

**GABRIELA DI DONATO SALVADOR SANTINHO
VANDERLEI JOSÉ DOS SANTOS**

ENSINO DE ARTE E AS DANÇAS BRASILEIRAS: A RENDA QUE RODA ENTRE A UEMS E A ESCO- LA DIONIZIO ANTÔNIO VIEIRA

Resumo

>

O presente texto apresenta o trabalho realizado em uma escola da comunidade quilombola Furnas do Dionisio, em Jaraguari-MS, e foi pautado nas danças afro-brasileiras e na metodologia proposta pelo Grupo de Pesquisa em Danças Populares Brasileiras Renda que Roda, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. A proposta é destacar essas danças como propulsoras de conhecimentos sensíveis e legítimos para a educação.

Palavras-chave:

Arte-educação. Corpo quilombola.

Danças Brasileiras.

ENSINO DE ARTE E AS DANÇAS BRASILEIRAS: A RENDA QUE RODA ENTRE A UEMS E A ESCOLA DIONIZIO ANTÔNIO VIEIRA

GABRIELA DI DONATO SALVADOR SANTINHO¹

VANDERLEI JOSÉ dos SANTOS²

¹ Doutora em Artes da Cena pela Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) e Mestre em Artes Cênicas pela mesma instituição, onde também obteve os títulos de bacharel e licenciada em Dança (2001). É Professora do curso de Licenciatura em Artes Cênicas, em Dança e em Teatro da UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul e do Mestrado Profissional em Educação na mesma universidade. É dançarina, coreógrafa e coordenadora do Grupo de Pesquisa em “Danças Populares Brasileiras: Renda que Roda”, inscrito no CNPq, investigando as danças brasileiras e as epistemologias dos povos originários do Brasil. ORCID: 0000-0002-4756-137X. Email: gabriela-ddsalvador@gmail.com

² Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/2020). Especialista em Arte, Educação de Cultura Regional pela Faculdade Novoeste (2019). Licenciado em Artes Cênicas e Dança pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2017) e em Pedagogia pela Faculdade Intervale (2021). ORCID: 0000-0002-8892-9177. Email: leivanderbittencourt@gmail.com

Introdução: a gira³ do texto

Eu abro a nossa gira
Com Deus e nossa Senhora
Eu abro a nossa gira
Sambolê pemba de Angola (Ponto Cantado, Umbanda)

A dança como manifestação artístico-cultural, expressão e comunicação, acompanha a humanidade desde seus primórdios, tendo sido sempre produzida a partir do contexto sociocultural em que determinados povos estabeleceram suas histórias. Sendo assim, cada sociedade produz a sua dança conforme sua forma de estar e de se relacionar com o mundo. Essa produção, na maioria das vezes, sofre atravessamentos e influências de outras sociedades, uma vez que o contato – muitas vezes tenso entre grupos sociais diversos – promove trocas ricas, mas também podem gerar conflitos de poder, como é o caso de povos colonizados. Essa relação entre colonizado e colonizador perpetua ao longo do processo evolutivo do homem e também é refletida nas danças de muitas sociedades.

³ A gira ou jira vem da palavra *Njira* em Quimbundo ou Kimbundo – uma das línguas bantu mais faladas em Angola, sendo uma das línguas nacionais daquele país- que significa caminho, rota ou via. Ainda pode significar a sessão de trabalho em si, o culto ritualístico em que os fiéis se encontram para a prática do culto aos orixás. Aqui, tratamos a gira como um caminho pelo qual nosso texto seguirá, neste caminho, atravessamentos diversos, inclusive do sagrado poderão emergir.

As danças brasileiras surgem neste contexto, ou seja, na relação do contato entre dominantes portugueses e dominados africanos e indígenas. No contato tenso, houve uma clara tentativa, por parte dos portugueses, de aculturar o negro e o indígena via escravização e catequização. Contudo, houve também uma forte resistência destes povos que, mesmo tendo sido dominados, conseguiram (re)existir e influenciar a nossa cultura a ponto de muitas de nossas danças serem resultado do sincretismo das expressões corpóreas destes distintos grupos humanos.

É claro que por muito tempo (quase todos os anos a partir da dominação portuguesa), devido ao pensamento de “superioridade da raça”, as danças trazidas da Europa dominaram e imperaram praticamente absolutas nos salões das mais altas rodas sociais e nos espaços mais distintos da academia. Por outro lado, as danças que emergiram nas senzalas e nas aldeias foram relegadas e rechaçadas pelos dominantes, cabendo às mesmas a sobrevivência em planos secundários e obscuros, verdadeiros guetos periféricos sociais camponeses e urbanos, onde estas danças fortaleceram-se e ainda hoje fazem mover o corpo brasileiro que dança.

A epígrafe posta no início do texto é um ponto cantado⁴ colhido no ritual de abertura do culto umbandista. Ele ilustra bem o contexto no qual se instauram as danças brasileiras de matriz africana: o do sincretismo da cultura africana com a cultura cristã ocidental. Na letra do ponto, elementos da cultura religiosa de origem africana estão imbricados aos elementos da cultura religiosa católica de origem cristã-europeia-ocidental.

Para além da dança em si, o ponto pode ilustrar uma questão mais ampla que é a da formação da cultura afro-brasileira. Neste sentido,

concordamos com Côrtes (2015) que entende a cultura afro-brasileira como:

[...] resultado do desenvolvimento de um conhecimento gerado pelas influências trazidas pelos povos provenientes da África, miscigenadas com elementos culturais portugueses e indígenas de forma liminar⁵, que se manifesta em diversas expressões nacionais como a música, a dança, a religião e a culinária. (CÔRTEZ, 2015, p. 120)

É neste contexto que surgem as danças populares brasileiras, que se caracterizam pela multiplicidade de movimentos, ritmos, ritos e mitos de vários povos africanos, indígenas e europeus e que nem sempre são consideradas nos espaços educacionais brasileiros, ou seja,

As danças populares brasileiras são aquelas inseridas em contextos periféricos, fora das academias e universidades de dança, que são ‘acontecimentos’ e não produções artísticas. [...] partem, muitas vezes, da miscigenação e dos sincretismos resultantes do domínio do cristianismo sobre os povos negros e indígenas no Brasil. (SALVADOR, 2018, p. 05)

Dentre as suas diversas manifestações, nas danças populares brasileiras existem aquelas de matriz africana, cujas origens se deram a partir do sagrado, além daquelas que são originárias do profano, advindas principalmente de festejos populares. Eis a dança que tratamos neste texto e que aqui é pensada no contexto educacional e no ensino de Arte.

Nossa discussão se estabelece a partir das experiências vividas na disciplina de Danças Afro-Brasileiras⁶, no trabalho do Grupo de Pesquisa em Danças Populares Brasileiras “Renda que Roda” – da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – e na transposição destes estudos para o ensino de Arte e Projeto de Vida do Ensino Fundamental I, desenvolvidos na Escola Municipal Rural Dionizio Antônio Vieira, da Comunidade quilombola Furnas do Dionísio em Jaraguari, MS.

⁴ Os pontos cantados na Umbanda são preces e invocação aos Orixás/antepassados, chamando-os a uma conexão com os fiéis participantes do ritual religioso no momento em que este se inicia.

⁵ Segundo Quilici (2006) “O conceito de liminaridade surgiu de uma teoria antropológica dos rituais (Van Gennep) e depois foi largamente incorporado e ampliado pela teoria da performance de Turner e Schechner. O que nos interessa aqui é enfatizar o sentido de afastamento das ocupações e dos hábitos da vida comum que a liminaridade evoca, abrindo espaço para outras experiências e modos de apreensão do nosso estar no mundo, que podem impulsionar a atividade artística”. (Quilici, 2006, p. 67)

⁶ Disciplina do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) entre os anos de 2011 e 2019.

É sabido que para as danças brasileiras, especialmente aquelas de matriz africana, tomarem assento (ainda de forma tímida) em âmbito acadêmico, houve, e continua a haver, um processo de luta e resistência muito intenso de professores, pesquisadores e artistas que militam e resistem em favor das mesmas. Essa falta de espaço para as danças brasileiras na academia se deve ao fato de as universidades no Brasil terem sido criadas com base nos modelos das universidades modernas europeias.

Nesse processo, foram excluídos os saberes científicos e tecnológicos dos nossos povos tradicionais – indígenas, afro-brasileiros e quilombolas – e também as tradições culturais, inclusive populares, dos nossos povos e comunidades, como se o ambiente universitário comportasse apenas as expressões culturais de cunho ocidental associadas com a modernidade e com uma ideia de erudição – música erudita, teatro, artes plásticas, dança moderna, cinema etc. (HARTEMAN; CARVALHO; SILVA; ABREU, 2019, p. 10)

Tal questão, no que diz respeito às danças brasileiras de matriz africana, se verifica a partir da própria inserção do negro nas escolas, nas universidades e, mais que isso, na negligência em relação aos seus conhecimentos de mundo no processo formativo do sujeito para nossa sociedade. Assim, tratamos em seguida (de forma sintética) desta questão, antes de abordarmos as experiências que desejamos relatar neste texto.

A Renda e a Roda: as danças de matriz afro-brasileira no contexto educacional

A renda, enquanto tecido, possui a característica da transparência em malha aberta, fina e delicada, que forma desenhos variados com entrelaçamentos de fios de linho, seda, algodão ou até mesmo de ouro. A roda, por sua vez, foi inventada pelo homem no final do período neolítico e permitiu que a humanidade se movimentasse com maior facilidade e se desenvolvesse a ponto de ocupar praticamente todas as porções de terra que formam nosso planeta, inclusive o Brasil.

As danças brasileiras de matriz africana foram tecidas a partir de entrelaçamentos culturais, nem sempre com fios de algodão, linho ou ouro – pois, sabe-se que houve fios de sangue e, sobretudo, de dor – mas não perderam sua

essência de serem malha aberta, o que permite novos atravessamentos e o constante surgimento de novas formas de se movimentar, como a roda, que põe o mundo em constante movimento de descobertas e renovação.

Os fios de sangue – e é bom registrarmos esse ponto importante da história de nosso país para que não caiamos nos laços do esquecimento ou dos pretensos revisionismos – se ancoram no falseamento da realidade histórica do negro no Brasil desde os tempos coloniais. Conforme observou Moura (1992), as descrições podem sofrer variações, mas, em sua essência a realidade é só uma:

[...] o negro escravo vivia como se fosse um animal. Não tinha nenhum direito, e pelas Ordenações do Reino podia ser vendido, trocado, castigado, mutilado ou mesmo morto sem que ninguém ou nenhuma instituição pudesse intervir em seu favor. Era propriedade privada, propriedade como qualquer ser movente, como porco ou cavalo. (MOURA, 1992, p. 15, 16)

Para não deixarmos dúvidas sobre a questão, podemos citar também Antonil (1950) que descreveu as condições de sobrevivência do negro escravizado segundo o pensamento da época.

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

Não há como negar os fios de sangue que estão intrincados no emaranhado de labirintos nos quais as danças de matriz africana tiveram que (re)existir nos quase quatrocentos anos de escravização e cento e trinta e um anos de luta ante a não aceitação do negro como cidadão brasileiro.

Em meio a esse processo, os africanos e seus descendentes penetraram em todas as dimensões da sociedade, estabelecendo influências que sempre caracterizaram o Brasil como nação, sendo praticamente impossível às narrativas históricas, entre elas a da educação, não levar em conta os negros [...] [que] estão alocados em lugares vin-

culados ao trabalho e à margem do processo de escolarização. (FONSECA, 2007, p. 25)

Neste sentido, a escolarização dos negros até o século XX (e até hoje ainda o é, em certa medida), produto de resistências, lutas e do engajamento do próprio negro e de uma grande quantidade de educadores que reconhecem e entendem a importância da cultura africana e afro-brasileira na formação do Estado nacional brasileiro.

Foi somente a partir de 2003, com a criação da Lei 10.693 de 09 de Janeiro de 2003 e sua alteração por meio da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que tornou-se obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica, como podemos observar em seu Art. 26-A: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.”

Pode-se considerar a referida Lei como uma conquista histórica resultante dos movimentos sociais dos negros em busca de uma educação que reconheça a importância dos mesmos na construção do nosso país. No entanto, há que se refletir sobre essa conquista, pois, conforme Silva e Salvador (2017) é lamentável que:

[...] somente através da aprovação de uma Lei que precisa obrigar, seja quem for a falar de algo tão importante dentro do nosso país, já demonstra o quanto a própria população brasileira desconhece ou não reconhece esta causa como sendo uma luta de todo o cidadão brasileiro, que traz imbricado em sua memória os resquícios da escravidão que perdurou por séculos, sendo o Brasil o último país do mundo a abolir os escravos, fato ocorrido somente em 1888. (SALVADOR; SILVA, 2020, p. 77)

É neste contexto que as danças populares brasileiras de matriz africana puderam ser consideradas como conteúdos inerentes ao processo de escolarização dos alunos brasileiros e, conseqüentemente, vetores de construção do conhecimento. Para Santos (2016),

As inquietações em torno delas têm chegado, de forma tímida, também à universidade, em cursos de pós-graduação em artes cênicas, em que artistas, educadores e pesquisadores carregam em si o

contexto sociocultural da herança africana. Isso tem promovido um conhecimento sistematizado, com visões que transcendem a estereótipos e fortalecem a expressão cênica afro-brasileira por meio de pesquisas artísticas científicas. [...], promovendo um diálogo substancial que converge no sentido de enriquecer a dança brasileira contemporânea. (SANTOS, 2016, p. 12)

Para Gomes (2010), esse processo de inserção do negro e da cultura afro-brasileira como parte de nossa sociedade deve se estabelecer a partir da educação, pois é a partir da escola que será possível realizarmos uma revisão de valores, posturas, conhecimentos e currículos, numa perspectiva educacional que deve perpassar os fios da diversidade étnico-racial.

Nos dias atuais, a superação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial [...] precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente devido ao fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação racial, mas também, por força da lei. (GOMES, 2010, p. 104)

Outro ponto fundamental a se destacar nessa discussão é o reconhecimento da linguagem da Dança como área de conhecimento a ser trabalhada nas escolas no âmbito do Ensino de Arte. Conforme a Lei no 9.394/1996 (e suas alterações), Art. 26, § 6º: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”.

Assim, salvo as bruscas mudanças de legislações e diretrizes a que estamos sujeitos no atual cenário das políticas educacionais brasileiras, a inserção das danças populares brasileiras de matriz africana é um direito do estudante e um dever de todo educador habilitado na área. E, em havendo a perniciosa perda destes direitos conquistados a duras penas, haveremos também de reconquistá-los, pois, a renda é aberta e a roda continuará a girar, colocando-nos em constante movimento de (re)existência.

Neste sentido, trabalhos como o que estamos desenvolvendo no diálogo entre a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – a partir

dos cursos de formação de professores de Arte⁷ e do Grupo de pesquisa em Danças populares Brasileiras “Renda que Roda” – e a educação básica na rede estadual, tornam-se fundamentais para que o espaço conquistado possa ser semeado e produzir reflexões potentes para a educação e para a sociedade.

A Renda que Roda na UEMS: as danças brasileiras no currículo da formação de professores

Reconhecendo a necessidade e a importância da inserção da cultura Africana e Afro-brasileira no contexto escolar, o curso de formação de professores de Artes da UEMS inseriu em sua grade curricular a disciplina de Danças Afro-Brasileiras (DAFRO) no antigo curso de Artes Cênicas e Dança, tendo a mesma se reconfigurado em Danças Brasileiras a partir do curso de Artes Cênicas, ampliando-se para Danças e Expressões Brasileiras (comum aos cursos de Teatro e de Dança), Danças Brasileiras e Processos Educacionais e Danças Brasileiras e Processos Criativos, que são oferecidas no curso de Dança.

O fio da experiência que tecemos nossa renda e aqui partilhamos, começou a girar sob a roda que girava na Disciplina de Danças Afro-Brasileiras e se desdobrou nas pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa em Danças Populares Brasileiras “Renda que Roda”. O processo formativo desenvolvido na UEMS em danças brasileiras pode ser considerado como um espaço profícuo para se pensar a dança que é própria de nossa formação cultural, ou seja, nele o trabalho se estabelece a partir das danças populares que emergiram no processo histórico cultural da relação entre a cultura branca, erudita e cristã e a cultura popular do negro e do indígena.

A cultura erudita ou letrada, voltada para a tradição clássica, para a Escolástica, identificada com a revolução científica e, posteriormente com o pensamento ilustrado, demarca-se da tradição oral, que passa a ser definida negativamente. Na expansão do cristianismo, católico ou

protestante, a oposição entre cultura popular e erudita se acirra sob a forma de combate religioso, ao mesmo tempo que as interações entre os dois tipos de cultura se intensificam em razão da evangelização e da difusão bíblica. (MONTEIRO, 2011, p. 26)

Essa relação, como sabemos, foi tensiva, produzindo antagonismos entre ambos os lados, mas também, produzindo imbricamentos em que uma se valeu da outra para se estabelecer como campo do saber, ou seja, uma contaminação de mão dupla, cujo desdobramento elucubra a construção histórica de nossa nacionalidade e de nossa cultura.

No entanto, a cultura erudita prevaleceu como dominante, relegando ao segundo plano a cultura popular, que no âmbito da academia não teve o seu devido e merecido espaço. Neste sentido, o trabalho realizado no curso da UEMS é o de possibilitar que estes saberes ganhem voz e espaço e contribuam na construção do conhecimento a partir da linguagem da dança. Voltando a analogia da renda, é preciso eleger quais fios serão acionados para fazer a roda da construção do conhecimento girar. Assim, o trabalho do curso de Artes Cênicas da UEMS centrou-se nas danças populares de matriz africana, haja vista que a maioria da população brasileira é composta por povos afro-brasileiros e seus saberes foram, junto com os saberes indígenas, os mais excluídos do inventário normalmente considerado na composição da cultura nacional⁸.

As danças de matriz africana possuem multiplicidade de manifestações, o que implica também em um entendimento de qual dança estamos falando. A essa implicação, recorreremos a Silva (2016) que entende a dança no contexto da cultura negra como um corpo limiar e de encruzilhadas. Este corpo,

[...] tem seu sentido entre o jogo, a performance e o ritual. Pois são manifestações que reatualizam todo um saber filosófico africano (mais especificamente banto, no caso dessas manifestações), que baseia-se na ideia de que a força vi-

⁷ A formação de professores de Arte na UEMS teve início em 2010 com o curso de Artes Cênicas e Dança, entre 2016 e 2019 o curso se transformou em Artes Cênicas e, a partir de 2020 se desdobrou nos cursos de Licenciatura Teatro e de Dança.

⁸ Atualmente, com ampliação das disciplinas e da carga horária das Danças Brasileiras no curso de Dança, as danças de origens indígenas também serão estudadas e aprofundadas.

tal se recria no movimento que mantém ligado o presente e o passado, o descendente e seus antepassados. (SILVA, 2016, p. 03).

Trata-se de uma dança que atualiza os ritos e mitos dos africanos escravizados que vieram para o Brasil, produz conhecimento e uma visão de mundo afastada da visada ocidental, um lugar que fora, por séculos inexistente no seio do que se considerava como cultura brasileira oficial e, que por isso, teve que ‘dobrar’ os poderes constituídos se (re) configurando como “[...] um lugar de intersecções, um entre-lugar, por onde passam as noções de passado e futuro, sagrado e cotidiano – onde habita o corpo limiar” (SILVA, 2016, p. 5).

Com esse pensamento sobre o corpo brasileiro que dança o curso de Artes Cênicas da UEMS – em especial o Grupo de Pesquisa em Danças Populares Brasileiras “Renda que Roda” – tem habilitado professores para atuarem na educação básica, sob a perspectiva de considerar essas danças como possibilidades para o ensino de Arte na escola. É nesse contexto que surge a experiência realizada na educação básica da comunidade quilombola Furnas do Dionísio.

A Renda que Roda no Quilombo: a experiência com as danças brasileiras em Furnas do Dionísio

Dentre as várias experiências exitosas realizadas por egressos da UEMS, trataremos de uma que está sendo realizada na Escola Rural Municipal Dionizio⁹ Antônio Vieira, localizada na Comunidade Quilombola Furnas do Dionísio, município de Jaraguari/MS. A escola em questão atende 80 alunos do Ensino Fundamental I, sob a perspectiva da escola de ensino integral e educação em tempo integral, voltada para o campo e para as questões quilombolas.

Antes de falarmos da experiência em si, se faz necessário uma breve contextualização sócio histórica e cultural desta comunidade quilombola rural, que dista quarenta quilômetros de Campo Grande (capital do estado) e se constitui em um importante espaço de (re)existência do negro enquanto cidadão, produtor de cultura e conhecimento e de desenvolvimento

econômico para a região.

Furnas do Dionísio nasceu da busca do ex-escravizado Dionísio Antônio Viera (? – 1930) e sua esposa Joana Luísa (? – 1933) por melhores condições de vida no contexto da pós-abolição da escravidão no Brasil. Oriundo da região de Salinas em Minas Gerais, os fundadores de Furnas migraram, por volta do ano de 1890 (ou 1901, pois há controvérsia sobre essa data exata) sob as notícias espalhadas pelos negros que estiveram naquelas terras anteriormente,

[...] nos relatos dos escravos que lutaram na Guerra do Paraguai e retornaram à Minas Gerais falando de grandes extensões de terra, entusiasmaram o ex-escravo Dionísio a viajar em comitiva até áreas devolutas da fazenda Lageadinho, atual município de Jaraguari. (OLIVEIRA, 2004, p. 50)

Estas áreas devolutas tinham suas peculiaridades, pois localizavam-se em uma fuma – conforme dicionários Houaiss [HOAUISS, 2013]: cavidade profunda na encosta rochosa, floresta etc.; caverna, gruta, cova [...] lugar isolado, escondido, escuro – e por isso mesmo eram mais baratas e possíveis de serem adquiridas. Aliás, esta mesma situação circunda a fixação dos negros nas demais comunidades quilombolas de Mato Grosso do Sul.

Ora, esses “lugares escondidos” que serviram de abrigo a essas comunidades negras obviamente não interessavam ao projeto capitalista agrário do colono branco. Para lá foram os negros repetindo a estratégia ancestral de povos africanos: buscar novas terras quando lhes era negada a possibilidade de sobrevivência digna. Foi assim com os bantus da África sul-saariana, em processo que se iniciou a cerca de três mil anos, fazendo com que se expandissem por quase toda África ao sul do deserto do Saara. Note-se que não se trata de fuga pura e simples, que pode ser interpretada como ato de covardia, como renúncia à luta. Ao contrário, trata-se de uma expansão. Toda expansão de grupos humanos pressupõe a disseminação de novos modos de vida que dizem respeito à forma de produzir, a formas de ler o mundo, enfim a uma expansão cultural e econômica. Em outras palavras, estamos falando de uma “diáspora africana”, termo muito usado entre intelectuais estadunidenses e europeus. (SANTOS, 2017, p. 03-04)

⁹ O “Z” no nome da escola se explica pelo fato de que houve um equívoco de escrita no processo de registro da mesma que homenageia o fundador da comunidade, o senhor Dionísio (com S) Antônio Vieira.

Da fixação em Furnas até o momento do reconhecimento oficial como comunidade quilombola foram anos de dificuldades e adversidades. Foi somente em 25 de Maio de 2005 que a Fundação Cultural Palmares (FCP), após um minucioso estudo, publicou no Diário Oficial da União, sob o decreto nº 23/2005, o reconhecimento da comunidade de Furnas do Dionísio como um território quilombola, sob a denominação de “remanescente de quilombos”, o que significa, conforme o art. 2 do decreto federal nº 4887, de 20 de novembro de 2003: “grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”.

No que tange aos aspectos sócio-culturais, a comunidade realiza diversas festas, dentre elas as mais tradicionais são a festa de Santo Antônio – padroeiro da comunidade – e a Festa de Nossa Senhora Aparecida, que estão ligadas ao que a maioria dos moradores considera e prática como sagrado. Nestes eventos há procissões, rezas cantadas e pagamento de promessas aos santos, em agradecimento às “bênçãos alcançadas”.

Num contexto mais profano, há a Festa da Rapadura, que possui um cunho mais comercial, ocasião em que os moradores comercializam suas produções, comidas típicas, além de realizar apresentações culturais como a dança do Engenho Novo. Essa dança é considerada pelos moradores como ‘a dança da comunidade’ e consiste em uma dança de roda, onde pares realizam movimentos parecidos com o movimento dos engenhos de cana de açúcar, ao som de viola, sanfona, pandeiro e palmas.

No campo educacional a comunidade possui duas escolas de educação básica sendo a Escola Estadual Zumbi dos Palmares, que atende alunos do Ensino Fundamental a partir do 6º ano e Ensino Médio e a Escola Municipal Dionísio Antônio Vieira, que atende alunos da Educação Infantil (Pré I e II) ao Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), onde nossa experiência aconteceu (e continua a acontecer...).

Para o chamado “Projeto de Vida” decidimos, em conjunto com a coordenação pedagógica, que o mote do trabalho seria a cultura

afro-brasileira, ou seja, a cultura da maioria dos alunos, já que cerca de 60% dos alunos (40) são quilombolas e 40% dos alunos (28) são de fora da comunidade.

Assim, as danças populares brasileiras de matriz africana foram eleitas como expressão/ linguagem artística a ser desenvolvida junto aos alunos deste projeto e foram complementadas na disciplina de Arte como forma de se trabalhar questões relacionadas à ancestralidade, identidade e autovalorização do sujeito discente em uma escola no contexto quilombola.

Vale ressaltar ainda que esta prática pedagógica se pautou na legislação que já mencionamos anteriormente e ainda no que preconiza a educação étnico-racial que é assegurada pela *Resolução CNE/CP nº 001, de 17 de junho de 2004*, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A partir do amparo legal e da sensibilidade da coordenação e direção da escola foi realizado um trabalho contínuo de sensibilização corporal em relação às danças brasileiras de matriz africana e pudemos observar que os alunos corresponderam positivamente no sentido de se colocarem disponíveis para a prática corporal e, a partir dela, se aprofundarem no trabalho proposto.

Além da sensibilização corporal, contextualizamos o processo histórico da presença do negro no Brasil, desde a sua saída forçada da África até o momento da constituição da comunidade quilombola em que os alunos estão inseridos. Nesse processo, percebemos que a maioria dos alunos não conhecia sua própria história e muitos não tinham ainda uma visão mais ampliada do que significa ser quilombola; em parte por terem pouca idade, em parte por não terem passado por um processo de ensino em que esta questão tenha sido amplamente abordada.

Como proposta de trabalho possibilitamos aos alunos experienciarem, a partir de estímulos sonoros, os princípios que regem a estrutura corporal do corpo brasileiro que dança, segundo os pressupostos trabalhados no Grupo Renda que Roda, ou seja: os pés enraizados no chão, a cintura pélvica, a cintura escapular

e os braços flexíveis, e a cabeça que se coloca em oposição aos pés, com vetor para cima. A partir deste trabalho corporal passamos ao processo de exploração de movimentos expressivos e pessoais de dança.

Nesse momento do processo pedagógico foi perceptível a facilidade e a rapidez com que os alunos se descobriam corporalmente, executando prontamente as propostas e mergulhando no universo ancestral afro-brasileiro, mostrando-nos que as danças de origem afro-brasileira dialogam profundamente com seus corpos e facilitando o processo que foi proposto por nós.

Seguindo nosso trabalho, realizamos a experiência do contato dos alunos com as manifestações das danças brasileiras de matriz africana. Para este momento selecionamos danças como o Cacuriá¹⁰ e o Coco de Roda¹¹, que foram trabalhados do ponto de vista da movimentação efetiva de cada dança e conduzidos em relação ao aprendizado desta movimentação a partir das estruturas do corpo brasileiro estudadas anteriormente. Dessa forma, o aprendizado corporal se estabeleceu de modo mais orgânico, sem imposição de movimentos, pautado nos princípios que regem essas danças e na transmissão despreziosa e brincante de aprendizado, que é característica das danças populares.

Foi nesse momento do trabalho que nos deparamos com uma situação que, em geral, é enfrentada por professores em diversas escolas quando se trata do trabalho com danças brasileiras de matriz africana. Fomos questionados pelos pais dos alunos quilombolas sobre uma possível “ofensa à fé” de dois alunos, pelo fato dos mesmos serem de famílias cristãs evangélicas. A princípio esse questionamento nos causou surpresa, no entanto, conhecendo melhor a religiosidade da comunidade, percebemos que a fé predominante é a cristã da igreja católica e, em menor grau, ali também se encontra a fé proferida pela igreja evangélica.

Nosso posicionamento em defesa do di-

reito dos alunos de conhecer sua própria cultura foi pautado nas legislações que nos amparam, no exercício da profissão e no diálogo aberto com os questionadores que, após uma conversa de caráter didático, concordaram que seus filhos pudessem continuar a participar das atividades propostas.

Mesmo não sendo o ponto principal tratado neste texto, destacamos que esse momento nos fez refletir sobre os desafios encontrados pelos educadores que propõem prática e discussões sobre a cultura afro-brasileira em uma sociedade que, como já dissemos anteriormente, negligenciou e estigmatizou essa cultura a ponto de torná-la desconhecida para aqueles que deveriam ser os principais detentores destes conhecimentos. Esse ponto foi muito discutido e debatido junto ao Grupo Renda que Roda e acreditamos que será o tema de outro artigo, que será escrito por integrantes do grupo que vivenciaram experiências parecidas.

Depois da experiência a partir do Cacuriá e do Coco, desenvolvemos um trabalho com a dança da comunidade, o Engenho Novo, e neste momento os alunos foram os protagonistas e conduziram o processo didático de aprendizado dos movimentos próprios desta dança. Em nossa condição de professor não pertencente à comunidade, tivemos o cuidado de mediar todo o processo para que os alunos, que já praticavam o Engenho Novo e que constantemente se apresentavam em eventos culturais, pudessem conduzir o trabalho e transmitir aos colegas os movimentos e os sentidos da dança da comunidade.

Todo esse processo resultou na construção de uma roda de danças brasileiras que foi apresentada em diversas ocasiões: na comunidade escolar durante o evento em comemoração ao Dia das Mães e na culminância de projetos interdisciplinares; na sede do município, por ocasião das festas juninas; na comunidade quilombola, por ocasião de encontros comunitários, na Festa da Rapadura e na festa de comemoração alusiva a Semana da Consciência

¹⁰ É uma dança oriunda do estado do Maranhão, no Brasil, surgida como parte das festividades do Divino Espírito Santo. A dança é feita em pares ou em círculo, o chamado “cordão”, acompanhada por instrumentos de percussão chamados “caixas do Divino”.

¹¹ É uma dança de roda, oriunda do Nordeste do Brasil, que tem como característica os sapateados no ritmo dos instrumentos percussivos (influência dos batuques africanos). O coco possui vários “sotaques” de acordo com a região onde é dançado.

Negra. Essas rodas são propostas pelo Grupo Renda que Roda em diversas ações educacionais que ele realiza em Mato Grosso do Sul e levamos essa proposta para o projeto em Furnas do Dionísio, pois elas são momentos lúdicos e brincantes, onde os alunos puderam brincar com seus corpos dançantes e mostrar para a comunidade a cultura afro-brasileira que ali foi resgatada.

Conclusão: alguns fios de reflexão...

A sociedade brasileira se estabeleceu na amálgama de diferentes povos a partir de um processo relacional em que o colonizador europeu se sobrepôs aos escravizados indígenas e africanos. Nesse contexto, a universidade e a educação brasileira balizaram-se nas modernas universidades do velho continente e, como consequência, os conhecimentos do homem branco e suas epistemologias passaram a ser consideradas melhores, enquanto os saberes dos povos indígenas e negros foram ignorados.

Nesse sentido, os sujeitos cujos saberes foram desconsiderados, não conseguiram ocupar o espaço da escola brasileira e tiveram que lutar (e até hoje continuam lutando) para que o espaço acadêmico fosse por eles ocupado e, mais que isso: para que seus saberes fizessem emergir epistemologias próprias. Foi assim que algumas poucas legislações surgiram e apontaram para uma possibilidade real de se garantir a presença desses sujeitos, de seus saberes e de suas histórias no processo educacional brasileiro.

No que tange ao ensino da Dança enquanto área de conhecimento inserida no componente curricular Arte, é perceptível que só recentemente – e ainda muito timidamente – as danças populares brasileiras, e as de matriz africana aqui tratadas, passaram a ocupar algum espaço nas universidades e conseqüentemente, nas salas de aulas de educação básica, através dos licenciados ali formados.

A experiência do curso de formação de professores de Arte (Teatro e Dança) da UEMS tem demonstrado que os saberes e os sentidos instaurados a partir da cultura popular, em especial no que tange as danças brasileiras de matriz africana, são tão ricos quantos os saberes advindos dos modelos europeus, historicamente eleitos pela academia. No entanto, há um di-

ferencial importantíssimo entre eles: as danças populares brasileiras instauram mais sentidos à nossa condição de sujeito brasileiro, cuja constituição histórica e corporal comunga na diversidade de povos.

Nesse sentido, os egressos do curso da UEMS e o Grupo de Pesquisa em Danças populares Brasileiras “Renda que Roda” têm demonstrado, em suas respectivas atuações na educação básica, que o ensino de Arte de modo geral – e o atendimento a legislação que prevê o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira – podem e devem ser trabalhados sob as perspectivas das danças populares brasileiras e dos povos originários de onde elas emergem.

A experiência desenvolvida e vivida na comunidade quilombola Furnas do Dionísio demonstra que as danças brasileiras de matriz africana proporcionaram aos alunos da escola Dionísio Antônio Vieira a oportunidade, por via sensível e corporal, do acesso à ancestralidade que hoje (re)existe no corpo quilombola que dança. Assim, percebemos que o efetivo trabalho, realizado em 2019 na escola, abriu possibilidades de reflexões, (re)organizações, experiências e imersões culturais a partir do corpo afro-brasileiro que dança.

Por fim, acreditamos que essa proposta de ensino pode contribuir para a diversidade de pensamentos e para a descolonização de epistemologias enrijecidas em nossa educação básica tradicional, especialmente no que tange ao ensino de Arte, à linguagem da Dança como área de conhecimento e aos povos originários enquanto produtores de saberes.

REFERÊNCIAS

ANTONIL, André João. **Cultura e opulências do Brasil**. Salvador: Progresso, 1950.

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

CÔRTEZ, Gustavo. **A cultura afro-brasileira: na liminaridade entre as artes da cena e as pesquisas fenomenológicas**. In: *Urdimento*, v.1, n.24, p. 118-133, jul. 2015.

FONSECA, Marcus Vinícius. (2012). **A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira**. *Revista Brasileira de História da Educação*, 7(1 [13]), 11-50. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38616>

GOMES, Nilma Lino (org). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, reimp.

HARTMANN, Luciana; CARVALHO, José Jorge de; SILVA, Renata de Lima; ABREU, Joana. **Tradição e tradução de saberes performáticos nas universidades brasileiras**. Salvador: Repertório, ano 22, n. 33, p. 8-30, 2019.

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

MOURA, Clóvis. **História do Negro Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1992.

OLIVEIRA, A. M. Cultura, **Turismo e Desenvolvimento Local: Potencialidade e Perspectivas na Comunidade de Furnas do Dionísio**. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Local. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS. 2004, p. 120.

QUILICI, C. S. **A experiência da não-forma e o trabalho do ator**. In: IV Congresso da ABRACE, 2006. Memória ABRACE. Rio de Janeiro: 7 letras, 2006.

SALVADOR, Gabriela D. D. **O corpo mitológico nas danças brasileiras: uma proposta metodológica de poética cênica**. In: Anais ABRACE. v. 19, n. 1 (2018) Disponível em <https://hosting.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/viewFile/3819/4134>. Acesso em 28 maio 2019.

SANTOS, Lourival. **Semeando ancestralidade em escolas quilombolas de Mato Grosso do Sul: como a historiografia pode responder aos desafios da cultura escolar?** In: Anais do XXIX Simpósio Nacional de História. Contra os preconceitos: história e democracia. Disponível em https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1489072353_Arquivo_ANPUH_2017_Semeando_Ancestralidade_em_Escolas_Quilombolas.pdf. Acesso em 15 dez. 2019.

SILVA, Angela Mendes da. SALVADOR, Gabriela D. D. **As danças afro-brasileiras: uma proposta de re(existência) da identidade do negro na educação**. In: SANTOS, Vanderlei José (org). Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas de Dança: entre a Universidade, a Sala de Aula e o Palco. Campo Grande, MS: PMCG/Life Editora, 2020.

SILVA, Renata de Lima. **Corpo Limiar e Encruzilhadas: a dança no contexto da cultura negra**. VI Congresso de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas, 2010.

Abstract

Guided by Afro-Brazilian dances, this paper presents the work carried out at Furnas do Dionisio school, at the Jaraguari-MS quilombola's community, with the methodology proposed by the Research Group on Popular Brazilian Dances Renda que Roda, of the State University of Mato Grosso do Sul. This proposal aims to highlight these dances as drivers of sensitive as well as legitimate knowledge for education.

Keywords

Art education. Quilombola body. Brazilian Dances.

Recebido em: 15 set. 2020

Aceito em: 14 jul. 2021

Publicado em: 17 ago. 2021