



DANÇA POPULAR BRASILEIRA E EDUCAÇÃO BÁSICA: a dança do Engenho Novo

GT 01 - Políticas Públicas em Educação e Comunicação para a Diversidade de Gênero e Étnico-racial

SANTOS, Vanderlei José dos¹
SANTOS, Ana Paula Oliveira dos²

RESUMO

O presente estudo se propõe em demonstrar como que a Dança do Engenho Novo, enquanto Dança Popular Brasileira de matriz africana praticada na comunidade rural quilombola de Furnas do Dionísio, Jaraguari-MS, possibilita a construção de conhecimentos e saberes que historicamente estiveram à margem do processo de escolarização no que tange a Educação Básica. Neste sentido, nos amparamos no arcabouço jurídico que versa sobre a inserção dos estudos da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo escolar e nos teóricos/as que defendem a inserção dos saberes das culturas/danças populares (de matriz(es) africana(s) ou não) na escola como forma de se construir um pensamento contra-hegemônico no que tange ao ensino da dança. Entrelaçamos ainda o referencial teórico à prática de artista-docente de um dos autores, junto a Escola Rural Municipal Dionizio Antônio Vieira, localizada na Comunidade Quilombola Dionísio Antônio Vieira, Jaraguari, MS e assim, concluímos que a Dança do Engenho Novo é matéria potente de estudos no que tange o ensino de Arte (linguagem da Dança) no contexto de uma educação que proponha a inserção dos saberes/conhecimentos do povo negro na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Arte; Danças Brasileiras de matrizes Africanas; Furnas do Dionísio; Dança do Engenho Novo.

ABSTRACT

The present study proposes to demonstrate how the Dance of Engenho Novo, as Brazilian Popular Dance of African matrix practiced in the rural quilombola community

¹ 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 (NOVOESTE/2019), Licenciado em Artes Cênicas e Dança (UEMS/2017) e Pedagogia pela Faculdade Intervale (INTERVALE/2021). Artista-docente na educação básica e superior de Mato Grosso do Sul. Pesquisador-intérprete em Danças Populares Brasileiras pelo Núcleo de Pesquisa Renda que Roda (UEMS) e de educação e relações étnico-raciais no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações étnico-raciais e Formação de professores – Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (GEPRAFE - UFMS). vanderlei_jose@ufms.br

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados(UFGD/2018), Especialista em Saúde Residência multiprofissional, área de concentração intensivismo, pela Uniderp/ Anhanguera (UNIDERP/ANHANGUERA/2014), Bacharel em Serviço Social pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB/2012). Atualmente atua como Assistente Social na UFMS no Campus Nova Andradina. Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações étnico-raciais e Formação de professores – Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (GEPRAFE - UFMS). anapaula.oliveira030@gmail.com



of Furnas do Dionísio, Jaraguari-MS, enables the construction of knowledge and knowledge that historically were on the margins of the process of schooling with regard to Basic Education. In this sense, we rely on the legal framework that deals with the insertion of studies of African and Afro-Brazilian History and Culture in the school curriculum and on the theorists who defend the insertion of knowledge of popular cultures/dances (from matrix(es) African (whether or not) at school as a way to build a counter-hegemonic thinking regarding dance teaching. We also intertwine the theoretical framework with the artist-teaching practice of one of the authors, together with the Municipal Rural School Dionizio Antônio Vieira, located in the Quilombola Community Dionísio Antônio Vieira, Jaraguari, MS and thus, we conclude that the Dance of Engenho Novo is a potent subject of studies regarding the teaching of Art (language of Dance) in the context of an education that proposes the insertion of knowledge of black people in school.

KEYWORDS: Art Teaching; Brazilian dances of African matrices; Furnas do Dionísio; Engenho Novo Dance.

1 Introdução: os fios da tessitura do texto

O presente estudo se propõe em demonstrar como que a Dança do Engenho Novo, enquanto Dança Popular Brasileira de matriz africana praticada na comunidade rural quilombola de Furnas do Dionísio, Jaraguari-MS, possibilita a construção de conhecimentos e saberes que historicamente estiveram à margem do processo de escolarização no que tange a Educação Básica.

A partir do componente curricular Arte – que abarca a Música, o Teatro, a Arte Visual e a Dança enquanto linguagens a serem desenvolvidas na escola -, tecemos em relação a linguagem da Dança a possibilidade de uma educação ancorada na premissa os saberes corporais advindos da Cultura Popular brasileira, forjada na tensiva relação do contato entre colonizador (brancos europeus) e colonizados (negros africanos e indígenas brasileiros).

Neste sentido, nos inspiramos nos estudos Pós-Coloniais de Walsh (2009), Marques e Caldeirone (2016) – dentre outros - que propõem a decolonização/descolonização do currículo, no arcabouço jurídico que versa sobre o ensino da Arte, História e Cultura Africana e Afro-brasileira na escola, nas pesquisas já realizadas sobre a Comunidade Quilombola de Furnas do Dionísio e nos teóricos/as que defendem a inserção dos saberes das culturas/danças populares (de matriz(es) africana(s) ou não) na escola como forma de se construir um pensamento contra-hegemônico para o ensino da dança.



Nesse sentido, o texto está tecido na seguinte disposição: A EDUCAÇÃO E O NEGRO NO BRASIL: aspectos históricos e jurídicos em breves citações; FURNAS DO DIONÍSIO: história e manifestações artístico-culturais; DANÇA DO ENGENHO NOVO: saberes corporais populares em sala de aula; CONSIDERAÇÕES FINAIS: tessituras resultantes e reflexões.

Assim, pudemos perceber que a Dança do Engenho Novo e as demais Danças Populares Brasileiras de matriz(es) africana(s), são matérias potentes de estudos para o ensino de Arte (linguagem da Dança) no contexto de uma educação que proponha a inserção dos saberes/conhecimentos do povo negro na escola.

2 A EDUCAÇÃO E O NEGRO NO BRASIL: aspectos históricos e jurídicos em breves citações

Pensar as questões que envolvem a educação e a população negra no Brasil, requer inicialmente que entendamos os aspectos da Históricos – aqui citamos alguns e de forma bastante sucinta - e as condições sob as quais os africanos escravizados viviam em nosso país, além disso, se faz necessário uma incursão nas legislações que visam garantir a inserção desses povos e de seus conhecimentos no sistema educacional brasileiro.

Nesse sentido, 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, se faz necessário discorrermos inicialmente que conforme observa Moura (1992), as descrições das condições de sobrevida dos escravizados podem sofrer variações, mas, em sua essência a realidade foi 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 semovente, como porco ou cavalo. (MOURA, 1992, p.15;16).

Não há como negar os fios de sangue que estão intrincados no emaranhado de labirintos nos quais a cultura – e as danças de matrizes africanas se inserem nesse



contexto - 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 vinculados ao trabalho e à margem do processo de escolarização. (FONSECA, 2016, p. 34).

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

Assim, a partir de 2003, foi preciso a criação de um arcabouço jurídico para que tivéssemos a garantia de fato e de direito da inserção do sujeito negro e de seus conhecimentos nos currículos brasileiros, da educação básica ao ensino superior. Conforme Marques e Calderoni (2016), esse arcabouço se configura da seguinte forma:

[...] 3 – Lei nº 10.639/2003 , que inseriu o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares; 4 - Projeto de Lei nº 2.827/2003, que institui a Obrigatoriedade de Incluir o Quesito Cor/Raça nas Fichas de Matrícula e nos Dados Cadastrais das Instituições de Educação Básica e Superior Públicas; 5 - Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; 6 - I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial: Brasília, 30 de junho a 2 de julho de 2005. Relatório Final. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), 2005; 7 - Lei nº 11.645/2008 que inseriu a obrigatoriedade do ensino regular das escolas, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares; 8 - Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, MEC 2009 ; [...] 10-Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010); [...]. (MARQUES; CALDERONI, 2016, p.308).

Nesse contexto, percebe-se que foi somente a partir de 2003, com a criação da Lei 10.693 de 09 de Janeiro de 2003 que tornou-se obrigatório 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 nos dispositivos a seguir:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. [...] § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

A referida lei é uma alteração da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sendo esta, 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.

Neste sentido, vale ressaltar ainda que esta prática pedagógica deve pautar-se principalmente 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 que indica:

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. § 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

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 Artes – por ser esse o *locus* que se insere esse trabalho. Conforme a Lei no 9.394/1996 (e suas alterações) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada



estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. [...] § 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. (Grifos nossos).

Esse conjunto de legislações permite e assegura ao meio educacional, a possibilidade de se pensar em uma pedagogia crítica que proponha a repensar as práticas formativas arraigadas no interior da escola e em boa medida engendrar um processo de subversão epistêmica que construa novos e justos paradigmas educacionais alicerçados na equidade. Para Carvalho (2016, p.06), essas legislações podem

[...] ser consideradas como a primeira intervenção de política pública abertamente descolonizadora nas universidades [e estabelecimentos de educação básica], principalmente nas áreas das Artes, Humanidades e Educação, ao possibilitarem um enraizamento dos currículos em todas as nossas tradições, e não apenas nas nossas origens europeias.

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.

É neste contexto que as Danças populares Brasileiras de matrizes africanas puderam, enfim, serem consideradas como conteúdos inerentes ao processo de escolarização dos alunos brasileiros e consequentemente vetores de construção do conhecimento.

3 FURNAS DO DIONÍSIO: história e manifestações artístico-culturais

Antes de se relatar/refletir sobre o trabalho com a Dança do Engenho Novo em si, se faz necessário discorrer sobre o contexto histórico e cultural da comunidade onde se localiza a escola na qual realizou-se o trabalho prático da pesquisa, ou seja, é preciso contextualizar sobre os aspectos constitutivos e socioculturais de Furnas do Dionísio.

A comunidade quilombola de Furnas do Dionísio, nasceu da busca do ex-escravizado Dionísio António Viera e sua esposa Joana Luisa de Jesus, por melhores condições de vida no contexto da pós-abolição da escravidão no Brasil. Oriundo da



região de Salinas em Minas Gerais, a família fundadora de Furnas migrou por volta dos anos de 1867, 1890 ou 1901 - há controvérsia entre os pesquisadores e os próprios moradores em relação a da data exata - sob as notícias espalhadas pelos negros que por estas terras estiveram 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)

Da fixação em Furnas até o momento do reconhecimento como comunidade quilombola foram anos de dificuldades e adversidades, foi somente em 25 de Maio de 2005 que a Fundação Cultural Palmares 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".

Isso significa, conforme o art. 2 do decreto federal nº 4887, de 20 de novembro de 2003 que a comunidade está entre os "grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida".

A comunidade hoje se sustenta economicamente a partir da agricultura familiar com a produção de hortifrutigranjeiros, a exploração do potencial turístico – que vem crescendo em quanto prática do turismo comunitário -, venda de artesanatos e alimentos em geral com destaque para a produção de rapadura e farinha de mandioca.

No que tange aos aspectos socioculturais 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 praticam como sagrado. Nestes eventos há procissões, rezas cantadas e pagamento de promessas aos santos em agradecimento às bênçãos alcançadas.

Durante o evento, os Dionísios participam de danças tradicionais, como a catira e o engenho novo, transmitidas de geração em geração. A festividade termina com o almoço em que se servem comidas



típicas - arroz com palmito garioba ou com galinha caipira, frango caipira com garioba ou com mandioca, arroz carreteiro, bolo de goma de mandioca, quibebe de mandioca (carne refogada com purê de mandioca). (MARINHO; OLIVEIRA, 2005, p.28).

Num contexto menos ligado a religiosidade há a Festa da Rapadura que possui um cunho mais comercial, ocasião em que os moradores comercializam comidas típicas, produções de hortaliças, artesanatos, além de realizar apresentações artístico-culturais como a Dança do Engenho Novo, por exemplo.

Assim, percebe-se que inserida no contexto rural e quilombola, Furnas do Dionísio tem sua constituição artístico-cultural alicerçada na tradição da cultura popular brasileira de matriz africana. Sua história e saberes são ensinados oralmente pelos mais velhos de geração em geração.

Nesse sentido, os causos míticos/lendários, as danças, os saberes e fazeres culinários, os ofícios de artesanias, a musicalidade e a produção alimentícia, foram construídos(as) a partir do legado oral transmitido por Dionísio a seus filhos e estes por sua vez, os repassaram as novas gerações que os preservam até hoje num processo contínuo e cotidiano.

Desse modo, entendemos que a comunidade é um espaço cultural a céu aberto em que diversas manifestações artístico-culturais ocorrem no dia a dia dos dionísios, construindo e ressignificando num processo contínuo e cotidiano, a identidade dos descendentes de Dionísio Antônio Vieira e de D. Joana Luisa de Jesus.

4 DANÇA DO ENGENHO NOVO: saberes corporais populares em sala de aula

A Dança como manifestação artístico-cultural, expressão e comunicação, acompanha a humanidade desde os primórdios, tendo sido ao longo da história produzida a partir do contexto sociocultural em que determinados povos se estabeleceram enquanto agrupamento social.

Sendo assim, cada sociedade produz a sua dança conforme sua forma de estar e se relacionar como mundo e essa produção, na maioria das vezes, sofre atravessamentos e influências de outras sociedades, uma vez que o contato – quase sempre tenso e que



resulta em dominante e dominado entre grupos sociais diversos tem ocorrido ao longo do processo evolutivo do homem.

As Danças Populares 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 – quem bom que conseguiram - a nossa cultura a ponto de nossa dança ser 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 desde os salões das mais altas rodas sociais aos espaços mais distintos da academia, ou seja, trata-se dos resultados das diversas colonialidades a que fomos submetidos.

Nesse sentido, a colonialidade está presente nos livros e manuais didáticos de todas as áreas do conhecimento, isso inclui os da Arte e da Dança conseqüentemente. Assim, se faz necessário pensar em formas de enfrentamento da colonialidade do saber, ou seja, em estratégias para a descolonizar/decolonizar o ensino.

Isso significa assumir uma postura decolonial que para Walsh (2009, p.24) é “Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos”.

Essa inferiorização do ser como menos humano em decorrência da colonialidade se articula a partir de quatro eixos que estão entrelaçados entre si segundo Walsh (2009). Em Marques e Calderoni (2016), há um entendimento dos dois primeiros se estabelecem a partir do poder e do saber.

[...] **a colonialidade do poder** – refere-se ao estabelecimento de um sistema de classificação social baseado na categoria de “raça” como critério fundamental para a distribuição, dominação e exploração da população mundial no contexto capitalista-global do trabalho. [...] **a colonialidade do saber** parte da proposição de que a Europa se constitua como centro de produção do conhecimento, [...]



inviabilizando outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos que não sejam os europeus, subjugando e subalternizando os saberes desenvolvidos historicamente por outros povos e nações. (MARQUES, 2016, p.307-307, grifos nossos).

Segundo a própria Walsh (2009, p.15) o terceiro eixo é a colonialidade do ser que é exercido na subalternização e desumanização dos sujeitos colonizados e opera por meio dos binarismos como: “[...] oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional-razional, mágico/mítico-científico e tradicional-moderno, justifica a superioridade e a inferioridade – razão-não razão, humanização- desumanização.”

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

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

É 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 sob os povos negros e indígenas no Brasil. (SALVADOR, 2018, p.05).

Dentre as diversas manifestações nas Danças Populares Brasileiras, existem aquelas de matriz africana cuja origem se estabelece a partir do sagrado, além daquelas que originárias do profano. Eis aqui, a dança da qual tratamos neste texto: a Dança do Engenho Novo – que integra as manifestações artístico-culturais da comunidade quilombola de Furnas do Dionísio, Jaraguari, Mato Grosso do Sul, Brasil.

A Dança do Engenho Novo é considerada pelos moradores como ‘a dança da



comunidade' e se configura a partir de movimentos característicos da estrutura corporal como vimos anteriormente. A partir de duas filas sendo uma formada por homens e outra por mulheres, os dançarinos de uma fila entrecruzam sequencialmente aos dançarinos da outra fila formando ao final do entrecruzar, uma grande roda outra característica das danças brasileiras.

Em roda os dançarinos permanecem em movimentos de entrelaçamentos que remetem aos movimentos do engenho de cana de açúcar, outrora movido por seus ancestrais escravizados. No desenvolvimento do entrelaçar de corpos os movimentos tronam-se frenéticos adquirindo cada vez mais velocidade conforme o ritmo da música que é executada (preferencialmente ao vivo) no violão, na sanfona, pandeiro e palmas do público que não consegue permanecer passivo e participa também.

Neste sentido, nossa prática docente iniciou-se em 2019, junto a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dionízio Antônio Vieira no âmbito das disciplinas de Arte e de Projeto de Vida – ainda enquanto docente temporário. Atualmente o trabalho continua a ser desenvolvido, ou seja, trata-se de uma prática permanente que se renova a cada ano.

A referida escola atende alunos da Educação Infantil (Pré I e II) ao Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e em 2019 em diálogo com a coordenação pedagógica, acordamos que o mote do trabalho seria a cultura afro-brasileira, ou seja, o a cultura da maioria dos próprios alunos já que cerca de 60% dos alunos (40) são quilombolas e 40% dos alunos (28) são de fora da comunidade.

Desse modo, as Danças Populares Brasileiras de matriz africana foram eleitas como mote para a disciplina de Projeto de Vida como expressão/linguagem artística a ser desenvolvida em sala de aula e que deveria ser complementada na disciplina de Arte, como forma de se trabalhar questões relacionadas a ancestralidade, identidade e autovalorização do sujeito discente negro ou não em uma escola no contexto quilombola.

A partir contextualização do 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 a escola e os alunos estão inseridos, apresentei por meio de exercícios de sensibilização corpórea a estrutura corporal das danças brasileiras de



matriz(es) africana(s) o que possibilitou aos alunos a experiência viva de construir movimentos expressivos em dança.

Em seguida, foram apresentadas aos discentes as danças do Cacuriá, do Coco e do Samba de Roda cujo trabalho foi realizado do ponto de vista da movimentação efetiva de cada manifestação e conduzida 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 e pautado nos princípios que regem essas danças.

Nesse processo deparou-se com uma corriqueira 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 de alguns alunos quilombolas e não quilombolas sobre uma possível “ofensa a fé”, 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 profissão de fé predominante é a cristã da igreja Católica e, em menor grau, ali também se insere a igreja evangélica. A partir de diálogo aberto, nos posicionamos em defesa do direito dos alunos de conhecerem sua própria cultura e pautado nas legislações que amparam a nossa prática em sala de aula – conforme elencamos anteriormente a partir de Marques e Calderoni (2016) – o impasse foi resolvido e os alunos em questão puderam continuar a participar das atividades propostas.

Por fim, chegamos ao trabalho com a Dança do Engenho Novo em que os alunos foram os protagonistas ao conduzirem o processo didático no aprendizado dos movimentos próprios desta dança. Em nossa condição de docente não pertencente a comunidade, tivemos o cuidado de mediar todo o processo para que os alunos que já praticavam o Engenho Novo e que constantemente se apresentam em eventos culturais, pudessem conduzir o trabalho e transmitir aos colegas os movimentos e os sentidos da dança da comunidade.

Todo esse processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano letivo, resultou na construção de uma Roda de Danças brasileiras sendo que a mesma passou a fazer parte da vivência corporal dos alunos na escola, cotidianamente.



Além disso, foi apresentada em diversas ocasiões: na comunidade escolar no 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.

Considerações Finais: tessituras resultantes e reflexões

Enquanto acreditamos que com esse estudo foi possível desvelar diversas nebulosas que rondavam e permeavam minhas inquietações no que tange a questão: É possível trabalhar a Dança do Engenho Novo enquanto conhecimento/saberes na educação básica?

A resposta para essa indagação é SIM, com letras grafadas em bastão tal qual escrevem os alunos em processo inicial de alfabetização e descobrem por elas mesmas que é possível traçar um caminho de construção do conhecimento que proporcione experiências inovadoras em relação a Arte/Dança como área de conhecimento.

Nesse processo, o trabalho com Danças Populares Brasileiras de Matrizes Africanas na escola, se mostram como matéria potente para se pensar a inserção dos saberes/conhecimentos dos povos africanos e afro-brasileiros no currículo escolar, contribuindo para a descolonização/decolonização do sistema educacional brasileiro.

No que diz respeito a Dança do Engenho Novo em si, percebe-se que a mesma é uma manifestação legítima de Dança Popular Brasileira de matriz africana, inserida no complexo mundo da Cultura Popular e que deve, portanto, ser ensinada na Escola Municipal Dionizio António Vieira como saberes imprescindíveis para os educandos quilombolas que aqui aprendem o sentido de ser cidadão crítico e construtor do mundo que o cerca.

Para além de Furnas do Dionísio, a Dança do Engenho Novo pode e deve ser difundida em qualquer estabelecimento de ensino brasileiro, como sendo um dos bons exemplos da riqueza cultural dos dionísios no contexto dos conhecimentos/saberes dos povos afro-brasileiros. São conhecimentos que servem para contribuir na tessitura do processo de escolarização dos nossos alunos e para os alunos de toda e qualquer escola que pense numa educação de fato transformadora de pessoas em seres cada dia mais humanos e libertos das perniciosidades da discriminação racial e preconceito que ainda



insiste em dar as cartas em nosso país. Lutemos contra ambos!

Lutemos todos contra todas as amarras que ainda nos prendem aos processos educacionais engessados e atrasados. Sejam fontes de águas límpidas que jorram para regar os solos ainda estão sedentos e esperam somente uma oportunidade para florescer e produzir os frutos da tolerância, da igualdade, da equidade, do respeito, da luz, da paz e do amor.

Por fim, sejamos todos como foi o senhor Dionísio e sua esposa Joana: fonte inesgotável de luta, fé e esperança e que apesar das dores da escravização que sofreram, nos deixaram uma comunidade riquíssima em saberes populares que merecem ser apreciados, ensinado nas escolas e principalmente, transmitidos para as gerações que ora, tal qual os Ypês, nascem e florescem com beleza singular em Furnas do Dionísio.

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. **Resolução CNE/CP n.º 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.

CARVALHO, José Jorge de. **Cadernos de inclusão sobre o notório saber dos mestres tradicionais nas instituições de ensino superior e de pesquisa**. Publicação do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa -INCTI/UNB/CNPq. Brasília, 2016.

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.



MARQUES, Eugenia Portela soqueira. IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA E DECOLONIAL. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017.

MARQUES, Eugenia Portela soqueira; CALDERONI, Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira. Os deslocamentos epistêmicos trazidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar. In: **OP SIS (On-line)**, *Catalão-GO*, v. 16, n. 2, p. 299-315, jul./dez. 2016.

MOURA, Clóvis. **História do Negro Brasileiro**. São Paulo. Ática S.A, 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, 120p.

OLIVEIRA, A. M; MARINHO, Marcelo. Comunidade Quilombola de Furnas do Dionísio: manifestações culturais, turismo e desenvolvimento local. In: **Caderno Virtual de Turismo**. Vol. 5, Nº 1 (2005).

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> > Acessado em: 17 de Dez.2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.