Canções de Zeca Baleiro*, da pesquisadora Hermínia Maria Lima da Silva. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/R7-0397-1.pdf>>. Acessado em: Dez/2018.

Quanto às turmas dos quintos anos, do matutino e vespertino, as aulas estiveram voltadas para os Maracatus Nação¹⁴⁸, que estão presentes, principalmente, nos estados de Pernambuco e do Ceará. Falei à turma que se tratava de uma manifestação muito antiga, que, historicamente, surgira no Brasil há muitos anos, aproximadamente, há mais de cem anos. Disse ainda, que sua manifestação se apresenta como uma dança em forma de cortejo e/ou procissão, composto por figurinos, elementos e personagens, com destaque para o rei e a rainha. Expliquei também que o Maracatu representa as antigas coroações dos Reis de Congo, e, que, por sua vez, Congo era um país africano, pois coroar reis e rainhas também era uma prática na África. Por isso, a ideia da coroação era uma das formas que os negros escravizados tinham de relembrar da África, em terras brasileiras.

Organizada pela dança e a música, essa tal manifestação, estudada em sala, também pode ser conhecida pela designação de Batuques, que, inclusive, era bastante usada no passado, pela aristocracia brasileira, para se referir de modo pejorativo aos ritmos musicais e as danças produzidas pelos negros escravizados, no Brasil. Paralelo a explanação histórica, apreciação estética e musical, e experimentação do ritmo do Maracatu, inspirado, sobretudo, na palavra “bataque”, também pensando no Voarte, contei com o auxílio da professora pedagoga, regente da turma, para produzir dois trabalhos artísticos, os quais intitulei de “Bataque *in* concerto: movimento 01 e movimento 02”.

Conseqüentemente, o primeiro, com o subtítulo de “movimento 01”, foi criado pelos/pelas discentes do quinto ano matutino, tendo como tema o hino do Brasil. O objetivo foi cantar e tocar o hino misturando o ritmo do *rap*, *funk*, pagode e samba, que eram bastante familiares a eles/elas. Já o segundo, com o subtítulo “de movimento 02”, ficou por conta da turma do quinto ano vespertino, que tiveram como tema o ritmo do *ijexá*, do pagode e do samba de roda, tendo como finalidade tocá-los e dança-los.

¹⁴⁸ Segundo a pesquisadora Margarete de Souza Conrado (2009), em sua dissertação de mestrado *Maracatu Nação*, os cortejos dos Maracatus Nação pernambucano surgiram, historicamente, na época do Brasil Colônia, especificamente, no final do século XIX. Essa manifestação se apresenta como uma dança em forma do cortejo, representando antigas coroações de Reis de Congo; uma celebração ligada aos festejos católicos, que era organizada pela Irmandade do Rosário dos Homens Pretos. Os maracatus são chamados também de Maracatu Tradicionais, ou de Baque Virado, reconhecidos ainda como Afoxé ou Bataque. Conrado (2009) sublinha que o termo “Nação” é uma espécie de expressão simbólica, que remete/rememora a ancestralidade africana. É uma forma de tentar reconstruir um passado africano em território brasileiro, desde o período Colonial. A dissertação dessa pesquisadora está disponível em: <<file:///C:/Users/Daten/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Margarete.pdf>>. Acesso em: 20 mar.2022. Outra referência a respeito da invenção do termo *nação* está contida na obra *Uma história do negro no Brasil* (2006), dos historiadores Wlamyra Albuquerque e Walter Fraga. Obra disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/uma-historia-do-negro-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 20 mar.2022.

As atividades, voltadas para a criação artísticas dessa turma, foram divididas, entre meninos e meninas, em virtude da resistência dos meninos em dançar. Por isso, sob minha orientação, e o auxílio da professora, as meninas participaram de uma breve coreografia, na qual foi expressa movimentos e gestos baseados no ritmo do *ijexá*, do pagode e do samba, juntamente com seus repertórios pessoais de gestos e movimento.

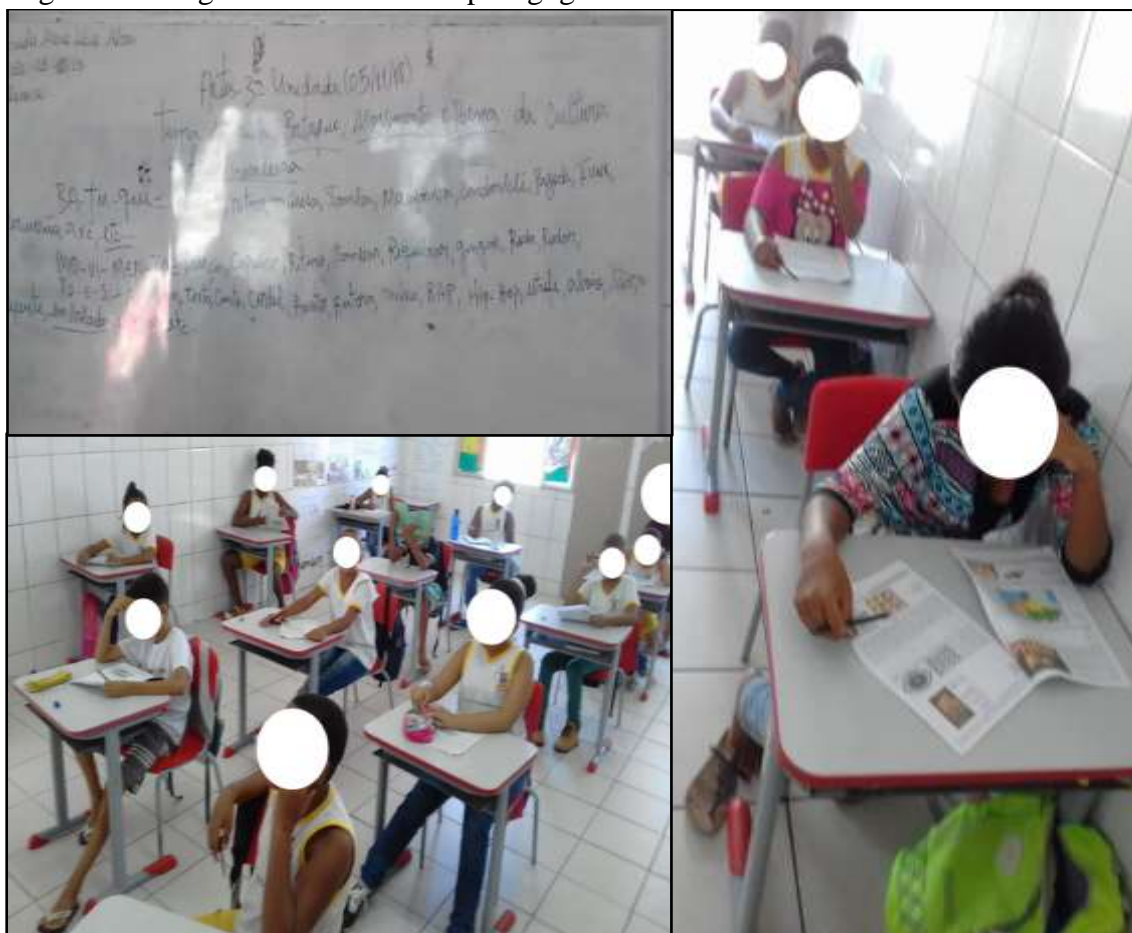
Enquanto, por outro lado, que os meninos ficaram ávidos para tocar os instrumentos percussivos, na intenção de reproduzir os ritmos já mencionados, à medida que as meninas dançavam. Durante as aulas, tiveram ainda, estudantes que não dançaram, nem sequer tocaram algum tipo de instrumento musical, por causa da sua religião; assim, apenas escreviam em seus cadernos as anotações que eu pontuava no quadro. Considerando as experiências e os repertórios individuais dos estudantes, galgados principalmente no *rap*, *funk*, pagode, samba e maracatu, explorei esses ritmos, assim como do *ijexá*, da Ciranda e do Bumba-meu-boi, no sentido de ressignificar, conscientemente, a cultura da gente popular negra.

Além das ações que foram relatadas, destaco, enquanto habilidade, o contato dos estudantes com alguns instrumentos percussivos (pandeiro, agogô, ganzá, xequerê, triângulo, zabumba e atabaque), as apresentações artísticas para o Voarte/2018 e a produção de uma avaliação escrita, de caráter diagnóstico, para sondar aquilo (ou o quê) que os estudantes haviam apreendido, ao longo das aulas.

Nessa avaliação, a partir da ilustração de mapas e imagens, do contexto histórico e da recapitulação do que havia sido explanado e experimentado em sala, solicitei aos discentes que identificassem a localização geográfica dos estados nos quais haviam ocorrências das manifestações estudadas, além da identificação dos seus principais instrumentos percussivos; grafia/escrita, separação e classificação das palavras referentes aos nomes tanto dos instrumentos musicais, como das respectivas manifestações.

Sendo assim, diante das descrições explanadas, na Figura 22, por exemplo, é ilustrada algumas das minhas anotações realizadas no quadro piloto, além de revelar um dos momentos avaliativos realizados com os/as estudantes, baseado naquilo que havíamos estudado, referente as manifestações culturais do Bumba meu boi, da Ciranda, do Maracatu e outros Batuques, no decorrer da unidade.

Figura 22 - Registro das atividades pedagógicas realizadas com os/as estudantes da EML



Fonte: imagens registradas pelo o autor, (2018, 2019).

Assim, a promoção desta proposição pedagógica, juntamente com os resultados gerados e apresentados, ao final desta subseção, é entendida como parte do processo do ensino-aprendizagem em Arte, ocorrido na EMLA, no qual professor e estudantes foram mobilizadores de saberes-fazer, a exemplo do canto, do batuque e da dança, ao longo das aulas. Saberes-fazer que, por conseguinte, podem ser considerados também como formas de conhecimento escolar. Por isso, aproximando-me do escopo teórico desta proposta, olhando aliás, para as atividades pedagógicas que foram descritas desde o trajeto inicial desta seção (5.1), proponho uma perspectiva curricular na qual as manifestações culturais brasileiras sejam incluídas e consideradas enquanto potencializadora de saberes-fazer das gentes negras/indígenas. Doutas, portanto, de conhecimento afro-ameríndio.

Nesse sentido, inicialmente, recorro aos estudos sobre o currículo/Currículo do pesquisador Antonio Flávio B. Moreira e da pesquisadora Vera Maria Candau (2008), para refletir sobre o chamado conhecimento escolar, ao qual me referi anteriormente, pois

[...] podemos afirmar que as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e nas alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir”. (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.18).

Assim, ainda segundo esses pesquisadores, é por meio do currículo que surge o chamado “conhecimento escolar”, aquele que compreende um conjunto de saberes e práticas socialmente forjados; construídos, por sua vez, pelos movimentos sociais, pelo mundo acadêmico-científico, pelo mundo do trabalho, do desenvolvimento tecnológico, pelo campo da saúde, pelas atividades desportivas, corporais e artísticas, além das diversas formas do exercício da cidadania.

Tudo isso, segundo o autor e a coautora, compreendem o chamado “âmbito de referência” do currículo, pois, “Os conhecimentos oriundos desses diferentes âmbitos são, então, selecionados e “preparados” para constituir o currículo formal, para constituir o conhecimento escolar que se ensina e se aprende na sala de aula”. (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.22). Aqui, chamo atenção do leitor, para mostrar a relevância em se trabalhar com as manifestações culturais populares nas escolas, uma vez que elas compreendem práticas corporais artísticas, como por exemplo, o ato de cantar, batucar e dançar, que podem ser potencializados em saberes e fazeres curriculares.

Ainda articulando a proposição com as manifestações culturais, desempenhadas na EMLA, trago mais dois conceitos que fundamentam essa proposta. São eles os conceitos de “multiletramento”, de Roxane Rojo (2009), e o de “mediação cultural e social”, de Ana Mae Barbosa e Rejane Galvão Coutinho (2009), ambos atravessados pelas ideias de Paulo Freire¹⁴⁹. Em *Multiletramento na escola* (ROJO & MOURA, 2009), por exemplo, os autores, considerando as ideias de Freire sobre a distinção entre a leitura da palavra e da leitura mundo, diz, de modo geral, que letramento é uma prática que envolve diferentes culturas e contextos culturais. Menciona ainda, que o letramento faz parte de todo nosso cotidiano, pois, são práticas, inclusive, encontradas em locais não valorizados.

¹⁴⁹Em *A importância do ato de ler*, o educador Paulo Freire (1989), diferencia a “leitura do mundo”, da “leitura da palavra”, muito embora ele reconheça que as duas caminham de mãos dadas, dialogicamente. O autor nos aponta que o ato de ler não se limita à simples decodificação (decifração) da palavra grafada, ou da linguagem escrita. À luz do seu conceito leitura da *palavramundo*, Freire clarifica que há duas formas de se ler: uma é a “leitura do mundo”, que proferimos operar mediante nossas experiências; e a outra, é a “leitura da palavra”, que não precede então, a “leitura do mundo”, porém, articuladamente, é entendida como extensão da realidade.

Influenciada pelo mundo contemporâneo da tecnologia e da globalização, Rojo vislumbra uma pedagogia voltada para compreensão das várias possibilidades de leituras, que, por sua vez, contemplam as múltiplas culturas expressas através de textos multissemióticos, via a multiplicidade de linguagens (imagética, pictórica, plástica, audiovisual, sonora, oral, escrita, gestual/corporal, verbal, cênicas, etc.) e seus respectivos significados. Ademais, a autora ressalta que letramento não é alfabetização.

Quanto ao conceito de mediação cultural e social, Mae e Coutinho, em *Arte/educação como mediação cultural e social* (2009), alicerçada na perspectiva freiriana, de que os homens são mediatizados pelo mundo, e na ótica socioconstrutivista, de Lev Vygotsky, compreendem a atuação do professor de Arte como um mediador, aquele que organiza, questiona e aglutina saberes. As autoras grifam que a arte exerce o papel de mediação entre o mundo e os seres humanos, assim, a Arte-Educação é o campo que protagoniza o processo de mediação entre a arte e o público. Suas ideias surgem com fim formativo, o de mediar visitas do público aos museus, especialmente do público escolar. No nosso caso, a mediação ocorreu dentro da sala de aula da EMLA. Mediação que compreendeu, portanto, o contato com o canto, a musicalidade e a ginga corporal dançada das manifestações culturais.

Assim, compreendendo que os saberes-fazer, tais como o canto, o batuque e as danças, das respectivas manifestações culturais populares, são mediados/transmitidos, primordialmente, através da oralidade. Tais conceitos supramencionados servem como justificativa epistemológica para promover o protagonismo das manifestações/*performances* culturais nas escolas, podendo o professor de Arte atuar enquanto mediador cultural e social entre tais manifestações e a comunidade escolar, seja abordando seus aspectos histórico-geográficos, estético-filosóficos, seja explodo suas práticas ancestrais, fundamentadas na oralidade, culturalmente/antropologicamente, e também organizadas no cantar-batucar-dançar (FU-KIAU, 1981, 1983, 1969 e 2002, *apud* LIGIÉRO, 2011).

Nesse sentido, o filósofo do Congo, Bunseki Kia Fu-Kiau, formula a relevante e interessante tríade “cantar-batucar-dançar”, enquanto alguns dos principais elementos constitutivos das práticas performativas ou performáticas das manifestações culturais presentes no território africano, pois, a enunciação dessa tríade, que ocorre simultaneamente no ato performativo, “[...] é usada por Fu-Kiau para indicar o denominador comum das performances africanas negras”. (LIGIÉRO, 2011, p. 108). Ainda segundo os estudos do pesquisador brasileiro, Zeca Ligiéro (2011), sobre as chamadas performances brasileiras, destaco o seguinte:

Ao considerar a junção das artes corporais às musicais e, sobretudo, acrescido do uso do canto como algo simultâneo e percebido como uma unidade dentro da performance africana, Fu-Kiau destaca um dispositivo que, sem dúvida, continua sendo característico das performances da diáspora africana nas Américas - não é possível existir performance negra africana sem este poderoso trio, e o mesmo é aplicável em relação às performances afro-brasileiras. (LIGIÉRO, 2011, p. 108-109).

Já de acordo com o artigo *A dinâmica circular e as linguagens pedagógicas do maracatu* (CONRADO; SANTOS; PIMENTEL, 2012), ao falarem do Maracatu Nação, por exemplo, os autores asseveram que este se estrutura na transmissão dos “saberes e fazeres”, que são fundamentados no princípio da oralidade. Isto é, em princípios ancestrais afrodescendentes, assentados na tradição oral (cantos/loas, mitos), no som (o batuque, a música) e o movimento corporal (as ações e os gestuais da dança), considerados, assim, como valores estético-filosóficos do modo de vida africano e afrodescendente. Pautados, aqui, portanto, enquanto práticas artístico-culturais de letramento.

Outra questão que costura as ideias deste trabalho e se articula a proposta realizada na EMLA, principalmente, a que diz respeito à abordagem do termo “batuques”, explanada ainda no início deste tópico textual, está no fato de reconhecer que as manifestações culturais populares do Bumba-meu-boi, da Ciranda e do Maracatu, consideradas, aqui, como *performances*, estruturam parte de seus saberes-fazeres na perspectiva cultural afro-ameríndia, na qual a roda, o canto, o batuque e a dança participam como elementos comuns das suas práticas performáticas espetaculares, pois

Em ambas notamos o mesmo cantar-dançar-batucar como um todo indivisível e inseparável. Ambas as performances são interativas e dialogam com o ambiente onde acontecem. O público permanece em roda, reagindo a tudo que os brincantes ou “performers” fazem. A roda está presente nos desenhos de Rugendas, datados de meados do século XIX; isso acontece também nos primeiros filmes registrados na selva por Rondon no começo do século XX. Atualmente, Tchydjo, mestre de danças dos índios Kariri-Xocó, ao iniciar os trabalhos, pede aos seus dançarinos e plateia que formem uma roda para começar o ritual do Toré Sagrado. Igualmente, no samba de roda, os crioulos e crioulas fazem também um círculo para realizar sua performance (LIGIÉRO, 2011, p. 73).

Já a respeito do termo batuque, Ligiéro (2011) nos ensina que este foi uma categoria genérica criada pelo olhar europeu, desde o século XIX, para se referir às festas e celebrações que eram realizadas por uma pluralidade étnica africana, em território brasileiro. Assim, tais batuques tinham como característica comum de suas performances o som da percussão, o canto e a dança envolvidos na configuração de seus festejos/ritos. Pois nota-se, até mesmo, que,

A dança habitual dos Negros é o batuque. Desde que haja alguns reunidos, ouvem-se cadenciadas palmas: é o sinal com que se chamam e provocam, por assim dizer para dança. O batuque é conduzido por um figurante. Consiste em certos movimentos do corpo, que são, talvez, bem expressivos; principalmente os quadris é que se movem. Enquanto o dançarino estala a língua e dos dedos e se acompanha com um canto bastante monótono, os outros formam o círculo em torno dele e repetem o estribilho. (RUGENDAS, 1820, p.194, *apud* LIGIÉRO, 2011, p.141)

Foi pensando nas questões supraindicadas, que me interessei pelo cantar-dançar-batucar (FU-KIAU, 1969, *apud* LIGIÉRO, 2011) neste trabalho. Por entender que tal expressão tangencia, relevantemente, a proposta realizada na EMLA. Tomando como partido e ponto de referência a cultura afro-ameríndia, uma vez que tal aporte conceitual se aproxima do caráter estruturante das manifestações aqui explanadas.

Ademais, procurando articular tudo que vem sendo exposto, até aqui, considerando, inclusive, a polissemia e as variadas concepções que gravitam em torno da palavra “currículo”, trago, novamente, para o bojo dessa discussão, pensando especificamente na importância do currículo para afirmação e construção das identidades, as proposições de Moreira e Candau (2008), a partir do artigo *Currículo, conhecimento e cultura*, no qual defendem uma abordagem culturalista sobre currículo, baseando-se principalmente no campo dos Estudos Culturais¹⁵⁰.

Assim, baseados na sentença de que “Discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade marcam, inevitavelmente, as discussões sobre questões curriculares”. (SILVA, 1999^a, *apud* MOREIRA & CANDAU, 2008, p. 18), o autor e a co-autora do texto elucidam o currículo como um campo particular definidor da cultura de um determinado grupo social, além de ser um território de disputas e o lugar responsável pela produção e reprodução de culturas; contribuindo, assim, para o processo de formação de identidades. Ademais, é possível pensar o “[...] currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”. (MOREIRA & CANDAU, 2008, p. 18).

Portanto, ainda pensando na construção das identidades como assunto relevante a ser tratado nas propostas curriculares, numa dimensão pós-colonial de Currículo¹⁵¹, entendendo-o,

¹⁵⁰ Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2007), os Estudos Culturais se constituíram enquanto um campo teórico e investigativo da cultura, na Inglaterra, ainda na década de 60 do século XX, na Universidade de Birmingham. Baseado na crítica literária e na comunicação social, esse campo busca referências nos estudos marxistas. Seus principais representantes são Raymond Williams, Richard Hoggart, E.P. Thompson e Stuart Hall.

¹⁵¹ Ainda de acordo com Silva (2007), resumidamente, posso dizer que a perspectiva de (s) colonial de currículo fundamenta-se nas teorias pós-críticas, nas quais são discutidas questões referentes à identidade, alteridade, diferença, subjetividade, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo, representação, cultura, saber-poder e discurso.

culturalmente, enquanto um território de tensão e disputa, a seguir, sublinho a proposta de Ligiéro (2011). Pois, ao tratar da inclusão dos saberes ancestrais de tradição afro-ameríndia, nas instituições e universidades brasileiras, sua proposição surge, supostamente, como um paradigma contra-hegemônico, quando argumenta que:

Proponho a criação de universidades diferenciadas, com ênfase nas tradições afro-ameríndias, com vagas abertas para todas as etnias. A inclusão dos saberes africanos e ameríndios deverá abranger desde a sua história específica, suas cosmogonias e mitologias, sua ciência, às formas hermenêuticas de seus rituais, onde a natureza, mais do que fornecimento de matéria-prima, é medicina pura, local onde o ser humano se reencontra com o divino, e, por isso mesmo, os conhecimentos afro-ameríndios passam por um entendimento mais profundo do que é ecologia, percebendo a função de cada animal e vegetal dentro do ecossistema. Talvez essas universidades possam garantir a inclusão e difusão dos saberes afro-ameríndios criando novos espaços de promoção e articulação de áreas do conhecimento tidas como opostas pela visão científica ocidental, como arte visual e ritual, religião e ecologia, teatro e biologia, botânica e mitologia, xamanismo e pesquisa científica, entre outros. (LIGIÉRO, 2011, p. 278).

Por isso, partindo da concepção apresentada por (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.22), de que o currículo funciona como um dispositivo cultural constituído através das relações política entre a sociedade e a escola, portanto, um campo de poder, território de disputa e lugar de referência para construção das identidades, faz sentido pensar que, por meio do currículo, as instituições devem mobilizar e potencializar as narrativas complexamente transversais e oblíquas ao curso linear da história dominante. Indo, pois, de encontro às perspectivas curriculares que se baseiam, hegemonicamente, na versão do discurso eurocêntrico e colonizador.

Em vista disso, na contramão de perspectivas hegemônicas de currículo, parto da premissa de que é possível e, politicamente, necessário promover e inserir as manifestações populares brasileiras, partindo dos Estudos das Performances (LIGIÉRO, 2011), por exemplo, campo de pesquisa interdisciplinar que analisa as manifestações/tradições culturais brasileiras enquanto prática cultural, como tentativa de desestabilizar a lógica hegemônica dos saberes curriculares.

Pois, nesse sentido, se “É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade” (MOREIRA E CANDAU, 2008, p.28), elucidado que é também por meio dele que se podem contrapor e tencionar tais “verdades”, e/ou o conjunto de conteúdos e práticas culturais incorporadas pelas/nas instituições, socialmente determinadas por uma classe dominante. Proponho então, de modo inverso, currículos enviesados pelas encruzilhadas de outros discursos, de outros “saberes-fazeres”, que, a exemplo do cantar-batucar-dançar, da ótica cultural afro-ameríndio,

são tecidos por narrativas emancipadas e contra-hegemônicas; narrativas, portanto, não-lineares ao percurso da história dominante.

Logo, diante de todo esse panorama, emoldurado ao longo deste trabalho, promover a atuação das manifestações/*performances* culturais, a exemplo do Bumba-meu-boi, dos Batuques e da Ciranda, nas propostas curriculares institucionais, torna-se um desafio político, e, ao mesmo tempo, atos de currículo (MACEDO, 2017), baseado nas teorias pós-críticas, que, diametralmente, tangenciam e perspectivam a construção das identidades e das narrativas enviesadas como um discurso contra-hegemônico, galgado numa visão, portanto, pós-colonial de Currículo. Com isto, reafirmo, inclusive, que, como um agente curriculante (MACEDO, 2013), outro dos meus interesses com este trabalho, está também no fato de pensar no processo de construção das identidades¹⁵² dos/das estudantes.

Neste sentido, ao testemunhar e perceber durante as aulas de Arte a falta de familiaridade dos/das estudantes com o repertório vocabular do universo das manifestações culturais estudadas, que apresentam forte influência do conhecimento afro-indígena, bem como a dificuldade apresentada por alguns/algumas discentes quanto a pronúncia e grafia das palavras como “bumba-meu-boi”, “maracatu”, “*ijexá*”, “agogô” e “ganzá”, por exemplo, procurei nas aulas de Dança e Música me aproximar da perspectiva interdisciplinar entre Arte e Língua Portuguesa.

Assim, tendo isso em vista, passei a desenvolver atividades que estimulassem os/as estudantes a lerem e escreverem tais palavras, lançando mão da percepção rítmica e sonora que eram estimuladas e reproduzidas através da marcação e contagem das palmas, isto é, do ato de bater com as palmas das mãos uma na outra, assim como a repetição e sonorização vocal das sílabas das próprias palavras supracitadas. Consecutivamente, notei que tais atividades proporcionavam aos/as educandos/educandas a percepção relacional entre o ritmo, o som e o movimento tanto das palavras quanto do corpo, da mesma forma que oportunizava o exercício de separação e classificação silábica do vocabulário em questão. Saliente, inclusive, que mesmo sendo assuntos do campo da Língua Portuguesa, voltados para os respectivos anos do Ensino Fundamental dos Anos Finais, o referido processo de separação e classificação ainda não era latente e/ou dominado suficientemente pela maioria dos/das estudantes.

¹⁵²Ainda com base em Stuart Hall (2003), no final da entrevista que se encontra na sua obra, já mencionada, é que parto do entendimento e da assunção do termo “identidade” como algo complexo e fragmentado, em constante trans/formação. Assim como Hall, compreendo a identidade no fluxo das intercorrências da vida social, relacionada, portanto, ao posicionamento que assumimos constantemente; e/ou as posições com as quais nos identificamos ao longo do percurso de nossa vida.

Diante disso, considero, portanto, neste colóquio textual, o contato dos/das discentes com as danças, os cantos, os sons, ritmos e instrumentos percussivos, das manifestações supracitadas, na EMLA, como um primeiro passo contra-hegemônico; bem como seu protagonismo e o domínio da escrita, leitura, separação e classificação silábica das palavras como parte também da construção identitária afro-indígena. Palavras tais como “ciranda”, “bataque”, “bumba-meu-boi”, “maracatu” “samba” e “*ijexá*”, “pandeiro”, “agogô” e “ganzá”. Pois, apesar de ser comum ao universo vocabular dos/das estudantes nomes de instrumentos musicais, como o piano, a flauta, o violino e violão, ou então, alguns estilos de danças e músicas difundidas pela indústria cultural de entretenimento, era notório a falta de conhecimento ou a não percepção dos saberes afro-ameríndios presentes no universo das manifestações culturais abordadas durante as aulas.

Outra das questões relevantes, ao analisar o desenvolvimento desta proposta, realizada na EMLA, está no fato de re/conhecer o quanto, talvez, as práticas/ações pedagógicas, voltadas para o ensino da Arte, se aproximaram, taciturnamente, da perspectiva inter/trans/disciplinar, na qual, ao abordar as manifestações culturais aqui citadas, foi possível mobilizar outros saberes, articulando-os, portanto, com o universo da Arte, especificamente as linguagens da Dança e da Música. De certa forma, julgo ainda, que as proposições práticas enfrentaram, à luz da resistência/existência, de maneira oblíqua, o racismo, o preconceito, a intolerância, a discriminação e/ou qualquer forma de exclusão, que ainda persistem no reduto escolar.

No mais, ao explorar o cantar-batucar-dançar, enquanto saberes-fazer, que estruturam o Bumba-meu-boi, a Ciranda, o Maracatu e outros Batuques, junto com todas as turmas da EMLA, tive como um dos maiores propósitos fazer alusão, na atualidade, aos antigos batuques trazidos pelos africanos ao Brasil, alicerçado em uma perspectiva curricular que promovesse a atuação e as discussões em torno das manifestações/performances culturais brasileiras numa perspectiva antirracista, protagonizando, principalmente, o papel da gente popular.

5.2 A COISA TÁ PRETA, NO CEAS! ENTRETECENDO ATOS DE CURRÍCULO, ENCONTROS ESTÉTICOS E (EN)CANTOS POÉTICOS DAS PAPARUTAS

Pensando em tudo que fora abordado ao longo das etapas anteriores, nesta última, explico a proposta pedagógica “A coisa tá preta, no CEAS!”, ocorrida em 2018. Assim sendo, inicialmente, informo que a elaboração e realização dessa proposição contou com o engajamento dos/das docentes de Arte (Música, Dança e Artes Plásticas) e os/as discentes, no tocante ao ensino da Arte e às produções artístico-culturais, e, por conseguinte, com a

mobilização de toda a comunidade escolar do CEAS, contando, inclusive, com a atuação docente das outras áreas do *currículum*. O principal objetivo dessa proposta foi promover, durante toda a semana do 20 de Novembro de 2018, ações artísticos-culturais em virtude ao Dia Nacional de Zumbi e Dia da Consciência Negra, multidisciplinarmente, com base nas linguagens artísticas e outras áreas de saberes/epistemes do *currículum* escolar, ratificando a influência e relevância da cultura negro-africana na formação cultural franciscana e brasileira, sobretudo no contexto contemporâneo da Educação, no tocante às questões atadas ao racismo. As imagens ilustradas nas Figuras 23, 24 e 25, registram o momento de abertura da culminância da propositura realizada no CEAS, assim como o registro de atividades artístico-culturais que foram desenvolvidas naquele ano de 2018:

Figura 23 - Discentes no dia da culminância da proposta pedagógica “A coisa tá preta, no CEAS!”



Fonte: Acervo da prof.^a Isadora Santos Barbosa, 2018.

Figura 24 - Discentes dançando ciranda no auditório do CEAS!”



Fonte: Acervo da prof.^a Isadora Santos Barbosa, 2018.

Figura 25 - Aula de dança afro, ministrada por uma das professoras de Artes Plásticas do CEAS



Fonte: Acervo da prof.^a Isadora Santos Barbosa, 2018.

Algumas das principais relevâncias da proposição “A coisa tá preta, no CEAS!”, consistira nas seguintes requisições: a lei 10.639/2003 e 11.644/2008, que tratam da obrigatoriedade da explanação de temáticas ligadas à "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", de modo trans/multi/interdisciplinar, nas aulas de Arte, Língua Portuguesa, História e áreas afins, nas propostas curriculares da Educação Básica brasileira; a enunciação da Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011, que institui o Dia Nacional de Zumbi e Dia da Consciência Negra; bem como a ressignificação dos termos “preto” e/ou “preta” como forma de um discurso¹⁵³ empoderado, com vistas a combater o racismo, a intolerância e a discriminação racial; potencializando e perspectivando positivamente tais termos como autoafirmação das identidades do povo negro, insurgindo-se, inclusive, contra qualquer forma de negativa e/ou expropriação da identidade racial e herança negro-africana, por entendermos que “Uma das características do racismo é a maneira pela qual ele aprisiona o outro em imagens fixas e estereotipadas, enquanto reserva para os racialmente hegemônicos o privilégio de ser representados em sua diversidade”. (CARNEIRO, 2011, p. 70).

Então, naqueles períodos, através do contato com os/as estudantes, e em diálogo com a coordenação pedagógica, nós, professores e professoras de Dança, Música e Artes Plásticas-Visuais, responsáveis pelo componente curricular Arte, observamos algumas das problemáticas no CEAS, enumerando-as da seguinte maneira: dificuldade dos/das discentes com sua autodeclaração negra-parda; baixa autoestima; baixa frequência e participação nas aulas; estranhamento e/ou pouco (re)conhecimento frente a outras manifestações culturais locais, que tinham forte representatividade da população negra, apesar de notarmos, nessa escola, a forte presença da Capoeira, do Maculelê, bem como a manifestação do Pagode Baiano, ou então, do Brega *Funk*, do Passinho ou *Funk* Carioca, essas últimas, veiculadas pelos meios de comunicação de massa; notou-se ainda, que uma parcela considerável dos/das estudantes tinham pouca, e às vezes nenhuma, familiaridade com as manifestações das Paparutas, do Capa bode, do Mandu ou Samba de roda¹⁵⁴, o Lindro Amor, a Ciranda ou o Bumba-Meu-Boi, para poder compreendê-las como produções artísticas e patrimônio cultural das gentes negras, no contexto do Recôncavo baiano; pouco conhecimento e/ou conhecimento insuficiente sobre a

¹⁵³ O emprego da palavra discurso neste trabalho já foi tratado no seu primeiro cruzo/capítulo.

¹⁵⁴ Sublinha-se que essas são algumas das manifestações artístico-culturais que se organizam no chão de São Francisco do Conde, com forte influência negro-africana. Assim, recomendo e destaco a importantíssima obra *São Francisco do Conde: resgate de uma riqueza cultural* (1998), do prof. Geógrafo José Jorge do Espírito Santo, popularmente conhecido como prof. Jorge Thury. Para conhecer algumas das manifestações culturais mencionadas neste texto, indico ainda os seguintes endereços eletrônicos: <https://rotasciags.wordpress.com/s-f-conde-religiosa/> e <http://saofranciscodoconde.ba.gov.br/cidade/cultura/>. (Ambos acessados em 10 de agosto de 2020).

arte negra e/ou afro-brasileira; pouco conhecimento e/ou falta de conhecimento sobre personalidades, artistas ou/e intelectuais negros, a exemplo de Abdias Nascimento e Milton Santos, que muito contribuíram para formação cultural, científica, intelectual e artística do Brasil, ou então, das próprias personalidades intelectuais-artísticas de São Francisco do Conde, a exemplo do prof. de Música do próprio CEAS, o músico e compositor Daniel Nascimento dos Santos¹⁵⁵.

Resumidamente, para além disso, foi observado a recorrente prática de intolerância religiosa frente às manifestações culturais apresentadas; discriminação racial e *racismo cultural*; falta de respeito; brincadeiras pejorativas, beirando a quase injúria racial, por parte dos próprios discentes. Ou seja, evidenciamos que entre eles/elas haviam comentários racistas sobre seus cabelos e/ou sua raça/cor¹⁵⁶, além do uso indiscriminável de frases, palavras e/ou termos que ora revelavam e ora ocultavam o racismo, a exemplo da expressão “nega do leite”, “cabelo de Bombril”; ou então, quando cantávamos, batucávamos e dançávamos no CEAS, ouvíamos a linguagem corriqueira dos/das estudantes “Que macumba é esse aí, professor? ”.

Com foco nessas problemáticas observadas e apontadas, analiso tais situações como práticas disfarçadas que são tomadas como corriqueiras no espaço escolar, quando tratamos das questões raciais e negro-africana no *currículo*. Essas situações pontuadas, podem ser, inclusive, associadas ao então chamado “currículo oculto”, uma vez que aquelas práticas se configuram, por vezes, como fenômenos que estão tácitos e/ou invisibilizados na escola e/ou nas propostas curriculares, de forma escamoteada ou não; cabendo principalmente a nós, docentes, atentamente, explicitá-las e/ou problematizá-las em nossas proposições curriculares cotidianas.

Nesse sentido, recorro novamente aos apontamentos do autor francês Jean Claude Forquin (1996), quando chama a atenção para aquilo que está subentendido no espaço escolar, pelo viés do denominado *currículo oculto*, frente a duas visões diferentes: o “implícito natural”, aquilo que não precisa ser inscrito ou falado porque pode ser simplesmente notado no cotidiano

¹⁵⁵ Para conhecer o trabalho desse professor-artista, indico o endereço eletrônico: <<https://www.youtube.com/watch?v=q6A14-T1Rlo>>. (acessado em 10 de agosto de 2020).

¹⁵⁶ Considera-se, aqui, a classificação cor/raça de acordo com a política de autodeclaração do IBGE. Contudo, ressalta-se a diferença histórica e epistemológica quanto ao uso do termo raça e etnia, por exemplo. Pois, de acordo com Munanga e Gomes (2004), o termo raça tem sido ressignificado positivamente pelo Movimento Negro, de modo histórico e sociopolítico, complexificando a relação entre raça, racismo, preconceito e discriminação racial. Já a dimensão conceitual da palavra etnia, adequadamente, busca esquivar-se de qualquer sentido biológico como atributo ao termo raça, a fim de superar qualquer forma de ideologia racista e/ou a ideia de supremacia racial entre os povos.

escolar, e o “implícito perverso”, uma vez que este é o “[...] produto de um trabalho permanente de ocultação de dissimulação ou de mistificação [...]”. (FORQUIN, 1996, p 193).

Portanto, pensando em todas as questões destacadas, nós, professores e professoras, potencializamos as seguintes ações e métodos: discutir o que é “O vinte de novembro” e sua relevância para a história da arte brasileira e o povo negro; contextualizar quem foi Zumbi dos Palmares e sua relevância pela luta a favor da liberdade negra e o desenvolvimento das atividades e identidades quilombolas, sobretudo das manifestações culturais de terreiro; autoafirmar a identidade negra através da estética e da oralidade, olhando sobretudo para os saberes-fazeres artísticos; mobilizar/trazer para dentro da escola grupos, mestras e/ou mestres da cultura popular que desenvolvem atividades culturais nas comunidades adjacentes, a fim de que eles/elas realizassem palestras e/ou apresentações artístico-culturais, a exemplo do grupo Samba Chula Filhos da Pitangueira e as Paparutas, típicas manifestações culturais de São Francisco do Conde-BA; realizar roda de conversas sobre a relevância da arte e da cultura negra na formação do Brasil, principalmente na de São Francisco do Conde; apresentar autores e obras artísticas negras, seja na música, na dança, no cinema, na literatura, nas artes plásticas/visuais e/ou no teatro; promover trabalhos artísticos (recitais, performances, esquetes, releituras, paródias, etc.), nas diferentes linguagens (literatura, música, teatro, artes plásticas/visuais e dança), que tinham o negro, o racismo ou a cultura negra como temática; desvelar e combater práticas racistas presentes no linguajar e/ou nos comportamentos dos/das discentes, no cotidiano escolar; destacar o protagonismo do negro nas áreas dos saberes intelectuais, culturais e científicos, principalmente na literatura e nas linguagens artísticas: dança, música, teatro e artes plásticas/visuais.

Adjunto a isso, nas aulas de Dança/Arte, por exemplo, ainda lançamos mão de uma abordagem avaliativa frente a essa proposta, a qual consistia na frequência e participação nas aulas; elaboração de texto escrito diante das aulas (resumo, relatório, trabalhos, etc.); realização de atividades (registro nos cadernos, leitura de textos, criação e apresentação de trabalhos artísticos, etc.). E por fim, somado a tudo isso, por meio da mediação docente, incentivamos a criação e apostamos na produção de trabalhos artísticos cujas temáticas estivessem implicadas nas questões raciais, em ações antirracistas e até mesmo atentas às discussões que haviam sido exploradas em sala de aula, conforme a proposição do plano pedagógico “A coisa tá preta, no CEAS!”. Por tanto, no ritmo da dança e dos batuques, aos/as estudantes envolvidos/as nas aulas de Dança foi oportunizado a experiência de criar, cantar, dançar e batucar, de acordo com as ilustrações das Figuras 26, 27 e 28, que se seguem:

Figura 26 - Alunas de dança no ritmo da ciranda contra o racismo, no auditório do CEAS



Fonte: Acervo da prof.^a Isadora Santos Barbosa, 2018.

Figura 27 - Alunas de dança no ritmo da ciranda contra o racismo, no auditório do CEAS



Fonte: Acervo da prof.^a Isadora Santos Barbosa, 2018.

Figura 28 - Professor e estudantes batucando e cantando a ciranda contra o racismo, no auditório do CEAS



Fonte: Acervo da prof.^a Isadora Santos Barbosa, 2018.

Por conseguinte, tais trabalhos foram apresentados no auditório do próprio CEAS, em novembro de 2018, para toda sua comunidade escolar, contando principalmente com o protagonismo dos/das estudantes, bem como com a participação das pessoas e/ou grupos artísticos-culturais locais, como, por exemplo, a apresentação da Esmola Cantada, da Capoeira, do Maculelê, do Samba Chula Filhos da Pitangueira¹⁵⁷, e a performance cultural das Paparutas, a principal manifestação destacada aqui. Portanto, a seguir, veremos nas imagens das Figuras 29, 30, 31, 32 e 33, momentos de expectativas antes de iniciar a *performance* das Paparutas no CEAS, bem como momentos de apreciação das cenas que foram registradas no ato da sua ocorrência, naquele ano de 2018. Vejamos as ilustrações abaixo:

¹⁵⁷ *O samba chula de cor e salteado em São Francisco do Conde/BA* (LORDELO, 2009), disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11141/1/Dissertacao%20-%20Petry%20Lordelo.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2022. Ver também *O samba chula dos filhos da pitangueira* (SILVA, 2015), disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/21782>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

Figura 29 - Expectativa dos/das discentes e das pessoas integrantes das Paparutas antes de iniciar sua apresentação no auditório do CEAS



Fonte: Acervo da prof.^a Isadora Santos Barbosa, 2018.

Figura 30 – Cena de abertura da performance das Paparutas do auditório do CEAS



Fonte: Acervo da prof.^a Isadora Santos Barbosa, 2018.

Figura 31 – Dançarinas e personagem das Paparutas dançando em forma de círculo, no auditório do CEAS



Fonte: Acervo da prof.^a Isadora Santos Barbosa, 2018.

Figura 32 - Alunas e integrantes das Paparutas em apresentação artística no CEAS



Fonte: Acervo da prof.^a Isadora Santos Barbosa, 2018.

Figura 33 – Cena de exibição das comidas a persona central das Paparutas, dona Iaiá, persona vestida de branco



Fonte: Acervo da prof.^a Isadora Santos Barbosa, 2018.

Nota-se na imagem da Figura 30, o registro do momento em que as personagens das Paparutas entram dançando e cantando, em formato enfileirado, com seus respectivos tachos de comidas na cabeça, no auditório do CEAS, ao som de cantos alegres e contagiantes do ritmo do Samba de Roda, típico do Recôncavo baiano, acompanhados pela cadência rítmica de

instrumentos percussivos, como o surdo, o pandeiro, o tantã repique e cavaquinho, etc. Por quanto, esses tachos, ilustrados principalmente nas Figuras 30, 31, 32 e 33, acima, contêm comidas típicas da região do Recôncavo baiano, a exemplo da moqueca de dendê, o peixe frito, o caruru, o vatapá, o acarajé, o feijão fradinho, arroz, frigideira e omelete, que serão oferecidas aos participantes apreciadores desse evento, no final de sua performance/manifestação artística-cultural. Paralelamente, vemos nessas mesmas Figuras, o registro também de cenas em que as próprias dançarinas das Paparutas, organizadas em círculo, vão sambando até o centro da roda e apresentam à personagem central desta performance os pratos típicos da culinária sanfranciscana, a persona chamada de *Iaiá*, reconhecida como a chefe da cozinha (vestida de branco).

Assim, a partir das imagens ilustradas acima, pode-se dizer que as Paparutas se apresentam reunidas em círculo, dançando e cantando, e, consecutivamente, carregam sobre suas cabeças tachos de madeira ou de barro. Apreciada como uma das variantes do Samba de Roda, do Recôncavo baiano, a manifestação/*performance* cultural das Paparutas é formada por um conjunto de mulheres dançarinas, acompanhadas por músicos e um mestre de cerimônia. Pode-se dizer, de maneira simples, que basicamente a *performance* das dançarinas do grupo consiste em exhibir e ofertar pratos da culinária da Bahia a dona da cozinha, que é conhecida como *Iaiá*.

Além disso, como parte final da sua performance, os espectadores são convidados a entrarem na roda para sambar. Portanto, diante do exposto, é possível compreendemos, aliás, o ato de convidar os espectadores da sua performance para alimenta-se com os/as performers como um ritual também gastronômico, uma vez que “As comidas típicas de forte influência africana, após o ritual de danças e cantorias são oferecidas ao final da apresentação aos presentes”. (PAIXÃO, MARCHI & SANTOS, 2017, p. 341)¹⁵⁸. Assim, a seguir, nas ilustrações da Figuras 34 e 35, é possível observar o professor/pesquisador (identificado com a calça verde, camisa cinza e de cabelo amarrado) e as demais pessoas que participaram da performance das Paparutas, caindo também no samba, no CEAS, naquele ano de 2018. Eis, pois, a seguir:

¹⁵⁸ Citação extraída do artigo *Ritual de dança e gastronomia como meio indireto de educação ambiental em uma comunidade negra do município de São Francisco do Conde-Bahia-Brasil*, que está disponível em: <https://revistas-udc-es.translate.google/index.php/RAS/article/view/ams.2017.23-24.1.3388? x tr sl=es& x tr tl=pt& x tr hl=pt-BR& x tr pto=sc>>. Acesso em: 10 set. 2020.

Figura 34 - Pessoas caindo no samba na apresentação das Paparutas auditório do CEAS



Fonte: Acervo da prof.^a Isadora Santos Barbosa, 2018.

Figura 35 - O professor/pesquisador dançando (de calça verde e camisa cinza) junto com uma das personagens (vestida de branco) das Paparutas



Fonte: Acervo da prof.^a Isadora Santos Barbosa, 2018.

Diante do que foi exposto, registro ainda, que naquele dia, antes mesmo de ter iniciado a performance artístico-cultural das Paparutas, tivemos uma aula com o senhor Altamirando de Amorim (situado ao fundo do lado direito da foto, trajando uma camisa amarela e calça branca, segurando um microfone nas mãos, conforme as imagens ilustradas acima), que é considerado um dos mestres de cerimônia e responsável pela organização do grupo.

Assim, tivemos a honra e a oportunidade de aprender com ele o sentido da palavra *paparutas*, cuja significação ainda não é encontrada em nenhum dicionário da Língua Portuguesa, sendo, pois, um neologismo; uma espécie de engenhosidade inventada pelas gentes populares da comunidade do Paty, a quase 100 anos atrás.

Ainda registro, na Figura 36, a participação de algumas alunas do CEAS, que eram integrantes do grupo e estavam sentadas com as indumentárias da apresentação das Paparutas, aguardando para iniciar suas performances, naquele dia. Já na ilustração da Figura 37, contamos com a participação de um grupo de alunos/alunas também do CEAS que participavam das Paparutas como músicos e cantores desta performance. Então, vejamos:

Figura 36 - Estudantes e integrantes das Paparutas sentadas nas cadeiras do auditório do CEAS



Fonte: Acervo da prof.^a Isadora Santos Barbosa, 2018.

Figura 37 - Estudantes do CEAS participando como músico integrantes das Paparutas, em apresentação no auditório do CEAS



Fonte: Acervo da prof.^a Isadora Santos Barbosa, 2018.

Ainda com base na explicação do mestre, foi ensinado a nós, docentes e discentes do CEAS, que o sentido do termo *paparutas* vem do ato de papar (comer), cuja tradição consiste no hábito de preparar deliciosas iguarias da culinária negro-africana. Portanto a expressão “paparutas boas” remetem ao ato de comer os deliciosos pratos da gastronomia franciscana-baiana. Em virtude disso, segue na imagem da Figura 38 o acontecimento da performance das Paparutas na própria comunidade da Ilha do Paty, de SFC, seguida, posteriormente, da letra musical tema desta performance afro-brasileira. Vejamos:

Figura 38 - Apresentação performática das Paparutas na comunidade da Ilha do Paty



Fonte: Dossiê do IPHAN, 2006.

Conseqüentemente, articulado a Figura 38, segue a letra musical tema das Paparutas, que é cantada em ritmo de Samba de Roda durante suas apresentações performativas:

E somos nós, Paparutas boas (bis)
 Na cozinha na manemolência
 somos pequenas e provocantes
 na maior reminiscência.
 Eu sou a manemolência
 que me chamam de Iaiá
 Eu sou a dona da cozinha
 como eu não há igual. (IPHAN, 2006, p.58).

Por conseguinte, considerando todo o exposto, o processo da diáspora negra em SFC, além da minha convivência com a comunidade local do CEAS, nos tempos que fui professor do seu quadro docente, convém demarcar, que a comunidade da Ilha do Paty possui um número de alunado considerável nessa unidade educativa, é quase que acentuadamente formada pelas gentes negras. Estima-se que a mesma seja composta por aproximadamente quase 200 habitantes. Além disso, conforme o Dossiê do Instituto do Patrimônio Humano Artístico Nacional (2006), é assertivo afirmar que manifestação cultural das Paparutas, presente nessa Ilha, pode ser compreendida como sendo uma espécie de “[...] variação coreográfica do samba

de roda [...]” (IPHAN, 2006, p. 58), no Recôncavo baiano. Articulado a isso, neste trabalho, também compreendo as Paparutas como uma forma de Samba-brincadeira e Samba-ritual, duas das categorias usadas por Ligiéro (2011) para tratar da performance do Samba.

Na primeira categoria a configuração musical é feita pela presença forte da dança, da percussão e do coro, articulando as letras musicais ao aspecto lúdico; já a segunda classificação, configura-se por meio do rito, aproximando-se potencialmente das práticas ancestrais africanas, por meio de repetições, recitações e símbolos, fortemente caracterizado pela sonoridade polirrítmica da percussão africana (agogôs, pandeiros e atabaques), que entretetece a organização do espaço-tempo circular da dança. Esta, por sua vez, é feita através do miudinho, da ginga e do rebolado do corpo (LIGIÉRO, 2011).

Na performance das Paparutas, assim como na do Samba, testemunhamos que o corpo dança em múltiplas direções, impregnando-se pelo ritmo percussivo, pois, na maneira performativa de dançar, da cultura afro-brasileira, “A dança que subjuga o corpo nasce de dentro para fora e se espalha pelo o espaço em sincronia com a música sincopada típica do continente africano”. (LIGIÉRO, 2011, p.131). Aprecio isto, igualmente, como sendo uma espécie de cultura de síncope, fenômeno musical muito peculiar às danças e manifestações artístico-culturais negro-africana, cuja compreensão musical está voltada para a noção de que:

[...] a síncope é uma alteração inesperada do ritmo, causada pelo prolongamento de uma nota emitida em tempo fraco sobre um tempo forte. Na prática a síncope rompe com a constância, quebra a sequência previsível e proporciona uma sensação de vazio que logo é preenchida de forma inesperada”. (SIMAS & RUFINO, 2018, p. 18).

Isso pode ser percebido tanto na dança quanto na música das Paparutas. Por isso, compreendo a *performance* das Paparutas também dentro da concepção conceitual das *danças negras* (FERRAZ, 2017) e um caso típico de performance afro-brasileira, que, por conseguinte, corresponde a chamada arte negro-africana, na medida em que evidencio corporalmente sua cultura de síncope, pois, reiterando o que já foi dito no primeiro cruzo/capítulo desta redação, ao falar conceitualmente em “arte afro-brasileira” na escola, somos desafiados a deslindar a africanidade presente ou escondida nesse termo (MUNANGA, 2019, p.06).

Paralelamente, ao destacar a manifestação artístico-cultural das Paparutas como prática performativa e/ou *performance* cultural afro-brasileira (LIGIÉRO, 2011), conforme visto nas imagens acima, parto da compressão que alguns dos seus saberes-fazer, a exemplo da dança, do canto e da música, são potencialmente “motrizes culturais” africanas. Constituído-se, assim, como parte dos seus elementos performativos, que contemplam o trio “cantar-dançar-batucar” (FU-KIAU, 1969, *apud* LIGIÉRO, 2011).

Ainda segundo os estudos de Ligiéro (2011), a noção conceitual da expressão *motrizes culturais* se refere ao

[...] conjunto de dinâmicas culturais utilizadas na diáspora africana para recuperar comportamentos ancestrais africanos. A este conjunto chamamos de práticas performativas, e se refere à combinação de elementos como a dança, o canto, a música, o figurino, o espaço, entre outros, agrupados em celebrações religiosas em distintas manifestações do mundo afro-brasileiro. (LIGIÉRO, 2011, p. 107).

Aliás, note-se que de acordo com os estudos desse pesquisador a acepção supracitada do conceito em questão, se contrapõe ao termo “matriz africana”, no sentido de reconhecê-la como uma “matriz cultural”, que por consequência está associado à ideia de uma espécie de originalidade e legitimidade da identidade cultural africana no contexto da diáspora. Ou seja, para Ligiéro (2011), falar numa certa “matriz cultural” originada em África, para tratar das diversas manifestações afro-brasileiras, ao invés de “motrizes culturais”, escrita no plural, é não atentar para a dimensão múltipla e plural da cultura africana, não observando, portanto, os processos interétnicos e dinâmicos evidenciados nas práticas performativas ou performances culturais. Portanto, “O adjetivo motriz, do latim *motrice* de *motore*, que faz mover, é também substantivo, classificado como força ou coisa que produz movimento”. (LIGIÉRO, 2011, p. 111).

Assim, pensando na ideia de “matrizes culturais”, resumidamente, como um conjunto de dinâmicas culturais que compreende a combinação de elementos para retomar comportamentos ancestrais africanos na diáspora (LIGIÉRO, 2011), adiante registro, como motrizes culturais africanas, outros modos de saberes-fazeres analisados na manifestação das Paparutas, que são executados durante a dinâmica da sua prática performativa ou performance cultural, de acordo com o esquema criado pelo próprio Ligiéro (2011).

Consequentemente, as principais dinâmicas que configuram a manifestação das Paparutas como performances afro-brasileira seriam, pois, as seguintes: primeiramente, o uso da dança, do canto e da música, enquanto elementos performativos, consecutivamente a tríade “cantar-dançar-batucar” (FU-KIAU, 1969, *apud* LIGIÉRO, 2011); e, na sequência, a eficácia do jogo e do ritual que aparecem de forma sincrônica e contínua no ato festivo das Paparutas; o culto aos ancestrais através da reverência prestada a dona da cozinha, personagem conhecida como *Iaiá*, nessa performance; a existência e participação de um mestre de cerimônia, no caso em destaque, conta-se com a presença do senhor Altamirando de Amorim, que, além de ser considerado um *performer*/brincante mentor dessa manifestação cultural, é tido como uma espécie de guardião do conhecimento da tradição das Paparutas, com a responsabilidade de

transmiti-la às gerações futuras; por fim, na dinâmica das Paparutas ainda contamos com a figuração da roda, isto é, a utilização do espaço em forma de círculo, lugar no qual sua manifestação/performance acontece, enquanto o público observa e participa ao seu redor. Isto pode ser verificado, inclusive, nas imagens ilustradas acima, que retratam a apresentação das Paparutas no CEAS, em 2018. Portanto, todo esse registro é considerado aqui, como exemplos das *motrizes culturais* africanas diante do processo diaspórico no solo do Brasil, e pontuado como forma de conhecimento afro-brasileiro no qual “[...] o corpo é o centro de tudo”. (LIGIÉRO, 2011, p. 131).

Paralelo a isso, entendo que ao se trabalhar com as manifestações culturais populares, tanto na EMLA, quanto no CEAS, considerando-as enquanto “conhecimento escolar”, que contempla o chamado âmbito de referência do currículo (MOREIRA & CANDAU, 2008), me aproximo, portanto, daquilo que Macedo (2013) compreende por “atos de currículo”. Aporte teórico-conceitual elaborado por esse pesquisador, cuja significação contempla:

[...] todas as atividades que se organizam e se envolvem, visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo ensinar/aprender ou sua projeção. (MACEDO, 2017, p. 38).

Diante disso, compreende-se que a expressão “atos de currículo” está, portanto, diretamente relacionada à configuração de atividades pedagógicas e/ou ao processo de formação de sujeitos envolvidos no ato socioeducativo. Porquanto, esse conceito foi desenvolvido pelo pesquisador Macedo (2011), baseado na obra *Para uma filosofia do ato* (1924), do russo Mikhail Bakhtin, filósofo marxista da linguagem. De acordo com a interpretação desse estudioso do campo do Currículo, Bakhtin pensa o ato/atividade como ação, situadamente engajada; para além, pois, da mera ação física. Desse modo, vale a pena enfatizar que:

Ato, em Bakhtin, não se resume, portanto, nem a *akt* (ato puro, simples), nem a *tat* (ação), do alemão filosófico. Bakhtin conjuga *akt* ao termo russo *deiatel'nost* para significar ato/atividade. Assim, a experiência no mundo humano é sempre mediada pelo agir situado e avaliativo do sujeito, ao qual ele confere sentido a partir do mundo como materialidade concreta. O ato, portanto, *postula, cria*. (MACEDO, 2011, p. 46, grifo do autor).

Assim, fundamentado nas teorias desse intelectual russo, o sentido de ato “Trata-se da ação concreta, ou seja, inserida no mundo vivido, intencional, praticado por alguém situado”

(MACEDO, 2011, p. 45). Nesse sentido, assim como afirmado por Ana Verena Freitas Paim (2012)¹⁵⁹ :

Penso que a concepção de atos de currículo tem na ideia de ato de Bakhtin uma forte base filosófica e epistemológica. Um ato de currículo é sempre realizado por um ou mais sujeitos em um “determinado” contexto; apresenta um conteúdo implícito ou explícito e gera um produto. Portanto, o ato de currículo é também um ato assinado, tem autoria. Ademais, o ato de currículo expressa uma compreensão do sujeito sobre o próprio currículo, a formação e os atores pedagógicos. (PAIM, 2012, p.67).

Com efeito, é com base em algumas dessas ideias de Bakhtin que Macedo cria o conceito de “ato de currículo”, que, resumidamente, pode ser elucidado ainda, conforme suas palavras, como sendo um conceito-dispositivo, conceito-chave, um gesto ético-político e/ou um conceito-acontecimento comprometido (MACEDO, 2011 e 2013) com práticas curriculares situadas e intencionadas, que, ora podem instituir processos formativos, por meio de atos normativos e/ou prescritivos, por exemplo, ou, ora podem ser instituintes de atos/atividades formativas, possibilitando e potencializando, assim, práticas curriculares inclusive emancipatórias. Pode-se dizer então, que a expressão conceitual “atos de currículo” é, pois, uma espécie de prática curricular e/ou modos de pensar/fazer currículo com vistas à formação de pessoas, podendo esta ser instituída oficialmente ou instituinte pelas gentes implicadas em seus próprios contextos e propósitos formativos e/ou socioeducativos. Complementar a isso, outrossim, aponto que

[...] é possível afirmar que os atos de currículo envolvem desde a criação de políticas oficiais de currículo até as “ações socioeducacionais” (MACEDO, 2007a, p. 27) constitutivas de uma aula ministrada por um determinado professor em qualquer contexto educacional e, talvez, pudéssemos alargar um pouco mais esse raio de ação para espaços em que alguma ação educativo-formativa esteja acontecendo posto que o ponto central dos atos de currículo é a formação. É para este processo que, intencionalmente, eles convergem. Assim, os atos de currículo se dão a partir das ações cotidianas que colocam em devir o currículo. É no movimento, no acontecer, no conjunto das (inter)ações que os atos de currículo são instituídos ou se instituem. (PAIM, 2012, p.65-66).

¹⁵⁹ Pesquisadora brasileira do campo do Currículo, que trabalha com formação de professores em atuação. A citação em questão foi extraída do seu artigo *A re-existência enquanto ato de currículo no contexto da formação de professores*, que compõe a obra *Currículos e processos formativos: experiências, saberes e culturas* (2012), organizada pelo próprio estudioso Roberto Sidnei Macedo, Álamo Pimentel, Leonardo Rangel dos Reis e Omar Barbosa Azevedo. A obra em questão está disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/16737/1/curriculo%20e%20processos%20formativos.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2022.

Foi assim, pensando nos atos de currículo, que me comprometi, curricularmente, enquanto agente curricular (MACEDO, 2013), em promover o ensino da Ciranda, do Bumba-meu-boi, do Maracatu e outros Batuques, na propositura realizada na EMLA, descrita no item 5.1, bem como na ação pedagógica acontecida no CEAS, que contou com a ocorrência da apresentação artístico-cultural das Paparutas (explanaada neste item 5.2). Portanto, ao rememorar tais proposições integrantes deste último cruzo/capítulo, apreciando algumas das manifestações culturais populares que foram abordadas neste texto, como exemplo de performances afro-ameríndias que empregam a dança, o canto e a música, enquanto princípio performativos, fundamentados primordialmente no aporte conceitual “cantar-dançar-batucar” (FU-KIAU, 1969, *apud* LIGIÉRO, 2011), considero que ambas propostas contemplam processos formativos em Dança/Arte, e, por isso, podem ser depreendidas como *atos de currículo*, cujo sentido já elucidamos ao longo desta seção.

Nesse sentido, ao pensar num processo formativo no contexto SFC compreendendo-o como um dos atos de currículos (MACEDO, 2017), proponho com esta dissertação, em resumo, uma perspectiva curricular para o ensino da Dança/Arte na qual as manifestações culturais brasileiras sejam incluídas e consideradas enquanto performances potencializadoras de saberes e fazeres, principalmente os afro-ameríndios. Vislumbro ainda, que todo o debate transcorrido, ao longo deste estudo, pode contribuir, transversalmente, para um ensino de Dança/Arte antirracista, constituindo seu papel como linguagem integrante do componente curricular Arte, na etapa do Ensino Fundamental da Educação Básica, nos contextos das escolas municipais de SFC.

CONCLUSÃO: ÇYK-ABA E APYR'-ÛERA

Com base no *Dicionário tupi (antigo) português*, de Moacyr Ribeiro de Carvalho (1987), a expressão *çyk-aba* significa, peculiarmente, “lugar da chegada”, já *apyr'-ûera*, compreende, singularmente, o termo “remate”. Ambas expressões são substantivos da língua Tupi, que têm como significado comum as palavras conclusão e fim. Portanto, inicialmente, diante das reflexões que foram descritas no itinerário deste trabalho, chego à conclusão e/ou ao remate de que o conceito *curriculum* não é unívoco e imutável, como algum tipo de fenômeno permanente e estático, pois o mesmo está diretamente atrelado a processos históricos, submerso, portanto, em pretextos e contextos. Utilizado como uma espécie de tradição inventada e dispositivo produtor/promotor de culturas, a configuração histórica do currículo apresenta polissemias de sentidos, do mesmo modo, que consiste na seleção, organização e legitimidade do conhecimento. Assim, reitero que o campo do Currículo se conjuga com a história social/política de processos socioeducacionais e formativos, bem como com as finalidades e situações contextuais escolares, conforme argumentamos nos meandros entrecruzados desta pesquisa.

Após isso, complemento ainda, que esta pesquisa foi também inspirada e desenvolvida a partir da convivência e dos encontros cotidianos com a comunidade escolar do CEAS e da EMLA, da mesma forma que foi movido pela força motriz das performances culturais brasileiras, apresentada em *Corpo a corpo* (2011), obra do pesquisador brasileiro Zeca Ligiéro, através da sua provocativa quanto à exclusão dos conhecimentos afro-ameríndios nas instituições de Ensino do Brasil, ao tratar, paralelamente, sobre a inclusão dos saberes da tradição afro-ameríndia nessas instituições, despontando, assim, no meu entendimento, como uma perspectiva pós-colonial de Currículo. E foi pensando nisso, que refleti, inclusive, ao longo deste texto, sobre a inclusão do conhecimento da tradição afro-ameríndia no currículo de Arte de SFC, do mesmo modo das instituições escolares, perspectivando os termos “terreiro”, “encruzilhada”, “macumbização” e outros sentidos como dispositivos para combater o “racismo cultural” e “epistêmico” que persistem, na maioria das vezes, no ensino/aprendizado da Dança/Arte nas escolas brasileiras, principalmente quando consideramos que seus conteúdos curriculares ainda são majoritariamente euroreferenciados. Nesse sentido, entendo que ao trabalhar com tal inclusão na propositura do ensino-aprendizado da Dança/Arte nas duas escolas de SFC, que foram abordadas aqui, me aproxima da visão pós-colonial do Currículo.

Por outro lado, na contramão da visão cartesiana, arremato que o “corpo” deve ser visto como razão primeira do ato de educar, visto, inclusive, que, na perspectiva afro-ameríndia, o

mesmo não está apartado da concepção de “cultura”, sendo ele, portanto, reconhecidamente um lugar de conhecimento, como também foi abordado nesta investigação. Assim, é preciso prezar pelo ensino/aprendizado Dança/Arte na escola fundamentado no entendimento de que o corpo humano, sobretudo o corpo afro-ameríndio, deve ser compreendido de forma integral, como uma entidade integrada, constituída histórica, social e ancestralmente, pois, através da tradição afro-ameríndia compreendemos que o corpo é como uma espécie de “assentamento”, é chão *sacralizado*, é morada de segredos, é lugar de encantamento, é onde a vida se ressignifica. (RUFINO, 2019).

Além disso, considero que as abordagens a respeito do histórico do ensino Dança na escola, precisamente nas propostas curriculares brasileiras, talvez, estejam situadas em contextos de uma história recente, e, cada vez mais, estejam à espreita de uma história por se fazer; outrossim, é necessário e desafiante, portanto, lançar mão de abordagens históricas desse ensino, ocupando-se também de incluir contribuições de sujeitos sociais-históricos ainda invisibilizados no percurso do ensinamento da Dança na escola. Apostando inclusive, na possibilidade de pautar abordagens históricas de educação em Dança, que visibilize, inclusive, todos os contributos advindos dos povos indígenas, bem como dos povos africanos/afrodiaspóricos, em terras brasileiras.

Equidistante a isso, ao explorar o cantar-batucar-dançar, enquanto saberes-fazer, que estruturam a manifestação/performance cultural do Bumba-meu-boi, da Ciranda, do Maracatu e de outros Batuques, junto com todas as turmas do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais da EMLA, pondero de maneira relevante as experiências dos/das estudantes, pois alguns dos batuques/ritmos propostos e o manuseio dos instrumentos musicais percussivos eram bastante latentes neles/nelas, sujeitos protagonistas/participantes da proposta realizada naquela escola, em 2018, conforme explorado na seção 5.1 desta redação. Pondero, conseqüentemente, o contato dos/das discentes com a explanação do contexto sociocultural, apreciação e experimentação das danças, dos cantos, dos sons, ritmos e instrumentos percussivos, das manifestações supracitadas; além do domínio da escrita, leitura, separação e classificação silábica das palavras: “ciranda”, “batuque”, “bumba-meu-boi”, “maracatu” “samba” e “*ijexá*”, “pandeiro”, “agogô” e “ganzá”. Diante disso, sublinho o desejo de contribuir com os debates que promovem a atuação da Dança e da Música nos currículos institucionais do Ensino Fundamental, numa dimensão antirracista, através da abordagem das manifestações culturais populares, abordando-as enquanto conhecimento escolar, duto de saberes-fazer afro-ameríndios, portanto.

Ainda somado a tudo que vem sendo exposto, ao longo deste texto, destaco como alguns dos principais resultados alcançados a realização de oficinas, performances e exposições artísticas, a sensibilização estética e o contato da comunidade escolar com os grupos artísticos-culturais de São Francisco do Conde-Bahia; pois, por meio da mediação docente, foi incentivado a criação e produção de trabalhos artísticos cujas temáticas estivessem implicadas nas questões raciais, em ações antirracistas e até mesmo atentas às discussões que haviam sido exploradas em sala de aula, conforme a proposição do plano pedagógico “A coisa tá preta, no CEAS!”. Por conseguinte, tais trabalhos foram expostos nas salas de aulas e/ou apresentados no auditório do próprio CEAS, em novembro de 2018, para toda sua comunidade escolar, contando principalmente com o engajamento da equipe docente e o protagonismo dos/das estudantes, assim como com a participação das pessoas e/ou grupos artísticos-culturais locais, como, por exemplo, a apresentação da Esmola Cantada¹⁶⁰, da Capoeira, do Maculelê, do Samba Chula Filhos da Pitangueira, e a performance cultural das Paparutas, a principal manifestação de SFC estudada no último cruzo/capítulo desta investigação.

Ainda adjunto a isso, considero necessário, até mesmo, o tensionamento das propostas curriculares cujas linguagens artísticas são tomadas simplesmente como apêndices, folclorização, adorno escolar, meras atividades festivas, ou então, como um saber menos relevante no currículo, sem a compreensão, portanto, de alguns dos sentidos da Dança/Arte no curriculum e na formação escolar como modo de produção de sentido/significado, sobretudo aqueles sentidos que perspectivam um ensino/aprendizado e/ou processo formativo antirracista. Assim, diante desse panorama, como docente de Dança/Arte, penso também no desafio que temos pela frente para repensarmos/transformarmos, junto as/aos estudantes, nossa maneira de compreender e ensinar-aprender as linguagens artísticas nas propostas curriculares, principalmente aquelas que, a fim de tensionar um ensino demasiadamente centrado no

¹⁶⁰ Realizada em algumas comunidades do Recôncavo baiano, a exemplo de São Francisco do Conde-BA, de acordo com Cascudo (1972, *apud* RIBEIRO, 2008, p.8) compreendemos que a chamada *Esmola Cantada* se trata de um ritual de pedidório de esmolas para realização de festejos sendo considerada, pois, como uma manifestação cultural popular, presente em muitas regiões do Brasil. Ainda segundo Ribeiro (2008), em tendo sido criado por devotos católicos, no século XVIII, majoritariamente por negros libertos, essa manifestação tem influência afrodescendente estando localizada no Monte Recôncavo, distrito da própria cidade sanfranciscana. Ademais, a Esmola Cantada consiste na perpetuação do ato religioso da saída de pessoas e/ou grupos de fiéis às ruas, geralmente, portanto a imagem religiosa de santo ou santa homenageado/a, cantando ao som de instrumentos musicais, e, consecutivamente, pedindo (de porta em porta) ajuda financeiras (esmolas), para cobrir os custos da festa do santo/santa padroeiro/padroeira da comunidade local. Tal ritual acontece antes mesmo do dia dedicado a divindade sagrada que será reverenciada. Para maiores informações *vide* o trabalho *Esmola cantada no Monte Recôncavo – São Francisco do Conde/BA*, de Ribeiro (2008), que se encontra disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/844/1/2018_proj_eribeiro.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022

conhecimento eurorreferenciado, tomam como base o conhecimento afro-ameríndios das manifestações culturais. Pois, certamente, as observações de Ligiéro, situadas no último cruzo/capítulo, aliadas a todo debate aqui explanado, nos colocam diante de possibilidades e desafios, bem como da seguinte questão, ao se ensinar-aprender Dança/Arte na Educação: como pensar num tipo de aprender-ensinar Dança/Arte na escola cuja problemática do racismo enuncie-se como ato crítico, transformador e social/político no/pelo corpo que dança, consistindo, por seu turno, num enunciar-se corporal antirracista, por exemplo? Portanto, foi pensando nesta pergunta, na relevância e no sentido da Arte/Dança na escola, que enunciei o processo formativo em Arte/Dança tanto no CEAS, quanto na EMLA, naquele ano letivo de 2018.

Com efeito, pensar numa política de inserção da Dança/Arte na escola, ou vislumbrar a Dança/Arte no recinto escolar como um acontecimento social/político, através da dimensão antirracista, por exemplo, é, pois, pensar que o teor político de tal ação não está desvinculado da esfera social, uma vez que o social/político são dimensões/ações/práticas que se implicam comumente, ou seja, o social e o político se articulam porque são demandas de uma mesma realidade e perspectiva. Nesse caso, a partir do pensamento de Laclau (2008, p. 2, *apud* GABRIEL & FERREIRA, 2012, p. 230), podemos dizer que o político passa a não ser mais uma escala do social, convertendo-se presentemente numa extensão mensurável, no decorrer de toda *práxis* social, pois, do mesmo modo, entendo que “[...] o político é uma das formas possíveis de existência social”. Finalmente, ainda de acordo com Gabriel e Ferreira (2012), podemos exemplificar que tais conformações “[...] se manifestam no campo da discursividade”. (GABRIEL & FERREIRA, 2012, p. 230).

No caso deste trabalho, sua discursividade social/política consiste em argumentos de combate ao racismo, que defendem a participação do ensino-aprendizado da Dança como linguagem integrante do componente curricular Arte nas propostas curriculares de instituições de ensino, a exemplo das proposições que se configuraram como atos de currículo no contexto de escolas da Rede Municipal de Educação de SFC. Portanto, efetivar a introdução da Dança/Arte na escola e garantir sua configuração no currículo, principalmente pelo viés antirracista, é um ato social/político na medida em que não significa simplesmente promover o acontecimento e a efetivação do ensino da Dança/Arte no chão da escola, todavia, para além disto. Significa, sobremaneira, atribuir e vislumbrar um sentido social/político qualificador e reparador, tanto ao Sistema da Educação Pública, quanto à formação escolarizada de milhares de crianças, adolescentes e jovens do Brasil, sobretudo negros/negras, quilombolas e indígenas, presentes, por exemplo, no território de SFC-Bahia. Pois, a inserção da Dança/Arte na escola,

se tomada numa dimensão social/política reparadora e socioeducacional, qualificadamente mais ampla, sobretudo de combate ao racismo, até mesmo sem desconsiderar contextos socioeducativos particulares ou plurais, seja numa dimensão mais simples ou/e mais complexas, pode até não ser o bastante, mas já é um passo de extrema relevância para oportunizar, de modo esperançoso, no sentido próprio freiriano (esperançar agindo, como diz Paulo Freire), às crianças, aos adolescentes e jovens, o acesso à diferentes formas artísticas, perspectivando, portanto, um modo de vida mais digno, considerando uma educação qualificadamente antirracista, por exemplo.

Consequentemente, mantendo-os/mantendo-as, quem sabe, distantes dos dados estatísticos da miséria, da pobreza, da fome, da seca, de toda forma de violência, discriminação e criminalidade que sobrepujam muitas vezes os desejos e a vontade de “vencer na vida”, isto é, a dignidade cidadã, de muitas/muitos das/dos gentes/corpos negras/negros que estão nos guetos, vielas, favelas ou na marginalidade social da tão desigual/racial sociedade brasileira. Situações substantivas que sujeitam seus corpos cotidianamente, em contextos de comunidades e/ou nas chamadas periferias das grandes cidades. Portanto, com esse trabalho tenho a esperança e o desejo que a Dança/Arte possa capacitar os sujeitos sociais-históricos para transformar suas vidas, e, consequentemente, o mundo e/ou espaço social no qual habitam, pois, assim como Ana Mae, acredito que:

Através da Arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2008, p. 100).

Essa sim, seria uma das atribuições de tal sentido social/político que justifica a inserção da Dança/Arte na escola, compreendida como uma espécie de dispositivo auxiliador no combate ao racismo, por exemplo, o qual pode contribuir como alguns dos primeiros passos rumo à melhoria qualitativa da educação escolarizada de SFC e no País, quem sabe.

Por último, pensando nessas questões e todas as discussões que foram explanadas no percurso desta pesquisa, a seguir, arrisco possíveis apontamentos que talvez contribuam para mudança de perspectiva quanto ao enfrentamento das dificuldades, dos dilemas, dos limites e desafios, que incidem sobre a inclusão e o protagonismo da Dança na organização curricular de São Francisco do Conde, principalmente numa dimensão antirracista, e, de modo mais amplo, nas propostas curriculares brasileiras da Educação Básica. Sendo esses apontamentos, portanto:

- ❖ A superação da hierarquização dos componentes curriculares considerados

supostamente como os mais importantes, quando comparados ao componente curricular Arte, no espaço escolar brasileiro;

- ❖ O fim da supremacia e predominância da atuação das Artes plásticas/visuais nas propostas curriculares voltadas para o ensino da Arte na Educação Básica brasileira;
- ❖ Revisar a inserção da Dança no currículo escolar como mero componente da Educação Física, discutindo os marcos, parâmetros e/ou diretrizes educacionais brasileira;
- ❖ Interpelar sobre o paradoxo entre a Lei 13. 278/2016 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como suas diferentes perspectivas, pois, enquanto a primeira institui a Dança como uma das linguagens artísticas integrantes do componente curricular Arte, a segunda considera e limita a Dança, Música, Artes plásticas/visuais e o Teatro como eixos temáticos;
- ❖ A defesa da Dança junto à comunidade escolar como uma ação cognitiva do corpo, posto que a escola, dentro de sua dimensão filosófica, histórica e social mais ampla, mantém o processo de ensino-aprendizagem baseado no cartesianismo, de um modo geral;
- ❖ Rever o déficit histórico de licenciados/licenciadas para atuarem como docentes na Educação Básica, apesar de já contarmos com cerca de aproximadamente 35 licenciaturas em Dança, tendo parte significativa desses cursos presentes nas Universidades Federais do Brasil, desde 2007, principalmente com a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni);
- ❖ A observação e confrontação pela sociedade e entidades civil, a exemplo da Federação de Arte-educadores do Brasil (FAEB), da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), assim como da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), da insuficiência de concursos públicos com provimento de vagas destinadas à docência em Dança, assim como as linguagens artísticas do Teatro e da Música, na Educação Básica, e quando há, as vagas são poucas, além disso, a grande maioria dos Editais limitam o quantitativo de vagas ao ensino das Artes plásticas/visuais e seus respectivos conteúdos programáticos como guia de preparação para os concursos.
- ❖ Mobilizarmos para reverter o quadro da precária infraestrutura física e do limitado espaço-tempo escolar, situação vista como sendo alguns dos fatores que a Dança/Arte enfrenta nas instituições de São Francisco do Conde, bem como no ensino da Educação Básica brasileira, de modo geral;

- ❖ Considerarmos que a inclusão, atuação e o ensino da Dança nas propostas curriculares brasileiras como linguagem integrante do componente Arte faz parte de uma história recente, quando nos aproximamos da História do ensino da Arte/Dança no Brasil e da História da Educação brasileira em geral.
- ❖ A luta pela constituição crítica de um currículo escolar de Dança/Arte que pautе efetivamente as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, perspectivando o ensino dos saberes-fazerес afro-ameríndios no *curriculum* como forma de conhecimento escolar, a fim de combater toda e qualquer forma de racismo, bem como mitigar as lacunas existentes historicamente para a formação cidadã no espaço socioeducacional da escola brasileira, sobretudo para as pessoas racializadas que são maioria nesse País.

Por fim, desde já, saliento que os apontamentos, descritos acima, são também algumas das reflexões que configuram esta investigação, diante das leituras, interpretações e problemáticas delineadas. Inclusive, acredito que não devem ser compreendidos como uma ordenação hierárquica, pois, apesar de dispor de uma organização ordinal, tal disposição pode ser considerada de maneira aleatória. Assim, arremato este trabalho acreditando que a mesma pauta questões relevantes quanto à compreensão do ensino da Dança/Arte, precipuamente através da perspectiva antirracista, em contextos escolares de SFC, e quiçá sirva para refletirmos sobre seu ensino nas propostas curriculares e na extensão das políticas educacionais da Educação Básica do Brasil, considerando, portanto, imprescindivelmente em seu nível de complexidade.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Menina veste azul e menina veste rosa**, Folha de São Paulo, São Paulo, 2019, Ano 98, nº 32.783. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damare.shtml>>. Acesso em: 13 ago. 2020.

ALMEIDA, Tatiana de Oliveira. **Dança narrativa: experiências de processos criativos na educação básica**. 2016. 151f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. O Tecelão dos Tempos: o historiador como artesão das temporalidades. **Revista Boletim do Tempo Presente**, Rio de Janeiro: ano 4, nº19, 2009, p. 1981-3384.

ALVES. Iulo Almeida Alves; ALVES. Tainá Almeida. **O perigo da história única: diálogos com Chimamanda Adichie**. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/_esp/autor.php?codautor=1841. Acesso em: 20 set. 2020.

AKOLO. Jimo Bolo. O ensino da Arte nas instituições educacionais: a experiência nigeriana. In: _____. (org.). BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação contemporânea: Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2008. 432p.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

AQUINO, R. F. **A constituição do campo acadêmico da Dança no Brasil**. 2008. 145f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1990.

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte**. São Paulo, Ed. Thomson Learning, 2007.

ASSUMPCÃO, Andréa Cristhina Rufino. **Dança na escola: o trabalho criador que emerge das contradições na práxis educativa**. 2005. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2005.

BACARIN, Ligia Maria Bueno Pereira. **O movimento de arte-educação e o ensino de arte no Brasil: história e política**. 2005. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2007.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. (org). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

_____. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BEZERRA, Dagmar Dnalva da Silva; RIBEIRO, Luciana Gomes. A história do ensino da dança no Brasil e a Educação Básica. **Incomum Revista**. Goiás: IFG, V. 1, N.1, 2020, p. 1-9. Disponível em: <<https://revistas.ifg.edu.br/incomum/article/view/750>>. Acesso em: 05 set. 2020.

BIANCARD, Emilia. **Raízes musicais da Bahia**. Ed. Salvador: Omar G., 2006.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. Ed. São Paulo: Ática, 2000.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**, de 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: resultados e metas**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 08 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para educação básica**. Brasília: MEC/SEF, 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **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. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 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.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Resolução n. 2, de 7 abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 1998a.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional De Educação (CNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998b.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). Parecer CEB n. 04/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF: CEB/CNE, 1998c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica.** – Brasília: MEC, SEB, 2010a.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação.** 19ª. Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade racial no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, Elisa Muniz Baretto de. **A proposta triangular para o ensino de arte: concepções e práticas de estudantes-professores/as.** 2007. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba, Minas Gerais, 2007.

CAZÉ, Clotildes. M. de J. O. **Corpos que dançam aprendem: análise do espaço da dança na rede pública estadual de Salvador/BA.** 2008. 123 f. Dissertação de mestrado da Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2008.

CAZÉ, Ana Flávia Jesus Oliveira. **Dança Salvador: mapeando o ensino da dança na rede municipal de ensino de Salvador/BA.** 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

CHAVES, Virgínia Maria Rocha. **A dança: uma estratégia para revelação e reelaboração do corpo no ensino público fundamental.** 2002. 162 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Escolas de Teatro e Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, 2002.

COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo da arte contemporânea?** Ed. Massangana, Recife, 2006.

COLI, Jorge. **O que é Arte.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

COLLING. Leandro. **Gênero e sexualidade na atualidade.** Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências – IHAC. Superintendência de Educação à Distância, 2018.

CONRADO, Amélia Vitória de Souza. **Capoeira angola e dança afro: contribuições para uma política de educação multicultural na Bahia.** 2006. 314f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação-FACED, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

CONRADO, Margarete de Souza; PIMENTEL, Álamo; e SANTOS, Inaicyr Falcão dos. **As dinâmicas circular e as linguagens pedagógicas do maracatu.** 2012. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/19116218-A-dinamica-circular-e-as-linguagens-pedagogicas-do-maracatu.html>>. Acessado em: 18 mar.2022.

CORRÊA, Josiane Gisela Franken. **Dança na escola e a construção do co(rpo)letivo: respingos sobre um processo educativo que dança (dançante que educa?).** 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, 2012.

COUTINHO, M. T. C.; MOREIRA, M. **Psicologia da educação**: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas desde o feminismo decolonial. In: BALDUINO, Paula de Melo et. al. (org.). **Descolonizar o feminismo**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2019. Disponível em: <<http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/115/47>> Acesso em: 20 mar. 2022.

CURVELO, Marília Nascimento. **A (in)visibilidade da dança nas escolas de ensino médio da rede pública estadual de Salvador**. 2013. 208 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal Da Bahia, Salvador, 2013.

DIAS, Maria da Graça Andrade. **Memórias e Existências**: identidades e valores na representação social do patrimônio no Recôncavo da Bahia. 2015. 207f. Tese (Doutorado) – Escola de Arquitetura, da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

EFEGÊ, Jota. **Maxixe** – A dança excomungada. 1ª ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1974.

FERRAZ, Fernando Marques Camargo. Danças Negras: entre apagamentos e afirmação no cenário político das artes. **Revista Eixo**. Brasília: v. 6, n. 2 (Especial), 2017, p. 115-124.

FERRAZ, Fernando M. C. **O Fazer saber das danças afro**: investigando matrizes negras em movimento. São Paulo, 2012. 291 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2012.

FERRARI, Márcio, Howard Gardner o cientista das inteligências múltiplas. **Revista Nova Escola**, Seção Grandes Pensadores, Edição Especial, nº 19, p.128-130. Jul. 2008.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. In: Maria Lajolo. São Paulo: Moderna, 2003.

FORQUIN, Jean Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. In **Educação & Realidade**, vol. 21, n. 1, p. 187-198, jan. /jun. 1996. Porto Alegre.

GABRIEL, Carmen Teresa; FERREIRA, Marcia Serra. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos *sob rasura* no debate curricular contemporâneo. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo, Cortez, 2012. p. 227-241.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente** - A teoria das inteligências múltiplas. 1ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. São Paulo: Vozes, 1997.

GONÇALVES, Camila Correia Santos. **Dança no ambiente escolar** – Por um conhecimento com ações emancipatórias. 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

GOMES, Nilma. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: _____. (Org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. (Série Seminários - Coleção Pensar a Educação, Pensar o Brasil). 216 p.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

G1 Notícias, **Doria manda recolher livros de ciência que fala sobre diversidade sexual**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/09/03/doria-manda-recolher-livros-de-ciencia-que-fala-sobre-diversidade-sexual-nao-aceitamos-apologia-a-ideologia-de-genero.ghtml>>. Acessado em: 16 ago. 2020.

G1 Notícias, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/09/05/crivella-pede-para-recolher-livro-dos-vingadores-vendido-na-bienal.ghtml>>. Acessado em: 13 ago. 2020.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2017. Editora Martins Fontes, 2013.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico – 2010: características da população e dos domicílios do município de São Francisco do Conde/Bahia**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sao-francisco-do-conde/panorama>>. Acesso em: 10 mai. 2021.

LAKOFF, George; MARK Johnson. **Metáforas da vida cotidiana**. [Coord. de tradução Mara Sophia Zanotto]. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Educ., 2002.

LARAIA, R.B. **Cultura, um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. Conversas sobre Didática e Currículo: a que vem este livro. In: _____. (Orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-32.

LIGIERO, Zeca. **Corpo a corpo: estudo das performances brasileiras**, Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LORDELO, Petry Rocha. **O samba chula de cor e salteado em São Francisco do Conde/Ba: cultura populá e educação não-escolá para além da(o) capitá**. 2009. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de Dança Hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Dançando na escola**. 4ª. Ed. São Paulo: Cortez; 2007.

MATOS, Lúcia H. A. **Escola, Arte e Alegria**. Salvador: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 1999 (Diretriz curricular).

_____. **O corpo, a dança, a escola**. Coletânea do PPGE. Salvador, UFBA, v. 1, n.1, p. 7-18, 1999.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2013a.

_____. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 7ª ed. atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013b.

_____. **Atos de currículo, formação em ato?** Ilhéus: Editus: Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz, 2011.

MALOMALO, Bas´Ilele. Macumba, macumbização e desmacumbização. In: SILVEIRA, Ronie Alexsandro Teles da; LOPES, Marcos Carvalho (Orgs.) **A religiosidade brasileira e a filosofia**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2016b, p. 132-160.

MELO NETO, J. C. **Morte e Vida Severina e outros poemas para vozes**. 34. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

MELO, Victor Andrade de. **A Dança nas Escolas do Rio de Janeiro do Século XIX** (décadas de 1820-1860). Revista Brasileira de História da Educação, Maringá: v. 16, n. 3 (42), 2016b, p. 323-352.

MELO, Victor Andrade; SANTOS, Flávia da Cruz. **Escola de Virtudes: a dança na São Paulo do século XIX** (décadas de 1830-1860). Educação & Realidade. Porto Alegre: v. 43, n. 3, 2018, p. 1031-1054.

MOLINA, Alexandre José. **(Im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

MORANDI, Carla Silva Dias de Freitas. **Passos, compassos e descompassos no ensino de dança nas escolas**. 2005. 93 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MOREIRA, Antônio Flavio B.; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: _____. (Org.). **Indagações sobre currículo**. BRASIL. Ministério da Educação. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2008. p. 01-48.

MUNANGA, Kabengele. Arte afro-barsileira: o que é afinal? **Paralaxe: Revista de Estética e Filosofia da Arte**. Vol. 6, N.1, p. 05-23, 2019.

_____, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004.

OLIVEIRA, Eduardo Davi de. **Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da Educação Brasileira - UFC**. 2005. 353f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2005.

_____. A epistemologia da ancestralidade. **Revista Entrelugares** – Revista de Sociopoética e abordagens afins, ISSN 1984-1787, 2009. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/eduardo_oliveira_-_epistemologia_da_ancestralidade.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.

OLIVEIRA, Leonidas H. **Ciranda pernambucana: uma dança e música popular**. Recife: FAFIRE, 2007, 36 f. Monografia (Especialização em Cultura Pernambucana) – Faculdade Frassinete do Recife/FAFIRE, Recife, 2007. Disponível em: <<http://www.ladjanebandeira.org/cultura-pernambuco/artigos.html>>. Acesso em: 18 mar. 2022.

OLIVEIRA, Maria G. Rocha de. **Danças Populares Como Espetáculo Público No Recife De 1979 a 1988**. ed.1993. Recife: CFCH, 1991. 217p.

OLIVEIRA, Inês B. de. Currículo e processos de aprendizagemensino: políticaspráticas educacionais cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/oliveira.pdf>>. Acesso em: 20 mai.2020.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Os estudos históricos sobre o currículo e as disciplinas escolares: das preocupações com as práticas escolares para o mundo da pesquisa acadêmica. **Pensar a Educação em Revista**. Curitiba/Belo Horizonte: v. 3, n. 1, p. 3-41, jan-mar. 2017.

OLIVEIRA, Regiane. **Censura de livros expõe “laboratório do conservadorismo” em Rondônia**. El país, Rondônia, 2020. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-02-08/censura-de-livros-expoe-laboratorio-do-conservadorismo-em-rondonia.html>>. Acessado em: 13 ago. 2020.

PAIVA, Vitor. 9 Expressões populares com origens ligadas à escravidão; e você nem imaginava. **Portal Geledés**, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em:

<https://www.geledes.org.br/9-expressoes-populares-com-origens-ligadas-escravidao-e-voce-nem-imaginava/>.

PAIXÃO, A. S. da; MARCHI, C. M. D. F.; SANTOS, E. H. dos. Ritual de dança e gastronomia como viés de educação ambiental numa comunidade negra do município de São Francisco do Conde-Bahia-Brasil. **Ambientalmente Sustentável**, ano XII, v. I, n. 23-24, p. 337-347, jan./dez. 2017.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. Ed. São Paulo: Martins Fonte, 2001.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. Trans-Formar: A sala de aula e as artes. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes (Orgs.). **Ensino Fundamental: Da LDB à BNCC**. 1ª ed. Campinas: Papirus, 2018, p. 272.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PEREIRA, M. F. **“Escola Sem Partido”**: Relações Entre Estado, Educação e Religião e os impactos no Ensino de História. 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal do Rio De Janeiro, 2016.

PERNAMBUCO. 1996. Secretaria de Cultura. **Espectáculos Populares de Pernambuco**. SOARES, Karina de Melo; ISHIGAMI, Sandra de Deus; MOREIRA, Alba Cristina de Albuquerque. - Recife: CEPE.

PINTO, Amanda da Silva. **Dança como área de conhecimento: dos cns a sua implementação no sistema educacional municipal de Manaus**. 2011. 131fDissertação (Mestrado em Dança) – Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

PINTO, Amanda da Silva. **Dança como área de conhecimento**. Manaus: Travessia/Fapeam, 2015.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Música na escola, aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 20, p. 23-38, 2012.

RANGEL, Beth.; AQUINO, Rita.; COSTA, Suzane. Lima. (Orgs.). **Referenciais curriculares de arte para o ensino fundamental da rede municipal de educação**. Prefeitura de Salvador. Universidade Federal da Bahia. Itajaí: Editora Casa Aberta, 2017.

REIS, Toni e Edla EGGERT. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiro. **Educação & Sociedade** [online], Campinas, 2017, vol.38, n.138, pp.9-26.

REIS, Edmerson dos Santos. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo**. 2009. 318 p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação, Salvador. 2009.

RENGEL, L. **Corpocnetividade comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação**. 2007. 169 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

RENGEL, Lenira. **Ler a dança com todos os sentidos**. Cultura e Currículo, Governo do Estado de São Paulo. 2010. Disponível em: <<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/Administracao/Anexos/Documentos/420090630140353Ler%20a%20danca%20com%20todos%20os%20sentidos.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

REZENDE E FUSARI, Maria F. de & FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Metodologia do ensino de arte**: fundamentos e proposições. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

RIBEIRO, M. DE P. **Precisamos falar sobre currículo**. Revista Espaço do Currículo, v. 3, n. 11, 31 dez. 2018.

RICHTER, André. **STF rejeita suspensão de livros de Monteiro Lobato em escolas públicas**. Agência Brasil, Brasília, 2014. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2014-12/stf-rejeita-suspender-livro-de-monteiro-lobato-em-escolas-publicas>>. Acessado em: 13 ago. 2020.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae Barbosa (Org.). **Ensino da arte memória e história**. - São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 335-348.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019. 164p.

RUFINO, Luiz; SIMAS, Luiz Antônio. **Fogo No Mato: A ciência encantada das macumbas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SÁ, Denise Maria Quelha de. **A dança-educação/nos passos da memória**. 2013. 136f. Dissertação (Mestrado em Memória Social) - Programa de Pós-Graduação em Memória Social, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SÁ, Elma Pereira de. **Estudo exploratório sobre a pesca artesanal e a cadeia de distribuição do pescado em comunidades de São Francisco Do Conde – BA**. 2011. 88 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Nutrição, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SANTANA, Carlos E. **Pelejando e arrudiando**. Processos educativos na afirmação de uma identidade negra em território quilombola: Baixa da Linha. 2015. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SANTANA, Jaciara de. **São Francisco do Conde e o enigma da riqueza e pobreza no Recôncavo baiano**. 2011, 159 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social da Universidade Católica do Salvador. Salvador, 2011.

SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Israel Souza. **Perfil da atuação do egresso da licenciatura em dança da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.** 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2016.

SANTO, José Jorge Espirito. **São Francisco do Conde: Resgate de uma Riqueza Cultural.** São Francisco do Conde, 1998.

SETENTA, Jussara S. **O fazer-dizer do corpo:** dança e performatividade. Salvador: EDUFBA, 2008.

SCHIFINO, Rejane Bonomi. **Dança: palavra ou conceito?** In: Simpósio Nacional de História – ANPUH, 26, 2011, São Paulo. Anais eletrônicos...São Paulo: ANPUH-SP, 2011. p. 01-10. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300450327_ARQUIVO_textocompleto_RejaneBonomiSchifino.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

SILVA, Maria Betânia e. **A inserção da arte no currículo escolar** (Pernambuco, 1950-1980). 2003. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

SILVA, Edna Christiane. **Dança na educação básica:** uma análise da produção de conhecimento à luz da teoria corpomídia. 2018. 119 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

STRAZZACAPPA, Marcia; e MORANDI, Carla Silva Dias de Freitas. **Entre a arte e a docência** – a formação do artista da dança. Campinas: Papirus, 2012a.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. In: CADERNO CEDES 53. **Dança e Educação.** Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), 2001. p.69-83.

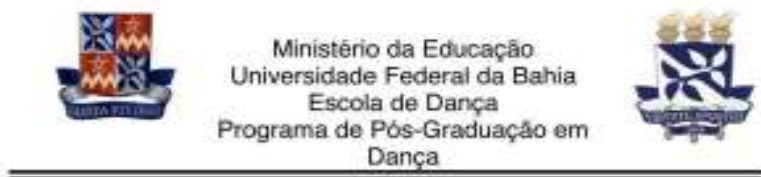
TADRA, Débora; VIOL, Rosimara; ORTOLAN, Sabrina; MAÇANEIRO, Scheila. **Linguagem da Dança.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

VICENTE, Ana Valeria. **Entre a ponta do pé e o calcanhar:** reflexões sobre como o frevo encena o povo, a nação e a dança no Recife. 1ª ed. Recife: UFPE, Associação Reviva, 2009.

VIDAL, Lux; SILVA, Aracy Lopes da. O sistema de objetos nas sociedades indígenas: arte e cultura material. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIANI, Luís Donisete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola:** novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC; Mari; Unesco, 1995. p. 373-376.

VIEIRA, Marcilio de Souza. **História das ideias do ensino da dança na educação brasileira.** 1ª ed. Curitiba: Appris, 2019.

2 APÊNDICE – A: FORMALIZAÇÃO DA PESQUISA ENVIADA À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO FRANCISCO DO CONDE



Salvador-Ba, 27 de abril de 2020

À Secretaria de Educação do Município de São Francisco do Conde-Bahia-SEDUC

Prezado(a) Senhor(a):

Apresento por meio desta o prof. Leonardo das Chagas Silva, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDança), da Universidade Federal da Bahia, o qual está desenvolvendo a pesquisa intitulada “Dança/arte no currículo: Pelejas e arrudeios em prol do protagonismo da Dança no ensino fundamental de São Francisco do Conde-Bahia”, sob a minha orientação. Para efetivar essa investigação, o orientando Leonardo das Chagas Silva, precisa da colaboração dessa Secretaria para o levantamento de alguns dados preliminares, os quais referem-se a dados quantitativos, composto pelo preenchimento do questionário de identificação e por entrevistas concedidas mediante interesse e autorização dos professores participantes, bem como parte da equipe desta Secretaria de Educação, mais precisamente as pessoas que estão diretamente ligadas a elaboração e organização do Referencial Curricular Franciscano. A coleta desses dados é fundamental para o desenvolvimento dessa pesquisa. Salientamos que as informações coletadas serão utilizadas para fins exclusivamente acadêmicos, preservando a confidencialidade dos informantes.

Certos de contarmos com a colaboração dessa Secretaria, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Fernando Marques Camargo Ferraz, Orientador – Programa de Pós-Graduação em Dança - UFBA. E-mail: fernandoferraz@hotmail.com.

Leonardo das Chagas Silva, Mestrando do PPGDança-UFBA. E-mail: leo.danca@gmail.com.

3 APÊNDICE - B: CARTA CONVITE AOS/ÀS DOCENTES ENTREVISTADOS/ENTREVISTADAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO FRANCISCO DO CONDE-BA



Ministério da Educação
Universidade Federal da Bahia
Escola de Dança
Programa de Pós-Graduação em
Dança



Caro/a professor/professora de Dança/Arte,

Eu, Leonardo das Chagas Silva, mestrando e ex-professor de Dança/Arte da Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Conde-BA, **convido**, cordialmente, **o senhor ou a senhora docente de Dança/Arte, para participar da entrevista do estudo** “Dança/arte no currículo: Pelejas e arrudeios em prol do protagonismo da Dança no ensino fundamental de São Francisco do Conde-Bahia”, trabalho vinculado à linha de pesquisa “Mediações culturais e educacionais em Dança”, do Mestrado em Dança do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, cujo tenho desenvolvido desde março de 2018, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Ferraz. Nessa etapa da pesquisa, cujo compreende as entrevistas, torna-se deveras relevante refletir sobre o ensino da Dança/Arte no currículo escolar desse município, através das informações/experiências de outros/outras docentes que lecionam Dança/Arte nas escolas franciscanas, além das minhas próprias experiências, durante o tempo que fui professor da instituição em destaque. Baseada em questionário escrito, a principal intenção dessa entrevista é compreender propositivamente como acontece e se configura a Dança/Arte no currículo em contextos de escolas da Educação Básica do Município de São Francisco do Conde-BA, partindo do ponto de vista do professor e da professora de Dança/Arte. Trata-se, pois, de uma pesquisa com finalidades estritamente educacionais/acadêmicas. Ressalto que as informações concedidas serão sigilosas e sua identidade reservada, pois o acesso e análise dos dados informados estarão restritos apenas ao orientando e orientador. Ademais, serão usados pseudônimos durante o processo de transcrição dos dados analisados para compor o corpo da dissertação. Diante disso, portanto, acredito que, juntos/juntas, nós docentes podemos contribuir para a promoção do protagonismo da Dança/Arte na organização curricular do município, se esquivando, dialeticamente, de qualquer ordem hierárquica, assim como tensionando hegemonias de qualquer natureza, entre os saberes curriculares. Saliento ainda, que os/as docentes podem ficar à vontade para incluir outras informações que não estejam contempladas nas perguntas do questionário caso julguem pertinentes.

Na oportunidade, agradeço cordialmente por sua preciosa atenção em contribuir com esse trabalho.

Atenciosamente,

Leonardo das Chagas Silva, Mestrando do PPGDança-UFBA.

4 APÊNDICE – C: TERMO DE CONSENTIMENTO DO USO DAS INFORMAÇÕES CONCEDIDAS EM ENTREVISTAS



Ministério da Educação
Universidade Federal da Bahia
Escola de Dança
Programa de Pós-Graduação em
Dança



Eu, _____, declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar dos estudos relativos à pesquisa intitulada “Dança/arte no currículo: Pelejas e arrudeios em prol do protagonismo da Dança no ensino fundamental de São Francisco do Conde-Bahia” desenvolvida por Leonardo das Chagas Silva, no Mestrado em Dança do Programa de Pós-graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Marques Camargo Ferraz. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) das finalidades estritamente acadêmicas desse estudo, que, de modo geral, é compreender propositivamente como acontece e se configura a Dança/Arte no currículo em contextos de escolas da Educação Básica do Município de São Francisco do Conde-BA. Estou ciente ainda, de que as informações concedidas serão sigilosas e minha identidade reservada, pois o acesso e análise dos dados informados estarão restritos apenas ao orientando e orientador. Ademais, serão usados pseudônimos durante o processo de transcrição dos dados analisados para compor o corpo da dissertação.

Atenciosamente,

Leonardo das Chagas Silva, Mestrando do PPGDança-UFBA.

Prof. Dr. Fernando Marques Camargo Ferraz, Orientador – Programa de Pós-Graduação em Dança - UFBA.

Salvador-BA, _____ de _____ de 2020

Concordo com os esclarecimentos firmados neste Termo de Consentimento.

Assinatura do/da concedente

5 APÊNDICE – D: QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA PARA OS/AS DOCENTES DA REDE DE ENSINO DE SÃO FRANCISCO DO CONDE ¹⁶¹



Ministério da Educação
Universidade Federal da Bahia
Escola de Dança
Programa de Pós-Graduação em
Dança



A seguir, descreva:

Área/linguagem artística que atua na escola:

Licenciatura ou Bacharelado:

Unidade Educativa e segmento educacional que você leciona (Educação Infantil, Ano Iniciais ou Anos Finais do Ensino Fundamental, ou Educação de Jovens e Adultos):

Modalidade de Ensino em que você trabalha (Ensino Regular ou Integral):

Série/Ano que você leciona:

Total de turmas em que atua:

Quantitativo médio de estudantes atendidos por turma:

Observações: Este questionário destina-se aos/às docentes das respectivas linguagens artísticas (Teatro, Dança, Música e Artes Plásticas). Portanto, ao respondê-lo o/a docente deve tomar como referência sua área/linguagem artística de atuação profissional na escola.

1ª). Para você qual o sentido das linguagens artísticas no currículo escolar e de que modo você compreende a Dança/Arte como área de conhecimento, resumidamente?

2ª). Como você enxerga a abertura, realização e convocação do Concurso Público para provimento de vagas destinadas aos/as licenciados/as das linguagens artísticas (Música, Teatro

¹⁶¹ Entrevista referente à pesquisa do mestrando Leonardo das Chagas Silva, intitulada “Dança/arte no currículo: Pelejas e arrudeios em prol do protagonismo da Dança no ensino fundamental de São Francisco do Conde-Bahia”, vinculada à linha de pesquisa “Mediações culturais e educacionais em Dança”, do Mestrado em Dança do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Ferraz.

e Artes Plásticas-Visuais), sobretudo para Dança, conforme Edital N°001/2016 do Concurso Público?

3ª). Como você avalia a Dança/Arte na sua escola e a relação desta linguagem com os demais componentes curriculares, no contexto municipal de São Francisco do Conde? (Por favor, faça uma reflexão de como você percebe a relevância da Dança/Arte na escola, partindo da perspectiva do/da estudante, bem como do corpo docente, coordenação pedagógica e a gestão escolar.)

4ª). Na sua percepção, quais princípios devem organizar o processo de ensino-aprendizagem em Dança/Arte no currículo, considerados imprescindíveis na formação dos/das estudantes dos Anos Iniciais e/ou Finais do Ensino Fundamental? E de que forma você resumiria sua abordagem metodológica e avaliativa para ensino-aprendizado da Dança/Arte, tecendo um breve comentário?

5ª). Como você aprecia a política da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino da Dança/Arte na escola brasileira e como tal política pode ser ou está articulada na organização curricular franciscana?

6ª). O que você conhece a respeito da Lei nº 13.278, de 2 Maio de 2016, e de que maneira a mesma pode ser ou está articulada ao ensino da Dança/Arte no currículo franciscano?

7º). De que maneira as linguagens artísticas (Teatro, Dança, Música e Artes Plásticas), ou pelo menos uma destas, estão organizadas na sua unidade escolar, para garantir, efetivamente, o processo de ensino-aprendizagem do componente curricular Arte, no currículo dos Anos Iniciais e/ou Finais do Ensino Fundamental, da Rede Municipal Franciscana? E no caso da Dança, você sabe dizer de que forma (em forma de hora-aula, oficina, projeto, atividade lúdica, etc.), precisamente, esta linguagem atua na sua escola em relação aos outros componentes curriculares e por quê?

8º). Na sua visão, o que é o projeto “Voarte”, no tocante a seus objetivos metodologias, princípios e motivação? E de que maneira você enxerga a configuração desse projeto no currículo escolar em articulação com a atuação da equipe pedagógica, do corpo docente, a

participação dos estudantes, dos funcionários e da comunidade, na sua respectiva unidade educativa?

9ª). Quais as principais dificuldades em lecionar a Dança/Arte nos Anos Iniciais e/ou Anos Finais do Ensino Fundamental de São Francisco do Conde? E de que maneira a gestão escolar e/ou a SEDUC contribui para superar essas dificuldades?

10ª). Qual o seu olhar sobre a atuação do/da professor/professora de Dança/Arte no currículo escolar de São Francisco Conde-Ba? E que tipo de proposição relevante, experienciada/desenvolvida por você na escola, pode ser descrita/destacada resumidamente, para que o ensino da Dança/Arte aconteça e se configure no currículo escolar franciscano?

Atenção! Responda SIM ou Não:

Você já tinha ouvido falar na Lei nº 13.278/2016, antes desse questionário? Conhecia precisamente sobre o que diz essa Lei, antes do questionário?

Você já conhecia a política da BNCC, antes desse questionário? Conhecia precisamente sobre seu conteúdo voltado para o componente curricular Arte, antes do questionário?

6 APÊNDICE – E: QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA PARA O NÚCLEO GESTOR DE CURRÍCULO E A EQUIPE DE ARTE-EDUCAÇÃO DA SEDUC DE SÃO FRANCISCO DO CONDE¹⁶²



Ministério da Educação
Universidade Federal da Bahia
Escola de Dança
Programa de Pós-Graduação em
Dança



Observações: Este questionário destina-se ao Núcleo Gestor de Currículo da SEDUC (equipe responsável pela coordenação do Referencial Curricular Franciscano do município de São Francisco do Conde-BA), bem como sua equipe de Arte-Educação, considerando as funções de cada membro/docente frente a atuação e o desempenho desse Núcleo, assim como da equipe citada, no tocante à política de currículo. Portanto, ao respondê-lo cada membro/responsável deve tomar como referência os fundamentos, objetivos, meios, as estratégias, funções e ações para a organização e constituição do Referencial Curricular Franciscano, de um modo geral; e, especificamente, no tocante às questões ligadas ao universo do ensino-aprendizado e atuação da Dança/Arte no currículo, que, por sua vez, se estende a todas as linguagens artísticas (Dança, Música, Teatro e Artes Plásticas/Visuais).

1^a) O que a Secretaria de Educação/SEDUC de São Francisco do Conde conhece a respeito da Lei nº 13.278, de 2 Maio de 2016, e de que maneira a mesma se articula ao ensino da Dança no currículo franciscano?

2^a). De que maneira a Secretaria de Educação/SEDUC de São Francisco do Conde avalia a política da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino/aprendizado da Dança/Arte na Educação Básica brasileira e de que modo a mesma está articulada ao Referencial Curricular Franciscano?

¹⁶² Entrevista referente à pesquisa do mestrando Leonardo das Chagas Silva, intitulada “Dança/arte no currículo: Pelejas e arrudeios em prol do protagonismo da Dança no ensino fundamental de São Francisco do Conde-Bahia”, vinculada à linha de pesquisa “Mediações culturais e educacionais em Dança”, do Mestrado em Dança do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Ferraz.

3ª). Há quanto tempo a Dança/Arte está presente na educação municipal de São Francisco do Conde e de que forma se deu sua inserção e a organização do seu ensino-aprendizado no currículo dos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental?

4ª). Porque e como foi pensada a adoção das linguagens artísticas no currículo franciscano, com seus respectivos licenciados, seu quantitativo e a devida distribuição de vagas para atender a demanda da Rede Municipal, no Edital Nº001/2016 do Concurso Público para o magistério?

5ª). Atualmente, quantos/as professores/professoras das respectivas linguagens artísticas (Dança, Música, Teatro e Artes Plásticas), são licenciados/as e lecionam na Rede Municipal de São Francisco do Conde? E em quais unidades escolares dos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental esses profissionais estão inseridos?

6ª). O que motivou a mobilização da SEDUC na construção de um Referencial Curricular Franciscano? E como se deu tal construção e organização curricular para promover e garantir o ensino-aprendizado da Dança/Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental do município?

7ª). Quais as principais teorias e/ou marcos referenciais fundamentam a perspectiva curricular dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental franciscano, considerados imprescindíveis na formação dos/das estudantes, principalmente no tocante aos princípios do processo de ensino-aprendizagem em Dança/Arte, de acordo com o Referencial Curricular Franciscano?

8ª). De que maneira as linguagens artísticas (Teatro, Dança, Música e Artes Plásticas) estão organizadas nas escolas, para garantir, efetivamente, o processo de ensino-aprendizagem do componente curricular Arte, no Referencial Curricular Franciscano dos Anos Iniciais e/ou Finais do Ensino Fundamental? E quais linguagens atuam precisamente nas escolas dos Anos Finais, como atuam em relação aos demais componentes curriculares (em forma de hora-aula, oficina, projeto, atividade lúdica, etc.), sua quantidade e por quê?

9ª). Quais as principais dificuldades a SEDUC enfrenta para que a Dança se configure nos Anos Finais do Ensino Fundamental como umas das linguagens artísticas do componente curricular Arte? E de maneira a SEDUC contribui para superação dessas dificuldades?

10ª). Atualmente, como a SEDUC avalia a participação da Dança/Arte e a atuação do/da professor/professora das respectivas linguagens artísticas no currículo escolar de São Francisco Conde-Ba, com o ingresso dos/das licenciados/as, conforme Edital N°001/2016 do Concurso Público para o magistério?

Atenção! Responda SIM ou Não:

A Gerência de Currículo já tinha ouvido falar na Lei nº 13.278/2016, antes desse questionário?

Conhecia precisamente sobre o que diz essa Lei, antes do questionário?

A Gerência de Currículo já conhecia a política da BNCC, antes desse questionário? Conhecia precisamente sobre seu conteúdo voltado para o componente curricular Arte, antes do questionário?