



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL (PROF-ARTES)

**Prof-Artes**  
Mestrado Profissional em Artes

**THAÍS DE BRITO SILVA**

**DANÇA E DECOLONIALIDADE NO PALCO DA ESCOLA: EXPERIÊNCIA  
PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

São Luís

2020

**THAÍS DE BRITO SILVA**

**DANÇA E DECOLONIALIDADE NO PALCO DA ESCOLA: EXPERIÊNCIA  
PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Arte- PROFARTES, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para obtenção do grau de mestre em Arte, na linha de pesquisa Processos de Ensino, Aprendizagem e Mediação em Artes.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana

São Luís

2020

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

de Brito Silva, Thaís.

DANÇA E DECOLONIALIDADE NO PALCO DA ESCOLA: :  
EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II / Thaís de  
Brito Silva. - 2020.  
130 f.

Orientador(a): Raimundo Nonato Assunção Viana.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em  
Rede - Prof-artes em Rede Nacional/cch, Universidade  
Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

1. Danças. 2. Decolonialidade. 3. Ensino Fundamental  
II. 4. Escola. I. Assunção Viana, Raimundo Nonato. II.  
Título.

**DANÇA E DECOLONIALIDADE NO PALCO DA ESCOLA: EXPERIÊNCIA  
PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós  
Graduação em Arte- PROFARTES, da  
Universidade Federal do Maranhão – UFMA,  
como requisito para obtenção do grau de  
mestre em Arte, na linha de pesquisa  
Processos de Ensino, Aprendizagem e  
Mediação em Artes.

Aprovado em 16 de Outubro de 2020.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana (Orientador)  
Prof-Artes- Universidade Federal do Maranhão - UFMA

---

Dra. Cássia Rejane Pires Batista (Titular)  
Universidade Federal de Maranhão- UFMA

---

Dr. Tácito Freire Borralho  
Prof-Artes - Universidade Federal do Maranhão - UFMA



Mudaste o meu pranto em DANÇA,  
a minha veste de lamento em veste de alegria,  
para que o meu coração  
cante louvores a ti e não se cale.  
(DAVI. Salmo 30.11)

## AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana, meu orientador que com dedicação, leveza e paciência me acompanhou nessa etapa significativa da minha formação. Antes de entrar no mestrado, muitos comentavam “*tua pesquisa tem que ser orientada por Raimundo, o professor de Dança*”, hoje entendo esse comentário, porque ele é esse exímio profissional que você admira e se espelha.

Aos professores, em especial prof. Dr. Tácito Borralho que nos acompanhou em duas disciplinas que contribuíram para a escrita deste trabalho. Ao coordenador Reinaldo Portal, aos funcionários e colegas do PROF-ARTES da UFMA, por todo apoio que viabilizou esta pesquisa e a minha formação como mestre em artes.

À direção, coordenação, secretária, alunos/as e funcionários/as amigos/as da Escola Municipal Severiano de Azevedo, anexo Sertãozinho que me concedeu o espaço do colégio como campo de pesquisa desta dissertação. Em especial a professora Jesuína pelas trocas, pelas conversas e a ajuda na pesquisa.

À Secretária Municipal de Educação- Icatu/ Ma que cooperou com meu projeto de pesquisa.

À minha mãe, Tereza de Brito pela sua compreensão de todas as horas, pelo apoio e amorosidade nos dias mais turbulentos da escrita e das atividades acadêmicas.

À minha Tia, Cilanilde Leocádio pelo incentivo de sempre. Obrigada por estar comigo e acreditar nos meus sonhos.

À minha Vó Maria Leocádio pelas suas orações e bênçãos, pelo colo nos momentos difíceis.

Aos meus amigos Fernando Augusto, Sidiney Pereira, Eduardo Medeiro, Vinicius Viana, Franklin, João Compagnon, Carlos Licar, Beto Nicácio e Ailton Amaral que sempre estiveram me ajudando com sugestões de leituras, com um abraço de consolo, e com ajuda para superar o medo e a ansiedade.

As amigas Dayana Roberta, Marcella Dehara, Marcia Dourado, Debora Serrat, Rafaela Guimarães, Andreia Mendes, Risolange, Geisa Leticia, Aline Nascimento, Jyesse Ferreira, Karina Veloso, Marilu, Karine Oliveira, Monica Araújo, Neide Santos, Natalia Cunha,

Ahtange e Jacque Lemos. Amigas que me acompanharam academicamente e oferecendo um ombro amigo sempre que precisei, e muito precisei.

Ao meu namorado, Michel Ricardo, que mesmo ocupadíssimo com suas tarefas profissionais e acadêmicas, entretanto sempre esteve comigo, me ajudando e sendo compreensível e afetuoso nessa etapa árdua e gratificante da minha vida.

A toda comunidade de Rio Manajuí, Monte Alegre, Prainha, Papagaio e Sertãozinho, por me acolher durante a realização desta pesquisa nos referidos povoados de Icatu- MA citados.

À Alex, Emanuele e Ribamar da secretária do PROFARTES por todo atendimento atencioso, pelos comunicados e generosidade.

Gratidão sempre a Deus, autor e ajudador da minha vida. Pelas infinitas graças alcançadas.

Obrigada ao universo artístico pela oportunidade de contemplação do senso estético, crítico e da alegria que proporciona na minha caminhada.

Enfim, posso dizer que sou grata por todos e todas que fizeram parte dessa realização acadêmica e profissional, ajudando-me de maneira direta ou indiretamente.

## RESUMO

A dança como linguagem artística é conteúdo obrigatório no ensino básico. Conquista que aconteceu na década de 80 pela luta da arte na educação, marcada historicamente pela hegemonia epistemológica eurocêntrica nas escolas. Fortalecendo assim o preconceito, a negação das artes dos grupos minoritários étnicos, e contribuindo para um comportamento etnocêntrico por parte da comunidade escolar. Em uma realidade observada na Escola Municipal Severiano de Azevedo-Anexo Sertãozinho, constatou-se alunos/as e funcionários/as distantes dos discursos sobre dança e a rejeição pelas culturas afro-ameríndias. Notou-se um desafio de ensinar dança no Ensino Fundamental II como reflexo de uma educação colonialista, na qual os saberes instalados nas manifestações culturais de matriz africana e indígena foram calados no Brasil pela arte hegemônica europeia, como forma de catequização, política e dominação de uma classe. No presente estudo, o objetivo foi desenvolver uma experiência pedagógica com os/as alunos/as do Ensino Fundamental II que possibilite uma educação decolonial por meio da investigação sobre danças que têm suas origens nos rituais afros e indígenas. No que concerne a metodologia, como visa gerar uma solução mediante ao problema e envolve interesse local, esta pesquisa é de natureza aplicada teórico-prática, com abordagem do problema quanti-qualitativa e de caráter exploratório. Para avaliar a relação dança e escola, os instrumentos técnicos adotados foram levantamentos bibliográficos, estudo de caso, pesquisa-ação, entrevista com a direção da escola e com o corpo discente. E, devido ao estudo estar voltado para um tema que há poucas referências acadêmicas; configurou-se também uma abordagem descritiva, uma vez que se pretendeu expor as características das danças étnicas e ritualísticas do Maranhão, especificamente de Icatu. Articulou-se nesse trabalho diálogos de cunho sociológico, antropológico, educacional e artístico utilizando referências teóricas de Stuart Halls, Néstor Canclini, Homi Bhabha, Aníbal Quijano e o semiólogo argentino Mignolo. Os temas correlacionados às danças e ritual foram fundamentados nas abordagens de Roger Garaudy, Lícia Shancez, Isabel Marques, Rudolf Laban, Dubatti e Zeca Ligiéro.

**Palavras- chaves:** Danças, Escola, Ensino fundamental II, Decolonialidade.

## ABSTRACT

The dance as an artistic language is a mandatory content in the elementary school. An achievement that occurred in the 80's by the struggle for art in the education, historically marked by the Eurocentric epistemological hegemony in the schools. This reinforces the prejudices, the denial of the arts from the ethnical minority groups and contributing for an ethnocentric behavior in the school community. In a reality observed in the Severiano de Azevedo City School – Anexo Sertãozinho, one may verify that students and staff are distant to the speech about arts and the rejection by the afros-amerindian culture. A challenge of teaching dance in the elementary school II is noted as a reflex of a colonialist education, which the knowledge installed in the afros-indigenous matrix culture were silenced in Brazil by the European hegemonic arts, as a form of catechization, politics and domination of a class. In the present study, the objective was to develop a pedagogical experience with the students from the elementary school II which enables a decolonial education using investigations about dances that originates from afros-indigenous rituals. With regards to the methodology, as it aims to develop a solution to a problem and involves a local interest, this research is of a theoretical-practical applied nature, with a quanti-qualitative problem approach and an exploratory character. In order to evaluate the dance/school relationship, the technical instruments adopted was bibliographic survey, study cases, research-action, interview with the school principal and students. And, due to the study focused on a theme that present few academic references, a descriptive approach was also set up, once it was intended to exhibit the ethnical and ritualistic dances characteristics from Maranhão, specifically from Icatu. In this work, dialogs of sociological, anthropological, educational and artistic nature were articulated using theoretical references from Stuart Halls, Néstor Canclini, Homi Bhabha, Aníbal Quijano and the Argentinian semiologist Mignolo. The themes correlated to the dances and rituals were based on the approaches of Roger Garaudy, Lícia Shancez, Isabel Marques, Rudolf Laban, Dubatti and Zeca Ligiéro.

**Keywords:** Dances, Elementary School, Decoloniality, afros-amerindians culture

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Dança Tamassauê.....	311
Figura 2 – Alunos do 9º ano (2019) dançando capoeira.....	322
Figura 3 – Gráfico representando as entrevistas.....	41
Figura 4 – Gráfico representando questionário .....	42
Quadro 1 – Sequência didática do plano de aula.....	52
Quadro 2 – Instrumentos musicais elaborados pelos alunos/as.....	54
Figura 5 – Alunos do 9ºano/2019 expondo sobre os paredões de Reggae.....	59
Figura 6 – Mostra Cultural, alunos dançando o Reggae e atrás O boi da comunidade.....	60
Figura 7 – Moradores da comunidade e funcionários da escola dançando Tambor de Crioula na Mostra Cultural .....	62
Figura 8 – Alunos do 9º ano mostrando as danças da sua comunidade, Aluno ER com IS dançam a Capoeira na aula de Arte em 2018 .....	62
Figura 9 – Dança Quadrilha com alunos do 7º e 6º em 2016 .....	65
Figura 10 – Mobilização Social, desfile municipal de Icatu/ 2016.....	66
Figura 11 – Alunos do 8º ano 2018 usando seus instrumentos de percussão e cantando uma música da roda de capoeira.....	71
Figura 12 – Funcionários atuais da Escola Severiano De Azevedo - Anexo Sertãozinho .....	74
Figura 13 – Professora Jesuína do Rosário com sua saia de coreira aberta preparada pra dançar .....	75
Figura 14 – Gráfico representando entrevista realizada em 06/ 12/2018 com 22 alunos/as ..	78
Figura 15 – Gráfico representando entrevista realizada em 06/ 12/2018 com 22 alunos/as ..	78
Figura 16 – Alunos/as do 6º ano turma B de 2016, Jogral do Sertão .....	80
Figura 17 – Alunos/as apresentando no Arraial do Sertão/ 2017 .....	81
Figura 18 – Cena É preciso amar, alunos/as do 7º ano Turma A e B no movimento titulado abraço coletivo.....	82
Figura 19 – Mães dançam Tambor de Crioula na mostra Cultural de Danças Etnicas .....	83
Figura 20 – 7ª turma A com representação da morte do Boi.....	89
Figura 21 – Atividade do dia 24 de outubro .....	93
Figura 22 – Alunas do 8º ano - A/2019 .....	95
Figura 25 – Alunas do 6º ano/ 2019 interpretando Bom Samaritano.....	129
Figura 26 – Alunos do 6º ano/ 2019 interpretando o levantamento do mastro .....	130
Figura 27 – Alunos do 8º ano- A/ 2019 dançando Bumba-meu-boi ressignificando objetos	130

Figura 28 – Alunos do 6º ano/ 2019 representando a Quadrilha.....	131
Figura 29 – Alunos/as do 9º ano/ 2019 criando a partir das referências das danças contemporâneas .....	131
Figura 30 – Alunos/as do 9º ano/ 2019 dançando/ jogando capoeira.....	132
Figura 31 – Alunos do 9º ano/ 2019 apresentando sobre reggae e o bumba-meu-boi .....	132
Figura 32 – Aluno do 7º ano- A/ 2019 descrevendo sobre como montam o mastro.....	133
Figura 33 – Alunas do 9º ano/2019 mostrando como dança o Reggae na comunidade.....	133

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 DANÇA ÉTNICA E LITÚRGICA: DECOLONIALIDADE PARA O ENSINO DA ARTE .....</b>	<b>17</b>
1.1 EPISTEMOLOGIA DECOLONIAL .....	19
1.1.1 Decolonialidade: Estudo subalterno latino-americano .....	20
1.1.2 Pedagogia Decolonial.....	22
1.2 DANÇAS: EPISTÊMICOS COLONIAIS E DECOLONIAIS .....	23
1.2.1 Epistêmico colonial .....	23
1.2.2 Princípio da epistemologia decolonial- epistêmicos no Brasil .....	24
1.2.3 Dança étnica e litúrgica .....	27
<b>2 DANÇA NA ESCOLA: ENFRENTAMENTOS E POSSIBILIDADE DECOLONIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II.....</b>	<b>37</b>
2.1 A MARGINALIZAÇÃO DA DANÇA NA ESCOLA: UM PROCESSO HISTÓRICO COLONIAL.....	40
2.1.1 Dança na Escola Municipal Severiano de Azevedo- Anexo Sertãozinho: uma visão etnocêntrica .....	40
2.1.2 Danças marginalizadas na escola: reflexo histórico de uma educação colonial .....	44
2.2 COLONIALIDADE x deCOLONIALIDADE: DISCURSO CULTURAL NO ENSINO FUDAMENTAL II .....	48
2.2.1 Uma proposta artística para o ensino fundamental II .....	48
<b>3 POLO VII: AS EXPERIÊNCIAS E OS CORPOS DOS SUJEITOS NESSA LOCALIDADE .....</b>	<b>57</b>
3.1 POLO VII: ZONA RURAL DE ICATU .....	57
3.1.1 Polo VII: suas festas e tradições .....	58
3.2 O CAMPO DE PESQUISA: ESCOLA MUNICIPAL SEVERIANO DE AZEVEDO ANEXO SERTÃOZINHO .....	63
3.2.1 Atividades, eventos e programas da escola envolvendo a dança/arte.....	65
3.3 NARRATIVAS DAS EXPERIÊNCIAS NO FUNDAMENTAL II.....	68
3.3.1 Sujeitos subalternos no Polo VII .....	68
3.3.2 Agentes subalternos na Escola Severiano de Azevedo Anexo Sertãozinho.....	72
<b>4 DANÇAS NA ESCOLA MUNICIPAL SEVERIANO DE AZEVEDO ANEXO SERTÃOZINHO: UMA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E CULTURAL .....</b>	<b>77</b>
4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA DANÇA E DECOLONIALIDADE NO PALCO DA	



ESCOLA: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	77
4.2 DANÇA NO PALCO DA ESCOLA MUNICIPAL SEVERIANO DE AZEVEDO...	80
4.2.1 Criações corográficas sem a pedagogia decolonial.....	80
4.2.2 A morte do boi de sertãozinho.....	83
4.2.3 Anda com Fé que quiser.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
<u>REFERÊNCIAS</u> .....	101
<u>ANEXOS</u> .....	107
<u>APÊNDICES</u> .....	132



## INTRODUÇÃO

*Dança é o movimento dos deuses*  
(kishiro Matsumoto)

O que vivenciei e o que me entusiasmou para pesquisar sobre dança como proposta educacional foram minhas relações com temática corporeidade, teatro, dança e educação. Essa relação tem início nos anos 2001 quando eu adentro o campo das artes através de um projeto teatral na Escola Modelo Benedito Leite, localizada no centro de São Luís – MA, uma oportunidade para eu vivenciar o universo do teatro, da literatura e da dança ainda na adolescência. Em 2006, aos 16 anos ingressei no Curso técnico Centro de Artes Cênicas do Maranhão – CACEM, lugar que percebi meu corpo limitado e inibido, desde então me propus a entender sobre algumas técnicas que possivelmente desenvolveria minha expressão corporal em cena. Por isso, acredito na potencialidade do ensino público e dos trabalhos extracurriculares no Ensino básico envolvendo a arte e a comunidade, a minha formação profissional e acadêmica tem origem nessa realidade nos anos 2000 com as aulas de Teatro na escola Modelo.

Em 2007, fui aprovada para o curso Teatro Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Na graduação, minhas experiências se aproximaram das questões: corpo e cena. Em 2008, participei das reuniões do grupo ACAIA da Profa. Dra. Tânia Cristina, onde nos encontros estudávamos “Trabalhos metodológicos sobre corporeidade” baseado nas leituras e reflexões acerca Merleau Ponty, Foucault, Rudolf Laban e dentre outros.

Em 2008, comecei a lecionar em escolas privadas e no Programa Federal Mais Educação e em ambas as experiências eu estava como professora de Teatro. No campo da ação sociocultural no terceiro setor, desenvolvi na minha comunidade aula de teatro e dança na Igreja Assembleia de Deus Ministério Madureira.

Entrelaçando mais minha experiência com o objeto de estudo, em 2009, como atriz, participei do Núcleo Atmosfera dança-teatro, dirigida pelo bailarino maranhense Leônidas Portela, no grupo estudávamos e praticávamos a teoria da bailarina alemã Pina Bausch. Até aqui, minhas referências sobre o estudo do corpo no âmbito do teatro e da dança perpassavam por uma epistemologia eurocêntrica, por mais que surgisse uma ou outra indicação de teóricos latino-americanos, mesmo assim era perceptível a hegemonia dos autores americanos e europeus.

Todas as atividades acadêmicas produzidas dentro e fora da universidade levaram à escrita monográfica, cujo título fora “O corpo, instrumento de comunicação do ator: a

composição da sua expressividade a partir da Máscara Neutra”, orientada pelo Professor Dr. Tácito Borralho e, assim, graduando-me no primeiro semestre de 2013.

Ainda em 2013, cursei Arte Educação – Pós-graduação em Lato Senso no Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Atribuo a este momento a gênese do meu interesse em investigar sobre dança e religiosidade, concluindo a especialização com o artigo de TCC: O ensino das práxis do teatro: corpo do aluno e os seus comportamentos regidos pela religião.

Na esfera pública, fui professora das disciplinas Caracterização, História do Teatro e Problemas do teatro brasileiro no Centro de Artes Cênicas do Maranhão até o começo de 2020. Mesmo em disciplinas estigmatizadas de teóricas por alguns e algumas alunos/as, sempre busquei as práticas corporais para mediar os conteúdos, acreditando que a experiência e o conhecimento perpassam pelo corpo, o/a aluno/a ele ver e escuta, mas, sobretudo deve sentir no seu corpo para poder apreender.

No ano de 2016, fui nomeada como professora de Arte na prefeitura de Icatu, lotada na Escola Municipal Severiano de Azevedo Anexo Sertãozinho - Polo VII. Há quatro anos venho investigando junto com os/as alunos/as sobre Teatro, dança, cultura e Religião. Em 2018, quando a presente pesquisa começou, caminhei pela Pedagogia decolonial.

Esta pesquisa usa o pensamento decolonial que surgiu na América do Sul, na América Central e no Caribe, onde são encontradas características subalternas nas mentes e nos corpos de indígenas e dos afrodescendentes por questões eurocêntricas. Nas memórias gravadas em seus corpos por gerações, a marginalização sócio-política a qual foram sujeitos por instituições imperiais diretas alimentaram uma mudança na geografia e na política de Estado de conhecimento<sup>1</sup>.

Por que pedagogia decolonial? Porque encontrei alunos/as que se recusavam a fazer qualquer atividade artística e cultural justificando não poder por conta da sua religião. Com base nesse contexto verticalizado etnocêntrico, surge o problema da pesquisa. Como instigar os/as alunos/as a pesquisar e praticar danças no sentido de compreendê-las como construção cultural e não enquanto hierarquização de saberes, de ser, e de conhecimento?

Assim, o objetivo da pesquisa é desenvolver experiência pedagógica investigativa sobre dança no ensino Fundamental II na busca de uma escola democrática com um espaço artístico plural, oportunizando as reflexões acerca da decolonialidade.

---

<sup>1</sup> (MIGNOLO, 2008)

Para tanto, eu busquei investigar os elementos históricos, teatrais e educativos nas danças e suas influências culturais subalternas<sup>2</sup> afro-ameríndias no Brasil pela arte hegemônica europeia. Para isso, pretende-se promover histórias dos sujeitos e suas relações com a dança na Escola Municipal Severiano de Azevedo Anexo Sertãozinho, possibilitando as vivências das aulas seguindo as metodologias de Rudolf Laban (2010), Grazielle Rodriguês (2005), Isabel A. Marques (2007) e das teorias de performances brasileiras do Zeca Ligiéro (2011) para elaboração de partituras coreográficas em que todos/todas possam conhecer e dançar os mais variados gêneros de danças.

Como a pesquisa visa suscitar uma solução mediante a um problema que envolve interesse local, esta pesquisa é de natureza Aplicada (COLLIS; HUSSEY, 2005). Considerando que, este trabalho traduz números e opiniões acerca da dança e sua receptividade na escola e como através de observações dos/as participantes nas entrevistas, analisando a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito com sua subjetividade, afirma-se que a classificação da abordagem do problema é quanti-qualitativa. (COLLIS; HUSSEY, 2005).

E, com base no objetivo, a pesquisa é explanatória<sup>3</sup>, devido ao estudo está voltado para um tema que há poucas referências teóricas específicas; também é configurada descritiva, uma vez que pretende expor as características de um grupo social, a saber, a comunidade escolar Escola Municipal Severiano de Azevedo Anexo Sertãozinho- Icatu/ Ma.

Os instrumentos técnicos são: Levantamentos bibliográficos, pesquisando acerca do tema, fichamento comentado dos textos selecionados; Estudo de caso, analisando os documentos fotográficos e vídeos de alguns grupos coreográficos, a observação de ensaios e apresentações artísticas de bailarinos-alunos maranhenses e das aulas práticas do Fundamental maior; e Pesquisa-ação- participante (DEMO, 1989) a fase final do estudo que é conhecer as danças e que os alunos tenham uma nova concepção teórica artística, de modo que meu envolvimento como pesquisadora tem como intuito de cooperar e minuciar os processos artísticos, educacionais e históricos, para solucionar a problemática que era o desrespeito com os rituais religiosos e a cultura do outro.

Seguindo as metodologias das narrativas<sup>4</sup>, escrevo na primeira pessoa, chamando a voz da pesquisadora e, em outros momentos, a escrita dará voz as narrativas contadas e

---

<sup>2</sup> relacionado ao sujeito invisível sobre o qual nos fala (SPIVAK, 2010)

<sup>3</sup> (COLLIS; HUSSEY, 2005)

<sup>4</sup> (CLANDININ; CONELLY, 2011)

vivenciadas por sujeitos que estão envolvidos com a pesquisa, como os moradores do povoado Sertãozinho e adjacência.

Estrutura-se a dissertação em seis capítulos, O primeiro a Introdução. O segundo dança étnica e litúrgica: decoloniabilidade para o ensino da arte, com seções sobre Epistemologia Decolonial, destrinchando o Estudo subalterno latino-americano, a Pedagogia Decolonial. Após, a seção Danças: étnicas e litúrgica na visão Epistêmica colonial, pormenorizando sobre Dança e rituais brasileiros e por fim as definições acerca das Danças étnica e litúrgica.

O terceiro capítulo, Dança Na Escola: Enfrentamentos e possibilidade Decolonial no Ensino Fundamental II têm duas seções, o primeiro descrevendo sobre A marginalização da dança na escola: um processo histórico colonial e o segundo sobre Decolonialidade x colonialidade: discurso cultural no Ensino Fundamental II, citando as relações da dança com os rituais religiosos, e por fim, mencionando uma proposta artística para o Ensino fundamental II.

O quarto capítulo, Polo VII: As experiências e os corpos dos sujeitos nessa localidade, eu descrevo sobre o Campo de pesquisa: Escola Municipal Severiano De Azevedo Anexo Sertãozinho, as atividades, eventos e programas da escola envolvendo a dança/arte. O subcapítulo, Narrativas das experiências no Fundamental II traz os agentes eurocêntricos e agentes subalternos na Escola Municipal Severiano de Azevedo Anexo Sertãozinho. Este capítulo foi sugerido pela banca de qualificação.

O quinto capítulo, Danças na Escola Municipal Severiano de Azevedo Anexo Sertãozinho: uma experiência artística e cultural, abordo sobre a metodologia da pesquisa dança e decolonialidade no palco da escola: experiência pedagógica no ensino fundamental II e os trabalhos de investigação e criações coreográficas na pedagogia decolonial. Especifico sobre ações didáticas que uso durante as aulas na escola referida e outros trabalhos artísticos, na qual os/as alunos/as são protagonistas, saliento sobre dois trabalhos: A investigação sobre o Boi Brilho do Sertão com toda escola e a criação da dança Anda com a Fé que quiser com alunos/as do oitavo ano de 2019.

## 1 DANÇA ÉTNICA E LITÚRGICA: DECOLONIALIDADE PARA O ENSINO DA ARTE

A escola é um ambiente favorável para mostrar pluralidades culturais através das danças, tornando-se palco das diversidades, proporcionando que todos e todas conheçam e apreciem outras maneiras rítmicas de se movimentar o corpo. Assim, metaforicamente a escola é um palco, um espaço para os/as alunos/as mostrarem suas criações coreográficas. Essas que sejam livres de datas comemorativas e de danças repetitivas em que os/as estudantes só decoraram os “passos” para dançar. Anseia-se que através da dança, a escola compreenda o universo histórico, cultural e artístico por trás de cada gênero.

De acordo com as assertivas acima, anseia que todas as escolas e também a Escola Municipal Severiano de Azevedo anexo Sertãozinho, localizada na zona rural de Icatu- MA, veja a importância do ensino da dança, que contemple todos os gêneros de danças. Que a comunidade escolar questione pensamentos xenofóbicos, racista, sexista e ideológico que bloqueiam a reconstrução do conhecimento autônomo e livre.

Demo (2015) enfatiza que, é preciso questionar e reconstruir saberes, “onde não aparece o questionamento reconstrutivo, não emerge a propriedade educativa escolar”. Para tanto, sugere-se aqui a epistemologia decolonial, abordando acerca das danças dos rituais litúrgicos e étnicos para desconstruir os saberes coloniais vigentes, e pensar que o belo não é só oriundo do europeu, não é só a Europa que produz a bela dança. E que não há certo ou errado, há maneiras diferentes de se expressar.

A investigação sobre dança étnica e litúrgica numa abordagem epistemológica decolonial perpassa entre discursos acerca de ritual, cultura e religião<sup>5</sup>. Esses termos estão entrelaçados, como relata Hall (2009) que, os estudos culturais abarcam discursos múltiplos, bem como numerosas histórias distintas, pois compreendem um conjunto de formações, com suas diferentes conjunturas e momentos no passado.

Ritual, cultura e dança desde sempre estiveram correlacionadas, Faro (2011) cita que, as figuras dançantes gravadas nas paredes das cavernas fizessem parte de rituais de cunho religioso, básicos para a sociedade de então. A dança é parte integrante de cerimônias

---

<sup>5</sup>*Religio* que significa respeito pelo sagrado

religiosas, compreendendo que a *dança nasceu da religião se é que ela não nasceu junto dela*.<sup>6</sup>

Investigando sobre danças étnicas e litúrgica percebe a pluralidade cultural, religiosa e artística contidas nos seus rituais, mesmo diante da pluralidade existem semelhanças entre as culturas, principalmente quando se trata dos “ritos” brasileiros na qual houve um sincretismo. Abordando no Ensino Fundamental II sobre essas pluralidades e semelhanças nas danças é suscitar o pensamento crítico tolerante. Lembrando os/as alunos/as que, rechaçar o jeito do outro orar, adorar ou dançar o seu Deus é ignorância e até crime<sup>7</sup>.

Essas semelhanças culturais podem ser explicadas por vários fatores, o sociólogo jamaicano Stuart Hall (2009) define como diáspora<sup>8</sup>, enquanto o Néstor Canclini (2003) as denomina Culturas híbridas. Um dos exemplos de convergências entre as religiões são as danças sacras/ ritualísticas das igrejas evangélicas que receberam influências do balé, do hip-hop e das danças macabras da Idade Média. Elas se aglomeram ao ponto de não se enxergar uma identidade.

Outro fator no processo da cultura ser parecidas com outras são os rituais genuínos, o Dubatti descreve sobre a Liminalidade<sup>9</sup> (2017), a partir do conceito de rituais de Victor Turner (1974).

Em *Do ritual ao teatro* (1982), Turner desenvolve o conceito de liminóide para distingui-lo do liminar. Lá, ele aponta que o liminóide é semelhante, sem ser idêntico, ao liminal (32), e que é um fenômeno que emerge do liminal, mas é secularizado (GONZALIZ, 2017, s/p).

Por existir semelhanças culturais nas danças, por esse motivo não deve existir uma hierarquização nos estudos epistêmicos acerca dessa temática. As pluralidades são maiores que as semelhanças e devem ser respeitadas para isso é preciso dar visibilidade as culturas subalternas.

---

<sup>6</sup> (FARO, 2011)

<sup>7</sup> Lei 10.639/03 obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana

<sup>8</sup> A diáspora pode se referir ao processo de dispersão e suas consequências, à comunidade vivendo fora da terra de origem e ao lugar, o espaço geográfico ocupado por este grupo. (BAUMANN, 1995)

<sup>9</sup> O termo liminaridade foi proposto por Arnold Van Gennep em sua tentativa de agrupar as seqüências cerimoniais que acompanhavam certos ritos que marcavam a passagem de um estado para outro. Ele chamou Liminar a essa fase de transição dos ritos de passagem, precedida pelos ritos preliminares de separação do mundo e sucedidos pelos ritos pós-preliminares de agregação ao novo mundo. Os ritos liminares são, portanto, aqueles executados durante um estágio de margem (DUBATTI e ANSALDO, 2017).



## 1.1 EPISTEMOLOGIA DECOLONIAL

*Eu sou apenas um rapaz latino-americano  
Sem dinheiro no banco,  
Sem parentes importantes, e vindo do interior*  
(Belchior)

A teoria do conhecimento, a epistemologia, são os postulados escritos, como a validação de uma ciência, e que no ocidente se percebe a supremacia europeia nesses escritos científicos. O próprio nome, epistemologia, é de origem europeia, a palavra vem dos termos gregos *episteme*, que significa conhecimento e *logia*, que significa estudo<sup>10</sup>.

O teórico indiano Homi k. Bhabha (2013) no seu livro *O local da cultura* tece crítica acerca do compromisso com a teoria e com os postulados. Desvelando o processo do discurso colonial que marginalizou as questões raciais/ culturais/ históricas dos outros povos colonizados. O artifício é colonizar, “civilizar” e dominar.

Existe uma pressuposição prejudicial e autodestrutiva de que a teoria é necessária a linguagem da elite dos que são privilegiados social e culturalmente. Diz-se o do lugar do crítico acadêmico é inevitável dentro dos arquivos eurocêntricos de um ocidente imperialista ou neocolonial. Os domínios olímpicos do que é erroneamente rotulado como “teoria pura” são tidos como eternamente isolados das exigências e tragédias históricas dos condenados da terra. (BHABHA, 2013. p. 46).

Reverbera ainda a supremacia da “*linguagem da elite*”<sup>11</sup>, a ideia que a consolidação e validação do conhecimento só emergem das teorias europeias. Essa reverberação surge o neocolonialismo, que hoje se sustenta em missões cristãs, igrejas evangélicas e católicas, principalmente em comunidades da Zona Rural, onde tem quilombos<sup>12</sup>, como é caso da comunidade onde está localizada a Escola Municipal Severiano de Azevedo.

Os novos colonizadores em figuras de Pastores, missionários e professores/as e chegam nesses espaços sem distinguir e sem respeitar as pessoas dali, que elas possuem uma cultura singular, têm suas próprias construções da subjetividade, que agem e que compreendam o mundo das suas próprias maneiras. Bhabha (2013) reconhece a importância crucial, para os povos subordinados, de afirmar suas tradições culturais nativas e recuperar suas histórias reprimidas.

<sup>10</sup> (CABRAL, 2020)

<sup>11</sup> (BHABHA, 2013)

<sup>12</sup> Em novembro de 1994, com o objetivo de assessoramento às comunidades negras, foi criada a Coordenação Estadual Provisória dos Quilombos Maranhenses. As comunidades negras rurais contavam com o PVN e a Coordenação Estadual. As mobilizações foram intensificadas. Naquele ano, antropólogos, movimento negro e lideranças das comunidades negras realizaram amplo debate sobre as bases definidoras do termo quilombo. O conceito foi ressignificado e passou a ser utilizado pelas lideranças e intelectuais envolvidos com as comunidades. (FIABANI, 2009).

### 1.1.1 Decolonialidade: Estudo subalterno latino-americano

A superioridade da epistemologia eurocêntrica colocou principalmente os latino-americanos numa condição de subalternos, esse termo que em Spivak (2010) relaciona ao sujeito invisível sobre o qual nos fala. Por anos os estudos nos moldes coloniais estavam presentes na universidade, na religiosidade e nas escolas.

Os colonizadores falavam pelos negros e indígenas, até que alguns sociólogos, antropólogos, filósofos e teóricos da arte começaram a criticar essa epistemologia eurocêntrica, a exemplo autores do pós- colonialismo<sup>13</sup> como Homi K. Bhabha (2013), o antropólogo argentino Nestor Canclini (2003), jamaicano Stuart Hall (2009), que em seus postulados problematizaram a supremacia do pensamento epistêmico europeu e apontaram outras epistemologias que oportunizasse o sujeito subalterno a falar.

Eles teriam em comum, além de serem intelectuais considerados do Terceiro Mundo e atuarem nas universidades da Europa e dos Estados Unidos, o fato desconsiderar o colonialismo e sua diferença com poder imperial como elemento criador da subjetividade e ter uma posição crítica à visão eurocêntrica presente nas ciências sociais e humanas (BROCARDO; TECCHIO, 2017. p. 3).

O que os três teóricos do campo da sociologia e da antropologia supracitados no parágrafo anterior têm em comum é a crítica pós-colonial, que foram reconhecidos a partir dos anos 1980-90, desta forma caracterizando um prefácio da Decolonialidade.

Ainda nesse período e semelhante ao pensamento citado anterior, o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2014) e o semiólogo argentino Mignolo (2008) introduziam a crítica ao estruturalismo epistemológico colonial, a colonialidade.

A “colonialidade” é um conceito que foi introduzido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, no final dos anos 1980 e no início dos anos 1990, que eu elaborei em Histórias locais/projetos globais e em outras publicações posteriores. Desde então, a colonialidade foi concebida e explorada por mim como o lado mais escuro da modernidade. Quijano deu um novo sentido ao legado do termo colonialismo, particularmente como foi conceituado durante a Guerra Fria junto com o conceito de “descolonização” (e as lutas pela libertação na África e na Ásia). (MIGNOLO, 2008. p. 2)

Para Quijano (2014) a narrativa colonialista mostra um cenário dramático, atrás do qual uma estrutura duradoura de administração e controle foi sendo colocada, enquanto esses tipos de eventos se desdobravam nos séculos XVI e XVII. Controle e administração aqui significam que os colonizadores e as instituições que construíam o jogo igualmente

<sup>13</sup> O termo é usado para “descrever a cultura influenciada pelo processo imperial desde os primórdios da colonização até os dias de hoje” (BONNICI, 1998).

colocavam regras, sobre as quais as lutas para o poder decisório se desdobrariam. Os africanos e os indígenas estavam excluídos desses processos, e foi negada a voz, permitindo se submeter a essa narrativa da colonialidade.

Partindo desse conceito e da crítica, surge na América-latina a abordagem decolonial, numa perspectiva de transgressão Pós-moderna. Mas, o que é Decolonialidade?

Segundo Mignolo (2008), é transcender a colonialidade, mostrando que existem muitas maneiras de “falar”, de escrever, de fazer cultura a partir dos colonizados, os/as sujeitos que precisam ser escutados/as e não silenciados/as, não é traduzir e nem falar por eles/elas é dar voz que por muito tempo foi calado. Implícita nesta ideia está o fato de que a colonialidade é constitutiva da modernidade, e esta não pode ser entendida sem levar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produz. (OLIVEIRA, 2010).

De acordo com Mignolo (2017), um dos objetivos da abordagem decolonial é a de “nos naturalizarmos” em vez de “nos modernizar-nos”. Quando a sensibilidade/pensamento fronteiriça surgiu, vigorou uma epistemologia decolonial, revelando que a modernidade (a modernidade periférica, subalterna ou alternativa, ou simplesmente a modernidade) é tão só outra opção e não o desenvolvimento “natural” do tempo.

[...] descolonialidade significa ao mesmo tempo: a) desvelar a lógica da colonialidade e da reprodução da matriz colonial do poder (que, é claro, significa uma economia capitalista); e b) desconectar-se dos efeitos totalitários das subjetividades e categorias de pensamento ocidentais (por exemplo, o bem sucedido e progressivo sujeito e prisioneiro cego do consumismo) (MIGNOLO, 2008, p. 314).

Desse modo, a decolonialidade não é negar as narrativas já existentes, e sim proporcionar outros/as agentes e outras narrativas, numa equidade. A epistemologia ou abordagem decolonial não surge como negação do que foi já dito, ela questiona o porquê de uma só matriz, ela é um meio na qual traz outras contos do ponto de vista dos/as subalternos/as.

Mignolo (2008) define como desobediência epistêmica. Para Oliveira (2010) descreve sobre uma pedagogia decolonial, que é expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica a geopolítica do conhecimento.

Por isso a epistemologia decolonial vem do campo dos Estudos Subalternos. Tendo suas semelhanças como os estudos pós-colonialistas, porém são campos com teóricos diferentes.

## 1.2 Pedagogia Decolonial

São necessários na escola de educação Básica os Estudos subalternos latino-americanos que caminha pela decolonização. Para que alunos, as alunas, professores e professoras, coordenação e direção latino-americanas reconheçam os pontos de arbitrariedade encontrados na cultura eurocêntrica no fazer e contemplação das artes. E que os citados acima possam falar sobre sua cultura, sua religião e sobre sua dança sem ser desvalidados ou ridicularizados.

Dessa maneira, a decolonialidade se assemelha com ações educativas, Oliveira (2010) intitulada de Pedagogia Decolonial, e explica que é expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica a geopolítica do conhecimento.

O discurso decolonial abrange as temáticas artísticas e assim se faz mais que necessário esse discurso no ensino das artes, pois a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ela também é construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber (OLIVEIRA, 2010).

E arte é fazer, é reconstrução do ser, a decolonialidade está para as artes assim como artes está para ela. Dentro dessa perspectiva pedagógica, alguns trabalhos dentro dessa área nortearam esta pesquisa sobre Danças na escola. Entre as referências, destaca-se a pesquisa do Luís Fernandes de Oliveira e da professora Doutora Vera Maria Ferrão Candau, que abordam sobre *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*.

Outro artigo quer norteou está presente pesquisa foi, *Corpo e Descolonialidade em Composição Poética Cênica* de Marina Fazzio Simão e Juliano Casimiro de Camargo Sampaio (2018), na qual revela elos entre as artes, à antropologia e a filosofia. Essa interação das ciências é para responder sobre o processo artístico e poder ser compreendido como meio da descolonialidade do corpo cotidiano. Simão e Sampaio (2018) ressaltam que:

A perspectiva descolonial, ainda que anterior a esta pesquisa, não conta com produção acadêmica no campo das artes cênicas em número relevante para embasar as discussões que se seguem e por isso recorreremos a autores de outras áreas de conhecimento, que não a artística. Nesse sentido, afirmamos que o trabalho se insere em um campo ainda incipiente de pesquisa. (SIMÃO; SAMPAIO, 2018. p. 665).

Outra pesquisa, que traz discurso decolonial nas artes na educação básica na própria linguagem indígena, intitulado *Karai Arandú na Bienal do Mercosul: educação guarani como possibilidade para uma estética decolonial* dos autores Maria Aparecida Bergamaschi e Dannilo Cesar Silva Melo (2018).

Na língua guarani, uma das línguas indígenas mais faladas no continente americano, o termo jeguata significa caminhada. Com a disposição de realizar uma caminhada

investigativa, na busca de um entendimento de estética decolonial a partir do modo de vida guarani e de sua educação própria, construímos a reflexão apresentada neste artigo. A compreensão do tema tem como ancoragem as vivências artístico-pedagógicas com alunos, professores e gestores na Escola Indígena Karaí Arandú, localizada na Tekoá Jatai'ty, Terra Guarani Cantagalo, Viamão/RS, bem como a visita com este coletivo à 10ª Bienal do Mercosul, em Porto Alegre/RS. Consideramos, igualmente, a caminhada de convivência com coletivos guarani, decorrentes de projetos de pesquisa, ensino e extensão, tanto nas aldeias, como na universidade. (BERGAMASCHI; MELO, 2018. p. 2).

Entre outros autores e suas respectivas pesquisas sobre decolonialidade nas artes surgiram como sugestão pós-banca da qualificação<sup>14</sup>. Parecido com decolonialidade existe um meio que é educação patrimonial:

Esse caminho adotado pelo grupo expressa dupla aprendizagem: pensar sobre a função do patrimônio cultural na vida social, nesse caso sobre a manifestação do Congo; e pensar possibilidades de trabalho pedagógico com as manifestações. Espaço permanente de investimento na carreira e insistimos que as políticas públicas devem apontar para investimentos que levem em consideração a pluralidade, a diversidade cultural, a permanência das comunidades tradicionais em seus espaços de origem, resistindo à especulação imobiliária e ao dito progresso urbano, que desapropria os produtores das culturas e, por meio da própria educação escolar, descaracteriza a prática das manifestações culturais, entre elas o Congo. (TOLENTINO E BRAGA, 2016. Pg. 77).

Para Tolentino e Braga (2016) este meio pedagógico tem como um dos objetivos a contribuição na formação de professores para atuar com as manifestações populares em contextos educativos.

Suas ações didáticas, que se encaixam como atividades na qualidade de extensão universitária, aproximando a escola com o patrimônio cultural, pois as formas de ação do grupo envolvem diálogo com comunidade externa e universidade.

Ambas as abordagens tanto a pedagogia decolonial e a educação patrimonial, servem como porta-voz da cultura, da memória, respeitando a ancestralidade de um povo e tudo no espaço da escola. Na presente pesquisa usei às duas abordagens para discutir e investigar sobre danças étnicas e litúrgicas.

## 1.2 DANÇAS: EPISTÊMICOS COLONIAIS E DECOLONIAIS

### 1.2.1 Epistêmico colonial

Dança é um termo da epistemologia colonial, a palavra vem do francês *dance*, resquício dos estudos hegemônicos franceses do século XVII. Filósofo, católico e europeu Garaudy (1980) é uma das mais citadas referências nos estudos da dança na Universidade Federal do Maranhão. Onde estão os pensadores latino-americanos nos discursos acadêmicos acerca da dança? Enquanto se procura respostas, apontam-se aqui as considerações sobre a

<sup>14</sup> Banca de qualificação: composta por prof. Dr. Reynaldo Portal e profa. Dra. Tânia Cristina.

dança na visão do Garaudy (1980), a dança é uma linguagem artística presente em todas as culturas e em todas as épocas, podendo ser considerada “mãe das artes”.

Essa ideia progenitora da arte é afirmada por Garaudy (1980) quando ele assegura que a dança vem primeiro que o teatro. Antes da “fala”, do que é “dito” ou “escrito” (do verbo); vêm primeiro os gestos, os movimentos (dança).

A dança, como toda arte, é comunicação do êxtase. É uma pedagogia do entusiasmo, no sentido original da palavra: sentimento da presença de Deus e a participação no ser de deus. [...] é estético e religioso do termo: presença do espírito na carne (GARAUDY, 1980. p. 24).

Na pré-história há os primeiros indícios, de que as danças eram as formas que os primitivos tinham como se comunicar uns com os outros e com a natureza. Ainda de forma rústica e sem usar o termo que os europeus cunharam de dança, mas já era uma expressão corporal, afirmando a ideia de Garaudy (1980), que o gesto é prelúdio à palavra.

Na mesma época histórica, os rituais primitivos de caça, de diálogo com os Deuses e com os animais podem ser consideradas como o princípio da dança, o que Garaudy (1980) chama de gênese mítica, o que a filosofia denominaria de Totemismo.

A palavra totem deriva de totem, termo usado pelos índios Ojibwa, da América do Norte, para denotar um membro de um clã (WAGNER, 1987), está imerso no campo da espiritualidade e dos rituais.<sup>15</sup> Os rituais foram “experimentados e ensinados” para outros e dessa forma foi se espalhando por diversos locais e tempos, sendo modificados de acordo com as realidades e aos poucos se fundamentando em arte, a partir da consolidação de reflexões filosóficas, artísticas, sociais e até econômica.

### **1.2.2 Princípio da epistemologia decolonial- epistêmicos no Brasil**

Na procura por fontes científicas latino-americanas sobre os rituais de raiz indígena e africana que são geradores de danças, percebe nítida a supremacia europeia sobre a história das artes brasileira, pois não encontramos tantas referências. Inicia-se nessa subseção com uma provocação, usando as palavras do professor Dr. Zeca Ligierio (2010):

Quem quer que abra os principais jornais brasileiros não verá nada fazendo, especificamente, sobre teatro de negros. Para encontrar o rosto das pessoas afrodescendentes, deve-se procurar as revistas especializadas, a seção de música, de esporte ou de ocorrências policiais. Por diferentes razões, é lá que eles estarão. Então, emerge a questão: “não existe um teatro de negros no Brasil? E se existe, qual a razão dessa ausência nos meios de comunicação?”. Desde o tempo em que o

<sup>15</sup> Rituais são memórias em ação, também ajudam pessoas (e animais) a lidar com transições difíceis, relações ambivalentes, hierarquias e desejos que problematizam, excedem ou violam as normas da vida. Na religião dão forma ao sagrado, comunicam doutrina e moldam indevidos dentro da comunidade. Bilhões de seres humanos encontram o ritual diretamente através da religião. (LIGIÉRO, 2012. p. 50)

pioneiro Abdias do Nascimento fundou, em 1944, o Teatro Experimental do Negro – o primeiro grupo que lutou pela presença de atores negros nos palcos brasileiros. (LIGIÉRO, 2011. p. 291)

Achar fontes bibliográficas acerca das danças e teatro dos negros e indígenas é recorrer aos estudos recentes que romperam com a epistemologia colonial. As pesquisas que versam sobre essa temática vão revisitando e investigando as artes afro-ameríndias dando visibilidade para a cultura brasileira.

Entre as referências brasileiras, destaca o professor e Dr. Zeca Ligiéro que investiga sobre ritual/ dança/ teatro/performance nos cultos afros e indígenas. Professores da Universidade Federal do Maranhão que estão dentro desse campo são: Prof. Dr. Tácito Borralho (2012) que investiga sobre os elementos teatrais no Bumba-meu-boi, Prof. Dr. Raimundo Nonato (2006) que fala sobre a dança no Bumba-meu-Boi, profa. Dra. Cássia Pires (2009) que aborda sobre a performatividade das coreiras no Tambor de Crioula, numa perspectiva voltada para o jogo teatral. Essas referências contribuem significativamente para estudo sobre validação da cultura brasileira nos processos educativos.

Ligiéro (2011) faz um convite a reflexão acerca do teatro e da educação aos estudos da *performance*: à procura de uma arte e uma pedagogia da libertação através dos estudos dos rituais africanos e indígenas integrados om as experiências dos atores para uma arte educação mais democrática e igualitária.

Durante a primeira década de me trabalho do teatro-educador buscava a libertação do indivíduo de seus preconceitos e temores para entrar em contato com sua própria expressão. Atualmente, vou além de teatro e procuro incentivar a aproximação com as manifestações culturais afro-ameríndias, apontando para uma atividade educacional no âmbito das artes cênicas a partir da ótica trazida por essa emergente área de estudos da performance. (LIGIÉRO, 2011. p. 255).

A assertiva acima assemelha com o que propõe os estudos subalternos decolonialidade para arte. Afinal, as tradições afros-ameríndias que os colonizadores as colocaram numa condição de subalterna, elas disponibilizaram centenas de práticas *celebrativas corporais e improvisacionais*<sup>16</sup> que emergente no campo dos estudos da performance engendra nas artes cênicas contemporâneas, sobre essas práticas entrando no ensino da arte.

Ligiéro (2011) elaborou um esquema com objetivos bem semelhantes com pedagogia decolonial, os objetivos que os e as artes-educadores/as devem suscitar nas suas práticas com seus alunos e suas alunas:

---

<sup>16</sup> (LIGIÉRO, 2011)

- a) Objetivo estrutural: Autoconhecimento (com o corpo, suas emoções e suas ideologias);
- b) Objetivo dinâmico: Relacionamento (consigo mesmo, com o outro, com o grupo);
- c) Objetivo didático: Auto expressão (desinibição do corpo e da voz, criação).

O autor acima traz para o ensino os rituais do culto afros e indígenas como investigação na arte educação. No contexto Maranhão, o estudo do professor Viana (2006) apresenta uma abordagem sobre o corpo e sua dimensão estética presentes em narrativas do Bumba-meu-boi, uma dança de origem dos cultos e das festas afro-ameríndias.

Essa manifestação das tradições maranhenses reúne elementos constitutivos que configuram uma linguagem estética expressa pelos corpos humanos que as cultivam. Essa linguagem também se constitui enquanto expressão educativa nas formas de ser e de viver em sociedade, no espaço e no tempo, criando e recriando estruturas, modos de ser e de fazer dos seus sujeitos sociais. Vislumbramos esse cenário como espaço que reúne diferentes códigos estéticos de viver, ser, produzir e circular conhecimentos, pois através do canto, da dança, das ações para a organização do grupo estabelecem-se diferentes estratégias de leitura de mundo. Movimentando-se, reorganizam-se, informam-se sobre a cultura e sobre si mesmo. Em tempo, cabe dizer que, compreendemos a educação enquanto aprendizagem da cultura, ou seja, como forma concreta de relação entre o ser humano e o mundo, configurando a experiência vivida. (VIANA, 2006. p. 16).

Viana (2006) descreve sobre como as narrativas expressas pelos corpos que dançam essa manifestação, possuem relações que se estabelecem na organização de sua prática, ou seja, nos processos de ensaios, apresentações, ritualizações<sup>17</sup>, nos processos de ensino-aprendizagem, na produção e circulação de saberes.

A análise acerca das danças, ou brincadeiras populares perpassa primeira uma investigação sobre ritual. Algumas danças nascem dos rituais, elas vão se espetacularizando, como nos estudos etnocenológico<sup>18</sup> Pradier (1999) explica, trata-se de um olhar estético sobre o objeto que se torna espetacular, seja por que ele está fora do cotidiano, seja porque ele é um ritual ou um rito no qual o corpo e o espírito se encontram.

Parafraseando Borralho (2012), o grande problema que se apresenta para o folclorista, é em considerar uma brincadeira folclórica como teatro, do mesmo modo é para dança.

<sup>17</sup> Rituais e ritualizações podem ser entendidos, a partir de 4 perspectivas: estruturas (como os rituais são vistos e ouvidos, como usam espaço); funções (realizam por grupos, culturas e indivíduos); processos (dinâmica subjacente conduzindo os rituais; como os que promulgam e abordam mudanças); experiência (como é estar em um ritual). (Ligiéro2012. Pg. 57). Esquema sobre ritualização no Anexo 1.

<sup>18</sup> Por ser a etnocenologia uma disciplina voltada para os estudos “[...] das práticas e dos comportamentos humanos espetaculares organizados” (PRADIER, 1999, p. 21)



Borrvalho (2012) ressalta ainda que, há escassez de definições conceituais para um teatro popular, principalmente de rua, no Brasil.

No Maranhão, o termo brincadeira é utilizado em algumas danças, ou manifestações culturais como o Bumba-meu-boi. Desta forma, pode-se observar que as manifestações culturais populares evidenciam rituais que abarcam uma série de comportamentos previamente exercidos e com forte caráter de religiosidade. (BATISTA, 2009.).

As referências supracitadas acima dão visibilidade aos rituais afros e indígenas, inclusive do contexto maranhense. Não são autores e autoras que citam a decolonialidade especificamente como uma das suas abordagens, porém percebe características pontuais da epistemologia decolonial nos escritos deles e dela, por isso fez necessário trazer essas referências para essa pesquisa. Porque antes eles e elas já estavam abordando sobre dança, performance e teatro do ponto de vista dos subalternos, dos grupos culturais que não puderam contar suas histórias.

Observou-se que, há um envolvimento com ritual, religiosidade, manifestações culturais étnicas, por isso o recorte desse trabalho é com as danças étnicas e litúrgicas.

### **1.2.3 Dança étnica e litúrgica**

Visto que a dança e os rituais religiosos estão relacionados em várias culturas. Da mesma forma que os rituais são diversos, assim são as danças. Faro (2011) divide as danças em três formas distintas, a étnica, a folclórica e a teatral. Sabe-se que as danças vão para além dessas três divisões, elas são tão plurais nos seus gêneros.

Vem se ramificando as inúmeras danças, ou “repertório” como Marques define (2007). Cada autor vai usar um termo para essas variações de danças, umas são denominadas de gênero (um termo usado mais pelo universo da literatura); repertório (usado mais no meio artístico musical), e que pelo fato da dança estar ligada diretamente à música, alguns teóricos utilizam essa palavra, como exemplo a Isabel Marques (2007); Modalidade (SÁNCHEZ, 2012.), Estilo (vocabulário que traduz movimento, lido mais nas artes visuais) e Categoria, o nome dado as variantes estilos, modalidade, gênero e repertório de danças existentes.

Existe uma finitude de modalidades que chega ser inconcebível conhecer e trabalhar com todas elas no Ensino Fundamental II. Visto que, algumas danças têm sua gênese nos rituais, que umas ainda mantem o caráter sacro, já outros se desmembraram da liturgia e foram para as ruas, para os palcos nas feiras e nos meios das cidades, segundo Faro (2011),

foi o que aconteceu com as saturnais, lupercais cedendo o lugar para manifestação de origem popular; exemplo brasileiro o Carnaval, originalmente, o tempo de festa e alegria que precede os 40 dias de quaresma.

Essas foram denominadas Danças profanas, um termo que revela todo estruturalismo acadêmico europeu cristão.

Pode-se dizer, a rigor, que a dança saiu do gueto, porque, repudiada pela sociedade oficial da Igreja, a tradição só foi mantida nos guetos e, no século XV, o primeiro grande professor de dança da Itália foi Guglielmo Ebreo (Guilherme, o judeu) que teve um papel fundamental na criação do balé como coreógrafo do duque de Urbino. (...) Não é exagero dizer que a obra de Guglielmo Ebreo está na origem da criação do futuro balé. (GARAUDY, 1980. p. 29).

Faro (2011) já citava que era preciso chegar até os romanos para encontrar uma manifestação documentada da folclórica e da dança étnica ou religiosa. Se as danças sacras estão para adoração de um ser divino, estas não têm nenhuma responsabilidade litúrgica. Elas são mais burlescas, teatralizadas, performativas e são para fins de diversão, entretenimento ou contemplação. São ditas como Arte.

Na literatura ocidental, os teatrólogos e filósofos que atribuem o nascimento das Artes somente aos gregos, pode se perceber afirmações colonialistas. A um lado da epistemologia colonialista que demonizam as danças, como caráter profano, nos escritos históricos como no livro *Dançar a vida* do Garaudy (1980), as danças na Grécia surgem nas dionisíacas (de sacro) e se transformam (em profana) num Teatro que tem dança, música e dramatização. Roma é influenciada pela cultura grega, porém quando chegam ao país italiano as artes são modificadas por questões sociais:

Depois do grande florescimento da arte grega, os romanos, povo de soldados, administradores e legisladores que não viveram, do ponto de vista estético, senão de empréstimos e que aviltaram tudo que tocaram, degradaram a dança como o fizeram com a poesia, a escultura e a filosofia. Na Roma cosmopolita da época do Baixo Império, onde não mais se podia representar o drama falado por causa da diversidade de línguas, e onde os espetáculos refletiam a decadência da história, as artes se tornaram cada vez mais grosseiras, sendo representadas pela violência sádica do circo e a obscenidade da pantomima. A dança foi, assim, envolvida na corrupção do modo de vida romano (GARAUDY, 1980. p. 28).

Saindo desse campo de marginalização da dança, trazendo para uma perspectiva antagônica de não dançar.

Dançar é expressar a diversidade da vida. Essa afirmação pode ser constatada a partir dos corpos que participam da referida festa construindo mecanismo de linguagem diversas que permitem estabelecer comunicação entre participantes de todas as idades, condições socioeconômicas e representações religiosas e políticas, bem como entre grupos artísticos distintos que se encontram no lugar comum através da dança (CASTRO JUNIOR, 2014. p.122).

Os gêneros danças étnicas e litúrgicas apresentada à escola possibilitarão liberdade, diversidade e equidade.

A realidade hoje, tecida de forma múltipla, não aceita mais uma visão unívoca do ensino de arte. A dança trazida para escola somente como forma de repertório, ou seja, o aprendizado de um combinado de passos e direções, relações entre dançarinos e a música, é simplesmente vazia de significados e significações para os alunos que vivem e revivem todos os dias a rapidez, sobreposição, as interrelações que são presentificadas via mídia (MARQUES, 2007. p. 158).

A experiência pedagógica no Ensino Fundamental II com as danças étnicas e liturgias critica essa educação das danças na escola só como repetições de passos combinados. Vai além do dançar, é saber os elementos culturais, religiosos, étnicos intrínsecos em cada uma delas, pregando a liberdade, diversidade e equidade cultural.

#### *a) Danças Étnicas*

O termo dança étnica é usado pela professora e escritora Isis Moura Tavares no livro Educação, Corpo e Arte (2004) para definir a dança que retrata a cultura de um povo, suas crenças, seus costumes e sua vida. Professoras Dras. Maria Consuelo Oliveira Santos e Maria de Lurdes Barros da Paixão (2015) trazem esse termo para falar das danças afro-brasileiras. Faro (2011) categoriza como uma das três formas de danças distintas, o termo estar associado à etnia, o que relativo a um povo. Também pode estar ligada com relação a tradicional, popular ou folclórica.

A dança popular aqui vista como danças étnicas, para Nobrega é a expressão do povo.

Como expressão artística do povo, a dança popular apresenta possibilidades para a educação: no campo ontológico do ser, como artesã de subjetividades individuais e sociais; no campo ético, como mestra da diversidade dos valores, etnias e sistemas simbólicos; no campo lógico, epistemológico, dos saberes, como bricoleur da escrita do conhecimento; e no campo do método, dos fazeres, como potencializadora da linguagem sensível, expressa no corpo em movimento (NÓBREGA, 2000, p. 58).

Visto que, abarca forma expressiva ritmada que se origine em uma determinada cultura étnica e expresse a estética de uma determinada cultura. Validando todas e quaisquer culturas do ocidente ao oriente.

Isis Moura Tavares enfatiza que, a raiz cultural de um grupo social. Desse modo, praticamente todas as danças folclóricas podem ser consideradas danças étnicas. Os povos étnicos possuem suas manifestações folclóricas, e dentro delas existem danças típicas daquela etnia. Por isso, essa categoria pode ser denominada como danças étnicas, danças folclóricas ou até mesmo danças típicas.

As danças étnicas são aquelas que carregam símbolos do seu grupo social, culturalmente homogênea, marcada pelo território<sup>19</sup>, chamada por alguns/algumas professores/professoras de “típicas” ou dança folclórica. Pelas danças, pelos usos de alguns instrumentos pode se identificar o local de origem, exemplo:

- a) *A flamenca – Espanha*
- b) *Samba, Congo, Capoeira e Boi Bumbar– Brasil*
- c) *Bumba-meu-boi, Cacuriá, Tambor de crioula, Dança do Coco, Dança do lelê e o Reggae – Maranhão*
- d) *Tamassauê e São Gonçalo– Icatu*

Dentro dessa categoria, alguns gêneros já são considerados patrimônio imaterial da humanidade pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional- IPHAN, como é o caso do Congo e no Maranhão o Tambor de crioula:

O Congo é uma manifestação folclórica reconhecida como patrimônio imaterial do estado do Espírito Santo no ano de 2014. Estima-se que no estado existem cerca de 70 bandas de Congo que desfilam pelas ruas durante as festas religiosas e comemorações nas quais estão presentes. Considerada estilo musical expressivo regional, o Congo traz a figura do mestre que apita e rege as bandas, tem influência religiosa marcante, trazendo em seus cantos referências aos santos homenageados, aos amores e às tragédias. (TOLENTINO e BRAGA. 2016. p.75).

Tomando esta percepção sobre essa manifestação cultural, apontamos que será discutida aqui, a questão da cultura imaterial, visto que é imperioso mencionar que em junho de 2007, o então ministro da cultura Gilberto Gil, esteve na capital maranhense, com os membros do Conselho Consultivo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), para proclamarem o Tambor de Criola uma das principais manifestações de cultura popular do Estado, própria dos descendentes quilombolas, como riqueza cultural de todo o país. (BATISTA, 2009. p.15)

É relevante apresentar o que seria o Tamassauê, uma dança tipicamente Icatuense, que nasceu das rodas no Tambor de crioula, mas que nesta os homens se vestem de mulheres e dançam Cantos de Cura<sup>20</sup>.

Há poucos escritos acerca dessa dança, no Plano Municipal de Icatu (2015) cita brevemente que é uma dança popular típica que nasceu nas brincadeiras de tambor no povoado Baiacuí.

No ano de 2019, o Centro Cultural da Vale no Maranhão levou para sua programação do mês de julho a dança, na página do Centro descreve que:

<sup>19</sup> (FARIA, 2011)

<sup>20</sup> Música com influência indígena, voltada à “linha de cura”, cantada nos rituais de Pajelança nos terreiros maranhenses.

A dança foi criada no carnaval de 1940, por Oséas Gomes, morador do povoado Baiacuí, que se vestia com roupa de mulher e produzia um ritmo animado batendo na lata de querosene. A brincadeira, única no Maranhão, caiu no gosto do povo e continua viva na comunidade. Dona Martinha coordena o grupo de 40 brincantes. A apresentação começa com uma marchinha carnavalesca, mas logo se encaminha para uma batida mina nagô, acompanhada de canto e dança. Comandada pelo cantador Carlos César, a banda reúne tambores, ganzá, cabaça, pandeirinho, sax e trompete. (18 de Julho de 2019)

Constam algumas coincidências da história do Tamassauê e da Pernada. Segunda a Profa. Dra. Cássia Pires no seu livro *A Coreira do Tambor de Criola do Maranhão: Performance e Jogo alude sobre um Tambor no povoado do Baiacuí - Icatu*, na qual a dança é feita pelos homens, e por eles denominada de Pernada.

É importante ressaltar que em algumas regiões do interior do Estado, os homens também pungam, como é o caso do Tambor de Baiacuí, povoado de Icatu, que além da umbigada feita entre as mulheres, eles fazem a festa e chegam a roubar a cena com três tipos de punção, narradas: a primeira é parecida com as das mulheres (umbigada), mas com leve movimento da perna pra encaixe; a segunda eles chamam de Rabo de Arraia, onde metem a perna no meio da perna do outro coreiro; e a terceira e mais empolgante é a chamada de Pernada, onde os coreiros dão uma espécie de rasteira para levar o outro ao chão, ela acontece quando um coreiro fica esperando o outro para receber a pernada, ela é combinada entre eles, e quando ele dá a rasteira, normalmente caem os dois, um por cima do outro. (BATISTA, 2009. p.43).

O tamassauê é uma manifestação cultural étnica e típica dos quilombos Icatuenses, como nos povoados do Baiacuí e Manajuí. Surgiu de um ritual maranhense e que sua tradição está ameaçada, pois algumas comunidades de Icatu já não praticam mais essa dança. O Traje dos bailarinos do Tamassauê é considerado um diferencial artístico como é percebido na imagem abaixo.

Figura 1- Dança Tamassauê



Fonte: Site do Centro cultural da Vale Maranhão

Esse esquecimento desta dança traz a sensação que a ancestralidade dos povoados de Icatu está falecendo, por essas e outras manifestações que já não são realizadas por conta do cristianismo invadirem esses locais. Ou seja, as raízes podem se submergir no processo histórico-sócio-cultural, porém a força de dançar não, por isso o Tamassauê ainda resiste em pequenos povoados.

No que tange ainda sobre as danças de Icatu, notou-se um forte envolvimento da comunidade escolar com a Capoeira<sup>21</sup>. Essa observação aconteceu após os/as alunos/as do 8º ano confeccionar instrumentos referentes à capoeira para um exercício sobre organologia<sup>22</sup> em 2018. Os/as alunos/as sabem dançar a capoeira como é notado na figura 2.

Figura 2 - alunos do 9º ano (2019) dançando capoeira



Fonte: Thaís de Brito Silva

A capoeira é uma dança desta categoria que trabalha o jogo, e tem semelhanças com o samba, serve para os/as alunos/as conhecerem que através do gestual de uma dança pode se identificar sua raiz. Ligiéro (2011) ressalta que, a exuberância, a malemolência e a malícia – características do samba que, por sua vez, também podem ser percebidas na capoeira, já que ambas as performances (samba e a capoeira) derivam da mesma raiz banto (Congo- Angola).

Trabalhar as danças étnicas na escola é fazer interdisciplinaridade, pois conversa com questões da arte, sociológicas e antropológicas. Marques (2007) aponta que, a dança é uma área privilegiada, pois discute e problematiza a pluralidade cultural em nossa sociedade, o corpo em si já é expressão da pluralidade, tornam evidentes aspectos sócio-político-culturais nos processos de criação em dança.

<sup>21</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BrIDdZsh6F/>. Acesso em: 8. fev. 2020.

<sup>22</sup> Classificação dos instrumentos musicais a partir dos seus sons, do seu material e origem. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BoVfM5cHBQ7/>. Acesso em: 8. fev. 2020.

Marques (2007) ainda completa mencionando que, a dança apresenta característica dos costumes de uma etnia, Dançar é compreender, apreciar e contextualizar as diversas origens culturais pode ser uma maneira de trabalharmos e discutirmos preconceitos e de incentivarmos nossos alunos/as a criarem danças que não ignorem ou reforcem negativamente diferenças de gêneros.

Essa dança que revela sobre as diversidades culturais, também mostra as diversidades religiosas. Existem as danças étnicas com suas origens nos rituais religiosos. Faro (2011) refere-se, essa definição de etnia nos leva a reforçar a opinião de que a dança está ligada às cerimônias religiosas e que sua execução, dentro dos templos, foi banida pela Igreja católica como instrumento de pecado.

#### *b) Danças litúrgicas*

Definição dança litúrgica é usado por Sanches (2010) e também Garaudy (1980). O termo liturgia vem do grego, *leitourgos*, que definia o ato de liderar uma cerimônia religiosa. As danças Sacras (sagradas) possuem uma liturgia, e são aquelas realizadas dentro de um ambiente religioso, voltada para adoração de um deus ou num ritual de purificação. O corpo em todo tempo foi um intermédio dos homens com o intangível (os imortais).<sup>23</sup>

Durante esses dramas litúrgicos-dançados por um conjunto de pessoas empenhadas em uma vivência comum- nasce, da sucessão de tempos, uma cadência, e ritmo, como na 'dança Coral'. A dança litúrgica e a dança ritual como expressão de complexidade total da expressividade humana, teria qual coexistido com drama falado. Esses elementos, na visão de Rudolf Laban, originaram-se da elaboração religiosa da busca do encontro com a corrente das forças sobrenaturais que teriam constituído a origem dos seres (SÁNCHEZ, 2010, p. 28).

Pode-se atinar no Antigo Testamento da Bíblia várias passagens de menciona a dança: Davi em Salmos 149, versículo 3, *ordena que louve com tamborins e dança*; já Salomão no livro de Eclesiastes 3: 4, *especifica que há tempo para tudo, pra chorar e pra dançar*; e em Êxodo 15 e versículo 20 que faz menção à dançarina Miriã:

Uma volta à Idade Média, numa visão panorâmica, encontra, por exemplo, um breviário de Rouen, datado do século XII, que descreve um grama representado no coro da Catedral Por ocasião do natal, comporta rubricas que indicam ação, com deslocamentos de grupos de atores, pastores e anjos, papéis desempenhados pelos cônegos e pelas crianças do couro. Sem dúvida não esse deslocamento aconteceu num certo ritmo em forma de dança coral (SÁNCHEZ, 2010, p. 28).

<sup>23</sup> Se para os hebreus “ninguém jamais viu Deus”, era preciso “encontrar os gestos necessários para exprimir o invisível sem diminuí-lo, dar vida aos movimentos do invisível, e os “nabis”, os profetas, são aqueles que o conseguem, animados pelo sopro em suas visões, como “alto-falantes do invisível” (GARAUDY, 1980. p. 25).

Posteriormente, a Idade Média, apesar do dualismo existente, alguns devotos católicos faziam das passagens bíblicas de roteiros para seus teatros-dançantes, e quando a Peste Negra acometeu a Europa, grupos de cristãos faziam a dança frenética ou Dança Macabra<sup>24</sup> para afastar a doença dos enfermos. Nasce, então, uma dialética sobre o uso das danças nos cultos, nesse mesmo período histórico:

Depois veio a visão dualista do cristianismo, que considerou o corpo como obstáculo à vida da alma. Os imperadores cristãos (a partir do século IV) condenaram a dança. “Os padres da Igreja, Santo Agostinho entre eles, condenaram essa loucura lasciva chamada dança, negócio do diabo” (SÁNCHEZ, 2010, p. 28).

A dialética apresenta-se, de um lado permite e do outro condena a dança, brota assim conservadorismo que foi tão forte que desaguou por todo ocidente e por todo tempo.

Há um distanciamento por parte dos veteranos evangélicos com os dançarinos na igreja, como percebe fortemente esses casos nas igrejas Assembleias de Deus. O extremismo é tanto, que hoje, existem igrejas evangélicas da Assembleia que censuraram na Bíblia, o nome dança.

A igreja católica foi a mais severa, baniram a dança<sup>25</sup> das suas liturgias, só nos eventos fora o espaço físico da igreja. Esse comportamento conservador tem um porquê histórico na evolução da dança que Garaudy (1980. p. 28) explica:

Os padres da Igreja, Santo Agostinho entre eles, condenaram “esta loucura lasciva chamada dança, negócio do diabo”. Além desta maldição circunstancial, a contaminação do pensamento bíblico pelo dualismo grego levou São Paulo a opor o espírito aos sentidos e a desprezar o corpo: o bem, no homem, si está na alma, e todo mal vem da carne.

Percebe-se que, um pensamento medieval europeu foi à base da dessacralização da dança, que no Brasil os rituais das religiões indígenas e africanos houve um sincretismo para poder sobreviver à guerra promovida pela igreja católica.

De acordo com Faro (2011), os negros identificaram seus orixás com os santos católicos e passaram a executar seus ritos em lugares distantes e horas tardias, evitando a fiscalização da polícia.

<sup>24</sup> A partir do século XII, a dança foi banida da liturgia. Não sobreviveu senão nas “danças macabras”, danças da morte e contra a morte, numa época de temor da fome, da guerra e da peste. Na época da peste negra (1349), multiplicaram-se os fenômenos de transe e possessão, com danças convulsivas. (GARAUDY, 1980. p. 29).

<sup>25</sup> O surgimento e a expansão da Igreja Católica Apostólica Romana deram lugar a uma nova definição de étnico. Em outras palavras, os porta-vozes da nova religião tacharam de idolatra e pagão o era feito nas religiões precedentes. A dança está ligada as cerimônias religiosas e que sua execução, dentro dos templos, foi banida pela igreja Católica como instrumento de pecado. (FARO, 2011. p. 18).



No discurso abordado por Telentino e Braga (2016) Assim, terreiros e outros espaços culturais das comunidades são politicamente ignorados e pedagogicamente ridicularizados pela força da estética arquitetônica dos templos e por uma suposta modernidade do fazer cultural.

Faro (2011) informa que, a dança faz parte intrínseca das cerimônias de candomblé<sup>26</sup> abertas ao público. Quem já presenciou esses rituais deve ter notado que eles normalmente se dividem em duas partes básicas: a primeira delas, chamada *xiré*, dá início às cerimônias- os filhos de santos, ainda não incorporados, cantam e dançam, invocando, em determinada ordem cada um dos orixás, no segundo momento, alguns membros com seus “santos” incorporados, interpretam as diversas danças características das entidades.

Faro (2011) adverte que, se essa dança no candomblé é confundida como folclore, que é resultado da exploração turística que se faz em torno de certas festas, como, por exemplo, a de Iemanjá, no dia 31 de dezembro.

Mas nem todas as danças litúrgicas dos rituais afros indígenas se configuram nesse aspecto turístico. Faro (2011) detalha que, em alguns casos da festa de Iemanjá a exploração amentou de tal forma que boa parte das casas sérias de candomblé realiza seus rituais em outras épocas ou em locais muito afastados dos centros urbanos, uma vez que estão praticando uma religião e não uma exibição para turista.

Algumas danças litúrgicas do culto afro ou indígena no Maranhão também ganharam o espaço urbano, como forma de espetáculo. No que tange as danças, Mundicarmo Ferretti (1978) menciona que:

Os caboclos de Mina, ao contrario do que acontece na umbanda e no candomblé-de-caboclo, raramente se apresentam como índio ou como boiadeiro. São civilizados e muitas vezes de origem nobre, como Antonio Luís (corre-beirada), Filho de Dom Luís, rei de França, e Tabajara, filho do rei da Turquia, e por isso mesmo alguns deles são fidalgos. Na mina tanto os caboclos como os fidalgos e os orixás têm manifestação muito semelhante aos voduns de casa das Minas. Dançam no salão por muitas horas sem se destacarem individualmente, cantam, conversam com outros encantados e como os devotos, apresentam um comportamento semelhante aos dos devotos e às vezes chegam no início do toque e permanecem na guma (barracão) até o encerramento. (FERRETTI, 1978. p. 57).

No Maranhão, destaca o Tambor de Mina, os Minas, como são conhecidos os numerosos grupos étnicos trazidos como escravos para o Maranhão, Ligiéro (2011) está religião de espíritos de marinheiros e de fidalgos estrangeiros naturalmente ocupa somente uma parte dos ritos, que se constituem em sua maioria com tambores invocando entidades

<sup>26</sup> Considerando o candomblé uma expressão étnica, ligada a uma religião praticada por milhões de pessoas desde épocas imemoráveis, ritual importado, a religião veio da África. (FARO, 2011. p. 20).

africanas como o dos pretos velhos, vodunces, inquices, orixás e caboclos de Aruanda, bem como os caboclos de pena.

Sobre os rituais religiosos afros e indígenas no Maranhão, em especial sobre a realidade de Icatu- MA, muitos rituais são feitos em comunidades da zona rural, os terreiros são afastados das casas. Os/as moradores de Sertãozinho comentam quem dança no tambor, tem que ir para outro povoado, ou para dentro da mata para poder fazer seus rituais.

## 2 DANÇA NA ESCOLA: ENFRENTAMENTOS E POSSIBILIDADE DECOLONIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II

A Escola Municipal Severiano de Azevedo Anexo Sertãozinho, localizada no município de Icatu no Maranhão, valoriza as artes, principalmente as danças, os professores e professoras têm liberdade para trabalhar essa linguagem, porém no percurso das atividades é encontrado entraves para desenvolver práticas educativas associadas a esse tema. Essas dificuldades já conhecidas no ensino da arte, como: falta de um / uma profissional habilitado/a na linguagem; espaço físico e recursos insipientes; preconceitos e barreiras com as danças.

Dançar e estudar sobre dança na educação básica tem sido desafiador, sobretudo no momento político polarizado e cristocêntrico que Brasil se encontra. Mesmo que, seja uma forma de conhecimento, peça essencial para a educação do ser social, ela educa de maneira mais companheira, como enfatiza Isabel Marques (2001).

Apesar dessa importância da dança na educação, mas os enfrentamentos são diários, a autora Isabel Marques (2001) destaca alguns como: turmas lotadas, currículo arcaico da disciplina, danças somente em eventos comemorativos, negligência nas estruturas físicas e de recursos para o ensino da dança, falta de professores/as habilitados/as para lecionar e outros.

De acordo com Marques (2007), a dança na escola ainda padece de preconceitos, por exemplo, a relação da Dança e os estereótipos, exemplo: “*coisa de mulher, afeminado e gay*”<sup>27</sup>.<sup>28</sup> São asseverações normativas encontradas na escola desafiadoras para o/a professor/professora.

Desafio esse que são identificados na Escola Municipal Severiano de Azevedo Anexo Sertãozinho<sup>29</sup>, especialmente destaca aqui o desafio de trabalhar danças com alunos/as evangélicas, os/as mesmos têm o olhar etnocêntrico com as danças étnicas e litúrgicas afro-ameríndias.

Dentre esses preconceitos e barreiras, identificou-se na escola de Sertãozinho um discurso etnocêntrico acerca das danças, vinda por parte de alunos, alunas e responsáveis

<sup>27</sup> Característica da abordagem moral-tradicionalista na escola, o que não deve ser aceito. (FURLANI, 2016)

<sup>28</sup> Raras vezes questionamentos em nossos processos artísticos a real necessidade de corpos com determinadas características para determinadas danças, acirrando conflitos e intolerância entre gêneros, etnias, faixas etárias, classes sociais. Isto se dá, entre outros, devido aos diversos estilos e gêneros de dança em nossa sociedade e que estão historicamente atrelados aos corpos que os interpretam ou deveriam interpretar. O exemplo mais típico é o da bailarina, por muitos séculos exclusividade dos brancos, jovens, de pernas longas, altos e de quadris finos. Podemos, no entanto, também pensar nos corpos ditos “ideais” para jogar capoeira, ou ser uma passista de escola de samba. (MARQUES, 2007. p.38)

<sup>29</sup> Escola que Thaís de Brito leciona desde 2016. Localizada na zona rural de Icatu/ Maranhão, pertencente ao Polo VII contextualizado no 4º capítulo.

desses que são evangélicos. Desvalorizando a dança como linguagem artística e como campo de conhecimento, implicando se pode ou não ser ensinado nas salas de aulas.

Essa dissociação entre o artístico e o educativo implícita na terminologia utilizada por professores de dança só vem reforçando a concepção de ensino de dança como meio, recurso, instrumento. Ou seja, ao enfatizarmos que a dança na escola "é diferente" (e por isto ela é "criativa", "educativa" e "expressiva"), pois não estamos interessados em formar "artistas", acabamos também negando a presença da dança na escola como área de conhecimento em si, ou seja, como arte. (MARQUES, 2007. p.142).

A arte na educação básica tem seus desafios, e, ensinar dança num ambiente hostil, conservador, colonizado e dogmático é mais um:

Sem, absolutamente, negar o valor Educacional da dança no que tange à formação do indivíduo, principalmente considerando o leque de possibilidades que potencialmente se abre tanto para crianças quanto para jovens quanto à ação criativa, resta-nos indagar e discutir se na sociedade atual estes objetivos educacionais, assim como os seus pressupostos e conceitos, ainda estão interessantes e significativos tanto para nossos alunos com para o nosso mundo. (MARQUES, 2007. p.149).

Para confronto desse pensamento que Dança não deve ser ensinada na escola, aponta-se a legitimação da linguagem na Educação básica. O Ministério da Educação- MEC e os documentos que regem a educação como Lei de Diretrizes Bases- LDB e a atual Base Nacional Comum Curricular- BNCC exigem que, as quatro linguagens artísticas sejam trabalhadas em sala de aula, a saber: o teatro, a dança, a música e as artes visuais.

A dança ela integra no currículo escolar da educação básica como campo de conhecimento, entretanto em algumas realidades escolares, ela é usada somente como recurso ou como entretenimento nas festinhas.

No que se refere à dança esta situação foi alterada também no ano de 1997, quando, pela primeira vez na história do país por meio do Pena, a dança é mencionada e sugerida em um documento Nacional como parte integral da educação em arte. Mesmo assim, quando presente nas escolas, a dança ainda é, na maioria das vezes, vista como Produções e reproduções de repertórios apresentados em festas de fim de ano. (MARQUES, 2007. p.64).

Não cabe mais o/a Arte-educador/a se acomodar com essa situação medíocre da dança nas escolas, colocada apenas como espaço nas festinhas dos eventos escolares. É preciso rever esse espaço das danças na escola, desvelar discursos reacionários que cercam esta linguagem artística.

Por meio das atividades de danças em seu fazer, apreciar e contextualizar artísticos podemos propor atividade que proporcionem e enfatizem um dialogo respeitoso, amigável, carinhoso e crítico dos alunos com seus corpos. Dialogar com o corpo significa perceber e reconhecer as transformações que estão ocorrendo sem medo, raiva, insegurança, preconceito e tabus. (MARQUES, 2007. p.53).

Através da dança na escola pode possibilitar aos/as alunos/as identificarem problemas estruturais, a levantarem hipóteses, suscita a investigação e levantamento de dados

oportunizando que os/as reflitam sobre situações correlacionadas ao fazer e ao pensar essa arte.

É por isso que esta pesquisa traz as abordagens sobre as danças, acreditando nessas possibilidades, para tanto buscou alguns métodos e recortes, como a epistemologia decolonial por meio da Proposta Triangular<sup>30</sup>, usando como recursos temáticos a dança litúrgica e étnica.

A Proposta Triangular foi cunhada pela arte-educadora brasileira Ana Mae Barbosa (1998) nos anos 80 e reformulada na década de 90, consiste em três eixos para o conhecimento artístico: Apreciação; Contextualização e Criação. Na dança os três eixos constroem conhecimentos significativo, reflexivo e desconstruído. Nesta pesquisa o trabalho com os três eixos segue da seguinte forma:

- a) **Apreciação artística:** O primeiro momento, assistir as invariáveis danças do ocidente ao oriente, ver as principais danças das etnias diferentes, apreciar as danças locais e inclusive coreografias feitas por alunos e alunos anteriormente.
- b) **Contextualização:** saber sobre que contexto cultural, histórico, religioso, étnico a dança investigada está; analisar semelhanças existentes entre as danças e as diferenças e entender os porquês. Quem são os/as dançarinos/as, ou brincantes, observar os materiais usados para indumentária daqueles e daqueles bailarinos e daquelas bailarinas.
- c) **Fazer artístico:** depois de apreciada, contextualizada, chega o momento de fazer dança, não reproduzindo o que se tem feito, mas construir novos gestos, novas perspectivas para dança. É materializar uma dança após passar por os dois eixos anteriores.

---

<sup>30</sup> Foi no esforço dialogal entre o discurso pós-moderno global e o processo consciente de diferenciação cultural também pós-moderno que, no ensino da arte, surgiu a abordagem que ficou conhecida no Brasil como Metodologia Triangular, uma designação infeliz, mas uma ação reconstrutora. Sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da USP (87/93), a Triangulação Pós Colonialista do Ensino da Arte no Brasil foi apelidada de “metodologia” pelos professores. Culpo-me por ter aceitado o apelido e usado a expressão Metodologia Triangular em meu livro *A imagem no Ensino da Arte*. Hoje, depois de anos de experimentação, estou convencida de que metodologia é construção de cada professor em sua sala de aula e gostaria de ver a expressão Proposta Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular. Em arte e em educação, problemas semânticos nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceituação (BARBOSA, 1998, p. 33).

Além da proposta Triangular mencionada, enxerga a necessidade de trabalhar a dança no Ensino Fundamental II por meio da pedagogia decolonial. Para tanto é preciso passar por um processo que vai do identificar até destrinchar os desafios encontrados na Escola Municipal Severiano de Azevedo. Exemplo para início do processo, primeiro como os/as alunos/as enxergam as danças afro-ameríndias, se houve uma marginalização delas por conta da hegemonia epistêmica colonial e para depois entrar na práxis corporal das coreografias.

São sugestões para o contexto do Ensino Fundamental II, para que corpos aprisionados numa cultura imperialista, possam se libertar e se expressar por suas vozes, criando suas próprias narrativas, dançando sem julgamento ideológico fundamentalista. Visa à autonomia desses corpos através das danças étnicas e litúrgicas.

Pois, como garante a Marques (2007), dançar, compreender, apreciar e contextualizar danças de diversas origens culturais pode ser uma maneira de trabalharmos e discutimos preconceitos e de incentivarmos nossos/as alunos/as a criarem danças que não ignoram ou reforcem negativamente diferenças de gênero, cultura e religião.

## 2.1 A MARGINALIZAÇÃO DA DANÇA NA ESCOLA: UM PROCESSO HISTÓRICO COLONIAL

### 2.1.1 Dança na Escola Municipal Severiano de Azevedo- Anexo Sertãozinho: uma visão etnocêntrica

Marques (2007) assegura que há um dualismo arraigado no ensino da Arte, registrado pelo pensamento reacionário, a educação tradicional exagera a valorização do conhecimento analítico, descritivo e linear em detrimento de outros conhecimentos.

Reiterando, um dos enfrentamentos encontrados na Escola Municipal Severiano de Azevedo foi à resistência dos/as alunos/as evangélicos a não querem dançar e atribuir julgamentos etnocêntricos e reacionários a respeito das danças de influências afro-ameríndias.

A princípio a indagação dessa pesquisa era entender o porquê dessa resistência, para isto se recorreu à coleta de dados que aconteceu em 2018.

O instrumento metodológico usado foi à entrevista escrita<sup>31</sup>, através da qual foram entrevistados/as 22 alunos/as, com objetivo de verificar a relação que eles/elas têm dança e religião, conforme ilustra o gráfico abaixo:

---

<sup>31</sup> Questionário com questões abertas (GIL, 1999) Realizado 06 de Dezembro de 2018 com 22 alunos/as da Escola Municipal Severiano de Azevedo Anexo Sertãozinho.

Figura 3 - Gráfico representando as entrevistas



Fonte: A autoria da pesquisadora. Realizada em 06/ 12/2018 com 22 alunos/as.

Apesar do gráfico acima mostrar um percentual maior dos que afirmam que não é proibido dançar nas suas igrejas, entretanto dentre eles/elas têm os/as que julgam as danças étnicas afro-ameríndias como demoníacas, estranhas, feias, e que não é arte, dentre outros.

Como se percebe no discurso da aluna Eli<sup>32</sup>, do 9º ano (2018), que se negou a fazer atividades de dança e quando foi interpelada sobre o porquê da recusa ela escreve que “*O ministério de dança da minha igreja são passos delicados e simples não é profano e nem escândalos, um meio de mostrar a nossa simplicidade e humildade através da dança*”.

Fala-se comunidade escolar porque o preconceito é visto não só pelos/as discentes, mas por parte de alguns professores/as e até mesmo os próprios responsáveis dos/as alunos/as. Por exemplo, um senhor pai de cinco alunos/as na escola e evangélico<sup>33</sup>, informou que seus filhos/as não têm sua permissão de sair em nenhuma dança. Nota-se sobre seu posicionamento etnocêntrico pela fala da sua filha Santos, ao ser questionada se participaria de uma apresentação retratando o folguedo do seu povoado, ela diz:

Eu não gosto de apresentação porque é muito feio e também fica dançando e *bebendo* cerveja e também meu pai não deixa. Eu nunca fui para um mastro porque eu não posso porque eu sou *creti*<sup>34</sup> e também meu pai não deixa também muito chato. (Santos, 6º ano, 05/06/2019, [Sic]).

Para enfatizar como as visões verticalizadas etnocênicas vêm dos responsáveis, em junho de 2016 nos ensaios de uma apresentação para o Arraial Sertão, após as aulas, uma mãe questionou a direção, reclamando que sua filha do 6º ano do Ensino Fundamental não sairia

<sup>32</sup> Os nomes dos alunos são fictícios

<sup>33</sup> O referindo pai é evangélico da igreja Adventista do Sétimo Dia em Sertãozinho- Icatu/ MA.

<sup>34</sup> Crente, título que se dá para pessoas evangélicas.

em dança alguma. “Somos evangélicas, e não sei por que vocês colocam essas danças como avaliação dos alunos, um absurdo!”.

Em outro contexto no ano de 2018, numa atividade escrita<sup>35</sup>, alunas do 6º ano escreveram afirmações parecidas, a aluna Raiana responde que, “*não participaria porque é evangélica e que sua igreja não permite participar das festas*”. E a aluna Kethely também escreve que, “*não participaria porque é evangélica da igreja Adventista do Sétimo Dia*”.

Analisando as afirmações acima, percebe-se que, a religião é uma instituição que está tolhendo a expressão autônoma corporal desses/dessas alunos/as da Escola Severiano de Azevedo. Essa realidade pode não ser só dessa escola, mas de tantas outras pelo Brasil todo.

Outro fator atribuí às mídias (livros, redes sociais, televisão, revistas e sites) ajudam na padronização civilizatória desse corpo, não é gratuito que os alunos e alunas elegeram o Balé, Funk e a Dança de Rua como “arte bonita e boa para aprender”, como pode ser observado no gráfico:

Figura 4- Gráfico representando questionário



Fonte: Autoria da pesquisadora. Realizada em 06/ 12/2018 com 22 alunos/as

Segundo a entrevista realizada em 2018 com 22 alunos/as Escola Municipal Severiano de Azevedo Anexo Sertãozinho mostra a admiração pelo balé e pelo Funk, isso pode ser reflexo respectivamente de uma epistemologia de colonialidade<sup>36</sup> e da manipulação dos meios de comunicação em massa.

<sup>35</sup> Questionário sobre o Folgado do seu povoado, realizado no mês de Julho de 2019. Anexo.

<sup>36</sup> Colonialidade equivale a uma “matriz ou padrão colonial de poder”, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade. (MIGNOLO, 2014)



A maioria das pessoas, mesmo as que não admitem abertamente, atualmente segue mais de uma religião. O cristão devoto pode carregar um pequeno “patuá” ou consultar seu horoscopo. Na diáspora, povos colonizadores e catequizados combinaram as religiões de suas pátrias com as que foram impostas a eles. (LIGIÉRO, 2012. p. 53).

O samba, o axé, o reggae, a dança de religião africana e danças indígenas foram chamadas pejorativamente de “*macumba*” ou “*isso não é dança, é pecado*” são frases normativas legitimadas pela religião europeia, por exemplo, o cristianismo e suas variações, a saber: evangélicos, católicos, protestantes e anglicanos.

As danças de matriz africana e indígena são marginalizadas, os/as alunos/as negaram a apresentar qualquer coreografia dessa natureza. Apesar de que, alguns serem moradores de quilombo, afrodescendentes e com parentesco indígena, mas mesmo assim eles elas julgam “*estranhas*” essas danças. De acordo com a entrevista, outros gêneros “*estranhos*”: a dança moderna, o Butoh (dança japonesa) e a dança contemporânea.

Esse estranhamento se dá por conta da pouca visibilidade nas mídias, e também porque elas não têm traços do Balé clássico, não são trabalhadas na educação infantil e são gêneros que não são popularizados.

Atitudes bem diferenciadas dos fundamentos do balé clássico, cujas preocupações estavam centradas na dicotomia entre razão e emoção – devendo prevalecer a razão, presentes nos temas românticos, do amor impossível e etéreo. (SILVA, 2009. p.4).

Há uma hierarquização na dança e que podem ser vistas quando o Balé e as danças de igrejas “eurocêtricas” são aceitos sem questionamentos nas escolas de educação básica. Todavia, as danças litúrgicas africanas são marginalizadas, quando são expostas como conteúdo é bem fácil ouvir dos/as alunos/as que não são dança, e, sim “*macumba*”.

As de categoria étnicas afro-ameríndias são as mais esquecidas, porque geralmente quem dança não está na academia para escrever sobre suas manifestações culturais, os seus brincantes não estão nos grandes centros de visibilidade, eles e elas estão à margem, nos povoados longínquos.

Como é o caso da escola em Sertãozinho, que fica numa comunidade da zona rural de Icatu-MA, um polo com mais de quatro povoados, entre eles têm quilombos: Povoado como Papagaio e Rio Manajuí. Os/as alunos/as desses povoados têm receios de falar das danças que acontecem nas suas comunidades como medo da intolerância vinda dos/as outros/as alunos/as que são evangélicos ou católicos.

Salienta-se nesta pesquisa o estudo do ensino da dança na escola levantando um questionamento que é: por que os/as alunos/as da Escola Municipal Severiano de Azevedo

Anexo Sertãozinho refutam e ridicularizam os gêneros artísticos que foram esquecidos pela história da dança? Por que há uma negligência no que se refere à dança afro-ameríndias?

### 2.1.2 Danças marginalizadas na escola: reflexo histórico de uma educação colonial

**brasil**  
*O Zé Pereira chegou de caravela*  
*E perguntou pro guarani de mata virgem*  
*-Sois cristão?*  
*-Não, Sou bravo, sou forte sou filho da morte*  
*Tetetêtetê Quizá Quizá Quecê!*  
*Lá de longe a onça resmungava Uu! Ua! uu!*  
*O negro zonzo saído da fôrnalha*  
*Tomou a palavra e respondeu*  
*-Sim pela graça de Deus*  
*Canhem Babá Canhem Babá Cum Cum!*  
*E fizeram o carnaval*

(Oswald de Andrade, 1922 a 130)

A epígrafe traduz a catequese que os portugueses fizeram com os/as índios/as, e mais, a obrigação de um sincretismo religioso africano com o cristianismo como subterfúgio de uma retaliação dos colonizadores.

Em consonância a esse pensamento, Ligiério (2011) corrobora citando que, o longo de cinco séculos de opressão econômica, militar, religiosa e estética exercida pela elite euro-brasileira muitos foram os momentos em que às duas tradições ameríndias e africanas, se encontraram.

Ainda sobre o pensamento de Ligiéro (2011), ele menciona que, Manuel da Nóbrega foi um dos pioneiros a incluir a cultura indígena ao universo dos diabos, tal como concebido pela Santa Madre Igreja, comparando os rituais de pajelança dos nossos índios como aquelas práticas combatidas ferozmente pela Inquisição na Europa algumas décadas anteriores, colaborando com a invenção de uma nova tradição.

O teatro brasileiro dos jesuítas que doutrinavam os índios; a instalação de casas de espetáculos nas cidades para passar a ideia de uma *polis* desenvolvida culturalmente; o balé que era da corte e outros fatores são assertivas que registra uma arte hegemônica e que tem um lugar político intencional na sociedade, ainda mais quando se trata dos rituais eurocêntricos.

Processos artísticos a real necessidade de corpos com determinadas características para determinadas danças, acirrando conflitos e intolerância entre gêneros, etnias, faixas etárias, classes sociais. Isto se dá, entre outros, devido aos diversos estilos e gêneros de dança em nossa sociedade e que estão historicamente atrelados aos corpos que os interpretam ou deveriam interpretar. O exemplo mais típico é o da

bailarina, por muitos séculos exclusividade dos brancos, jovens, de pernas longas, altos e de quadris finos. Podemos, no entanto, também pensar nos corpos ditos “ideais” para jogar capoeira, ou ser uma passista de escola de samba (MARQUES, 2007. p. 38).

A história da Arte-educação é marcada pela hegemonia europeia (MOURA, 2019), a negligência das gestões governamentais e outros fatores causadores da letargia no processo de expansão do ensino da Arte.

O terceiro conceito é o de racismo epistêmico. Se a colonialidade operou a inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos, foi necessária uma perspectiva de educação decolonial requer pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outr@s marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas. O operar também a negação de faculdades cognitivas nos sujeitos racializados (OLIVEIRA, 2010).

É sabido que esta epistemologia eurocêntrica é resultado de uma literatura colonialista estrutural e que a educação no Brasil foi afetada por questões econômicas, por concentrar nas mãos da elite e por outras conveniências.

Como corrobora Streck, Morretti e Adams (2019) antes dos colonos chegarem às terras Tupinambás, a “arte” e a “dança” estava presentes nos rituais religiosos. Como afirmam os/as autores/as ensinava-se através da musicalidade, das suas pinturas corporais e da dança tribal, um processo de aprender pela experiência, denominou-se assim de Educação tribal assistemática.

A Educação tribal assistemática foi esquecida quando os colonos europeus chegaram no Brasil. Segundo Kern (2004) foi à influência dos jesuítas com suas ideologias cristãs, usando como recursos a arte europeia, como o teatro com cânones aristotélicos, que contribuiu nesse juízo estético, na cultural e na educação dos índios e posteriormente dos brasileiros. A não aceitação das danças étnicas nacionais e das danças litúrgicas tribais têm um porquê histórico que nasceu a partir de 1500.

As reformas pombalinas <sup>37</sup>vão aparecendo no século XVIII e consequentemente afetam a arte-educação. O ensino jesuítico é expulso do Brasil, e colocado na responsabilidade de outros religiosos franciscanos e carmelitas.

---

<sup>37</sup> A reforma pombalina culminou com a expulsão dos jesuítas precisamente das colônias portuguesas, como o Brasil. A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas ‘aulas régias’, a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os franciscanos e os Carmelitas. (NISKIER, 2001, p. 34).

É no século XVIII, em pleno Iluminismo, que a História da Arte emerge de forma mais sistematizada com Johann Joachim Winckelmann (1717-68), contemporânea ao aparecimento dos museus, da crítica de arte e da estética. Esta disciplina estrutura-se como teoria do conhecimento, desligada das tradicionais hierarquias entre razão e sensibilidade de origem platônica, que nortearam o pensamento artístico até esse momento. Na sua História da arte da Antiguidade (1764), Winckelmann abandona os critérios normativos clássicos, e introduz outra concepção filosófica, a crítica do conhecimento, fazendo da História da Arte uma disciplina autônoma (KERN, 2004, p. 2).

A partir deste marco Pombalino na educação, principia a educação pública, porém, a mesma, no que se refere à Dança-educação, não se tem registro detalhando esse recorte histórico. Entende-se que, a valsa, a dança de salão eram gêneros impostos pela hegemonia que condicionavam o corpo do século XVIII em movimentos tesos, disciplinados e sem expressividade plástica.

Reafirma Ligiério (2011) que, desde o século XVIII, a igreja católica tem permitido as danças africanas e o uso dos tambores para acompanhar as procissões católicas, sempre do lado de fora das igrejas. Colocando a dança num espaço ideológico, demonizando-as.

A dança, que é a arte do corpo, no corpo e para o corpo foi que mais sofreu retaliações.

Os padres da Igreja, Santo Agostinho entre eles, condenaram “esta loucura lasciva chamada dança, negócio do diabo”. Além desta maldição circunstancial, a contaminação do pensamento bíblico pelo dualismo grego levou São Paulo a opor o espírito aos sentidos e a desprezar o corpo: o bem, no homem, si está na alma, e todo mal vem da carne. [...] A partir do século IV, com os imperadores ditos “cristãos”, o teatro e a dança foram condenados. O batismo era recusado aos que atuavam no circo ou na pantomima. Em 398, no Concílio de Cartago, os que iam ao teatro nos dias santos foram excomungados (GARAUDY, 1980, p. 28).

A igreja fez a dança ser demonizada, e isso contribuiu para a marginalização delas até hoje no ensino básico. Uma vez que, a Igreja, o Clero, determina que certa “*ação é pecaminosa, é do demônio*” (JÚNIOR, 2014), um grande grupo de indivíduos vai acreditar nessas afirmações normativas.

Marginalizar na escola as danças de cunho étnico, profanas e religiosas afro-ameríndios vem de vários fatores históricos, como exemplo nos anos 30 na Era Vargas, época que a educação foi visivelmente desigual, a classe trabalhadora tinha uma educação irrisória e a elite tinha os melhores padrões de educação:

Talvez contaminados pelo conceito de que algumas culturas são mais evoluídas do que outras, cientistas e acadêmicos têm pensado nas tradições ágrafas como primitivas, tendo como padrão único as culturas europeias. Sem dúvida, essa tendência ganhou corpo com as políticas educacionais pioneiras implementadas pelo primeiro governo de Vargas (LIGIÉRO, 2011, p.272).

Lembra a autora Marques (2007) que, depois dos anos 30, nos anos 80, o movimento de arte-educadores que se repensou na forma de ensinar Arte. Mas, somente em 1997, a dança foi incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs<sup>38</sup>) e ganhou reconhecimento nacional como forma de conhecimento a ser trabalhado na escola.

Mas as influências da educação colonialistas estavam marcadas nas escolas mesmo com os documentos que regiam a democratização do ensino de todas as linguagens. Decerto descreve Marques (2007. P.17), talvez não estejamos falando do fim da escola, mas do fim desta escola que por tantos séculos negligenciaram o corpo, a arte, portanto, a dança.

Em segundo lugar, ainda permeia em nossa sociedade um certo receio, ou talvez medo, do trabalho com o corpo. Talvez seja novamente antigo e repetitivo falarmos do corpo pecaminoso, mas até mesmo a igreja Católica, difusora dessas ideias e proibições, já tem amenizado estas faltas graves. No entanto, os muitos séculos em que esse discurso foi predominante em nossa sociedade, ainda estão presentes nas atitudes e comportamentos em relação à dança na escola (MARQUES, 2007, p.21).

Visto que o processo histórico da Arte-educação eurocêntrica e do poder da igreja influenciou na educação, na subjetividade dos sujeitos fazendo com que negasse sua própria história, sua própria arte e seu próprio modo de dançar.

O/a Arte-educador/educadora quando estão diante dos desafios não pode se esquivar, deve-se problematizar:

O trabalho com a dança no Ensino Fundamental, portanto, pode problematizar essas relações e contextualizá-las geograficamente e historicamente, estudar a formação desses preconceitos e possibilitar que, por meio da dança, as relações entre etnias sejam de equidade e cooperação. As danças não são “naturais” de etnias alguma, mas essencialmente aprendidas em sociedade. (MARQUES, 2007, p.41).

Pesquisar, estudar, dançar e conversar sobre as danças étnicas é oportunizar os/as envolvidos/as nessas quatro ações a perceber que não existe uma cultura pura, é sair do discurso etnocêntrico. O espaço da Arte dentro das escolas está gradativamente sendo conquistado, saindo de um simples recurso didático para uma área de conhecimento, dando visibilidade para danças e brincadeiras de matriz<sup>39</sup> indígena e africana.

<sup>38</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais, mais conhecidos como PCN, é uma coleção de documentos que compõem a grade curricular de uma instituição educativa. Esse material foi elaborado a fim de servir como ponto de partida para o trabalho docente, norteador as atividades realizadas na sala de aula. (BRASIL, 1998).

<sup>39</sup> (LIGIÉRO,2012)

## 2.2 COLONIALIDADE X DECOLONIALIDADE: DISCURSO CULTURAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II

O estudo decolonial apesar de ser necessário na educação básica, até 2018 ainda não tinha sido apresentado para Escola Municipal Severiano de Azevedo Anexo Sertãozinho. E a investigação das danças nessa epistemologia latino-americana era desconhecida pelos alunos e pelas alunas.

Oportunizar estudantes do ensino Fundamental II conhecerem mais sobre essas abordagens são para prevenir que os mesmos e as mesmas não reforcem a epistemologia colonial, não se alunando dos seus processos históricos e culturais afro-ameríndias.

### 2.2.1 Uma proposta artística para o ensino fundamental II

Adentrando nessa epistemologia Decolonial, usando as danças étnicas e litúrgicas afro-ameríndias pode se investigar, identificar e propor alternativas para situações que historicamente colocaram os alunos e alunas do fundamental II da escola de Sertãozinho numa condição de subalternidade em relação às outras culturas europeias.

A decolonialidade faz parte do pensamento epistêmico Pós-moderno, usado por alguns educadores do campo das artes, a exemplo Maria Aparecida Bergamaschi e Dannilo Cesar Silva Melo que buscam no seu trabalho a educação, estética e possibilidades para uma decolonial, a partir de uma vivência que denominaram de mediação (inter) cultural realizada em uma escola de ensino médio e fundamental guarani<sup>40</sup>.

Atualmente, outros professores, professoras, pesquisadoras e pesquisadores vêm trabalhando a partir dessa valorização das culturas ancestrais indígenas e africanas.

Imersos nesse campo epistêmico, a comunidade escolar pode começar a desvelar e problematizar o eurocentrismo nos comportamentos dos sujeitos e assim não avaliando que seja certo ou errado, o que é belo ou feio nas danças.

Elucidando que Luís Vitor Castro Junior (2014) diz, quem dança quer expressar algo que o outro pode ou não compreender. Para quem dança, é um momento particular, não importa se é certo ou errado, sagrado ou profano, o que importa é a atividade explícita no ser

---

<sup>40</sup>Artigo Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266078816>. Acesso em: 24. jul.2020. (Bergamaschi; Melo, 2018).

humano através da movimentação dos mais variados ritmos, cada um extravasa o seu “eu” religioso, sensual, diferencial como pode e deve o que importa é exercer o seu pleno direito de “ser” na festa, e dançar na escola livre de valores ideológicos que condicionam os comportamentos.

Esta categoria, que funciona como uma disposição obsidiante na tessitura da questão identitária, é um sistema de valores morais, éticos, sociais, culturais e até espirituais, sistema que condiciona a relação de uma comunidade com o mundo e de que se serve o homem para justificar e interpretar a sua situação e a sua ação na História. (MATA, p 2014.30).

Essas relações de influências e proibições estão inscritas no corpo dos/as alunos/as, e que determinada ocasião vai estagnar esse corpo expressivo, colocando-os numa condição de subalternos. Resultado de uma hegemonia dos códigos impostos, como Mata descreve:

Portanto, a questão é também a das fronteiras da subalternidade. Porém, se existe uma atitude epistemológica de consenso e de implementação harmoniosa quando se estudam literaturas dos países emergentes, recém descolonizados (apesar de algumas sutis perversidades que Tzvetan Todorov desvela no seu artigo *Penser la pluralité des cultures* (1995), em outros espaços não é possível ignorar a hierarquia de certos códigos culturais em virtude não apenas da sua relevância histórica e porventura quantitativa, porém ainda em razão da hegemonia dos códigos, normas e regras “universalistas”. (MATA, 2014. p. 39).

Sabendo que a dança é a linguagem que trabalha diretamente com essa expressividade do corpo, surge a problematização: Como instigar que todos e todas os/as alunos do Ensino Fundamental II participem das aulas de danças de forma ativa, desconstruída e respeitando as pluralidades litúrgicas e étnicas das culturas? Acredita-se que só a educação decolonial, usando como recorte as danças étnicas e litúrgicas.

O começo do trabalho decolonial no ensino Fundamental II da escola de Sertãozinho-Icatu/ Ma foi identificar situações subalternas presenciadas diariamente no Polo VII, mas por que nesse polo?

É polo referente à escola de Sertãozinho, e as situações de subalternidade são encontradas não só nos/as alunos/as, mas também nos familiares deles e delas que estão nos povoados que circulam Sertãozinho.

Identificou-se barreira que eles e elas têm com relação a dançar, tolhendo seu corpo, limitando seu corpo ou recriminando outras maneiras de se dançar.

Outro ponto em destaque, é o fato de que embora esta dança seja bastante difundida no Estado, existem preconceitos por parte de algumas pessoas pelo fato de ser uma manifestação que utiliza como base sonora o tambor, pois há ainda quem a associe a macumba retomando uma discriminação. Em maio de 2006, ao ministrar aulas para um cursinho da capital, quando foi abordado o assunto desta dança, percebi que entre os jovens havia comentários maliciosos sobre a mesma, que nos remete a falta de conhecimento local da própria cultura uma visão preconceituosa vinculada a noção racial. (BATISTA, 2009. p.28).

Nas aulas de Arte, quando era colocada uma música ou dança que tinha essa sonoridade de tambores, imediatamente os/as alunos/as sorriam e tinha sempre um ou uma que dizia, “*tira isso, professora, isso é macumba!*”. Entendendo como foi severa colonização que esses indivíduos perpassaram, perdendo até mesmo sua identidade, e absorvendo culturas exportadas.

A modernidade foi inventada a partir de uma violência colonial. Em outros termos, conquistada a América, as classes dominantes europeias inventaram que somente sua razão era universal, negando a razão do outro não europeu. A colonialidade sobrevive até hoje “nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna” (OLIVEIRA, 2010).

O colonialismo sobrevive atualmente através das mídias, e seus efeitos dolorosos ultrapassam barreiras geográficas, como é o caso do município de Icatu.

Vale ressaltar, que Icatu é a terceira cidade mais antiga do Maranhão, marcada pela luta contra a hegemonia e exploração dos colonos europeus.

Uma cidade de muitos índios e negros, lugar de várias comunidades quilombolas onde a cultura afro-ameríndias é forte, mas que missionários cristãos (católicos, evangélicos e protestantes) têm tentado silenciar toda essa história, essa ancestralidade.

As doutrinas religiosas hegemônicas são tão avassaladoras que atinge a subjetividade dos/as alunos/as, fazendo com que eles/elas recusem todas as práticas de arte e cultura que não seja da “igreja”.

Tais silêncios dificultam a práxis da dança, teatro e arte com indivíduos que estão extremamente colonizados, doutrinados e adestrados. Sendo essas consequências, conforme aponta Bhabha (2013), do estruturalismo colonial que vai estereotipar e discriminar:

Com aspecto importante do discurso colonial é a sua dependência do conceito de “fixidez” na construção ideológica da alteridade. a fixidez, como signo da diferença cultural/histórica racial no discurso do colonialismo, no modo de representação paradoxal: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demoníaca. (2013, p. 115).

Essas locuções etnocêntricas surgem quando se coloca a dança, a religião (ou os ritos) e a educação hierarquia, tratando como estranhamento, e como se um sobrepõe o outro. Após identificar os pontos de colonialidade, vem à negação desse estruturalismo colonial, e levar a reflexão decolonial para os/as alunos.

É relevante o/a professor/professora não silenciar diante de situação tão embaraçosa, e nem tampouco confrontar de maneira ríspida e grotesca com os dogmas do seu/sua aluno/a,



não é esse o papel do/a professor/professora facilitador/facilitadora. Bergamaschi e Melo (2018) cunham em seu trabalho de pedagogia da mediação cultural, o que seria:

A mediação cultural é estabelecida por meio de observações e sensibilidades e as ações mediadoras geram e potencializam encontros com a arte e a cultura. Conquanto predomine a compreensão de mediação cultural ligada à educação em museus, propomos ampliar o seu alcance e a elegemos como método de pesquisa. Para realizar uma atividade com um grupo de alunos e professores guarani na 10ª Bienal do Mercosul, fez-se necessária a mediação (inter)cultural na escola indígena nos momentos anterior e posterior à visita. Exigiu também colocarmos a nós mesmos nesse lugar de fronteira entre dois mundos, entre estéticas diversas, em que a mediação se tornou intercultural. (BERGAMASCHI; MELO, 2018. p.9).

A investigação sobre rituais religiosos e danças na escola possibilita diálogos desconstruindo o etnocentrismo, facultando o desenvolvimento criativo, crítico e estético dos/as alunos/as.

Trabalhando os termos, como exemplo um dos significados de religião é reverência pelo sagrado, então traz essa desconstrução para dentro da escola, indagando-os: como podemos reverenciar o sagrado de forma respeitosa? Desconstruindo termos que perpassam por discursos normativos, preconceituosos, sexistas, misóginos e etnocêntrico.

Dessa forma, oportunizar o entendimento dos significados de palavras como: etnocentrismo, colonial, religião, etnia, litúrgico, xenofobia e outros para sala de aula como uma conversa que desvele os mecanismos pelos quais fomos condicionados por conta de um estruturalismo colonial.

O trabalho com a educação decolonial no fundamental II da escola de Sertãozinho não tem como objetivo produzir ou imitar danças folclóricas, étnicas.

A principal intenção é a desconstrução do pensamento eurocêntrico que impende alunos e alunas a dançar, a respeitar a dança do outro.

Para isso faz necessário esses passos anteriores: identificar o estruturalismo colonial, problematizar, redescobrir termos que envolvem essa temática e então se adentra no campo das Artes com as Danças étnicas e litúrgicas.

Por que trabalhar esses dois gêneros? Porque são gêneros que estão ligados à cultura, estudando as danças ritualísticas ou étnicas de um povo é conhecer sobre a arte do outro, sobre a cultura do outro, pontos que são semelhantes e que são diferentes; porque são diferentes.

Usando as danças ritualísticas/ sacras de diferentes liturgias oportuniza para os/as alunos/as a compreender que não existe uma única forma de dançar e cultuar a divindade, assim aprender a respeitar o sagrado do outrem que pode ter semelhanças com seu sagrado.

Já as danças étnicas oportunizam alunos/alunas verem uma estética típica de um povo, os significados sociológicos que os gestos, os movimentos possuem. É ir para além das danças de cortes, é conhecer a cultura de outras etnias pela dança.

Sobre quais danças étnicas e litúrgicas a serem trabalhadas na escola, ressalta que são as danças do Maranhão, especificamente as que são realizadas em Icatu. A saber: Bumba-meu-boi, Capoeira, Tambor de Crioula, São Gonçalo <sup>41</sup>e outras.

No que tange as danças litúrgicas, é proposto para os estudantes da Escola Municipal Severiano de Azevedo Anexo Sertãozinho uma investigação dos rituais religiosos que acontecem na sua comunidade, levando em consideração os corpos e os gestos nesse ritual.

Após, é proposto um estudo sobre algumas religiões existentes no Maranhão e suas respectivas influências, dando ênfase na Mina.

Cabe nessa metodologia trazer para sala de aula vídeos de outras danças que acontecem em outros espaços religiosos.

Depois de apreciar as variadas danças litúrgicas do indígena ao africano, contextualizá-las é o momento de produzir através da resignificação. Desse modo, é agregado ao trabalho a famosa proposta triangular das artes. <sup>42</sup>

Uma vez que os/as alunos/as assistiram, conheceram, investigaram as danças étnicas e litúrgicas da sua comunidade e outras, parte-se para o trabalho prático, com exercícios corporais.

É montado um plano de aula levando em consideração toda pesquisa e metodologia citada, elaborando uma sequência didática com sete passos a princípio. Enfatizando que essa sequência é pensada na realidade dos/as alunos/as da Escola Municipal Severiano de Azevedo Anexo Sertãozinho.

---

<sup>41</sup> O ritual da forma que é encontrado na região da baixada, iniciado com a construção ou organização de um barracão pelo pagador da promessa seguindo da escolha da guia (líder dos bailantes). Também é construído o altar em forma de arco e ornamentado com toalhas de renda. Homens de terno e mulheres de vestidos, todos de branco carregando adornos e flores. A música é feita por rabeca, violas ou violões (ou mesmo banjo) e raramente é encontrado um pandeiro fazendo acompanhamento. A mudança de passos é anunciada pelo tocador da viola ou violão (LIMA; GOMES, 2004)

<sup>42</sup> (BARBOSA, 2009)

A sequência didática é:

Quadro 3- Sequência didática do plano de aula

	<b>AÇÃO</b>
1º	Preparar o espaço para aulas práticas: afastar as cadeiras, ou organizar um espaço externo à escola.
2º	Colocá-los em círculo, estabelecer normas de organização da aula.
3º	Alongamento
4º	Exercícios explorando movimentos nos planos alto, baixo e médio. Trabalhar os elementos do movimento, segundo a visão de Rudolf Laban: Fluência, espaço, peso e tempo. E também: Corêutica <sup>43</sup> e Eukinéica <sup>44</sup> .
5º	Trazer para o jogo um dos gestos que assistiu nas danças litúrgicas estudadas, repetir esse gesto e após juntar com gesto do outro fazendo uma sequência coreográfica.
6º	Repetir essa sequência coreográfica, colocando uma musicalidade.
7º	Ensaiai e apresentar, se apresentação não for possível ser assistida pela escola, que seja gravado e colocado nas redes sociais para visibilidade do trabalho dos/as alunos/as.

Fonte: Thaís de Brito Silva. Icatu, 2019.

<sup>43</sup> Laban desenvolveu o estudo da organização espacial dos movimentos, também nomeada de harmonia espacial, que consiste em exercícios espaciais ou escalas, executadas no treino corporal diário. (RENGEL,2003).

<sup>44</sup> Estudo dos aspectos qualitativos, das dinâmicas e das qualidades expressivas do movimento. (RENGEL,2003).

Essa sequência didática resume como são as ações trabalhadas quando as aulas são práticas, ou seja, que tem trabalho corporal. Após ou durante o trabalho de produção é sempre acompanhado de um exercício escrito, na qual os/as alunos/as compartilham como foi o processo de criação, abordam a importância de estudar e fazer aquela dança, colocando-os como protagonista nesse fazer artístico.

Outra ação didática é a pesquisa sobre mitologia africana e indígena, em que os alunos/as contam e representam histórias desse universo mítico. Exemplo: a história da cabocla Mariana<sup>45</sup>, a lenda do Olho D' água<sup>46</sup>, do Dão Sebastião, histórias de pajelanças-cura<sup>47</sup>. Dando assim visibilidade para histórias maranhenses.

Outro meio didático usado para iniciar as práticas corporais por meio da música. O Projeto Luthier no Sertão<sup>48</sup> que todo ano é realizado com alunos/as do 8º na qual há elaboração dos instrumentos musicais afro-ameríndios, os/as alunos/as confeccionavam, apresentavam de onde surgiu aquele instrumento, como confeccionar e qual dança/festa se usa o instrumento confeccionado.

Após apresentação dos instrumentos (origem, materiais usados e onde é tocado) na sala de aula, compartilham um com os outros seus trabalhos, tocando e finalizando dançando.

Esses instrumentos confeccionados serviram como recurso para eles e elas dançarem livres. Dessa maneira despretensiosa, os/as estudantes do ensino Fundamental II mostravam como eram as danças que aconteciam nos seus povoados.

Os/as alunos/as tocavam e voluntariamente dançavam, não só quem tocava, mas quem ouvia era impossível não bailar.

---

<sup>45</sup> Vamos encontrar a história das três entidades, três princesas turcas, Mariana, Jarina e Herondina, que, de forma extraordinária, invadem os Lençóis Maranhenses no limiar da Floresta Amazônica e do mar. São mulheres fugitivas da guerra das Cruzadas, que, de acordo com a tradição oral, foram parar na Maurítânia, África, de onde o rei da Turquia, seu pai, planejava reunir exército para reconquistar Jerusalém. Por razões distintas, naufragaram e, segunda conta a lenda, não morreram, se encantaram. (LIGIÉRO, 2011. p.342)

<sup>46</sup> Aconteceu na faixa de praia que hoje corresponde ao bairro do Olho D'água. Uma bela índia, filha do cacique Itaporan enamorou-se de um fogoso índio e era por ele correspondida. Enquanto as núpcias não aconteciam o jovem apreciava banhar na praia defronte, quem sabe para esfriar o fogo de seu ímpeto. Tudo ia bem até que uma mãe d'água, metade peixe, metade mulher-, botou também o olho no índio e logo enfeitiçou o rapaz. (Nesse triângulo amoroso o que não faltava, portanto, era índio, água e olho). Mal olhado ou não, o certo é que a sedutora mãe d'água levou o rapaz para o fundo do mar e este nunca mais apareceu. O certo é que a indiazinha não suportou seu destino inglório e logo morreu de desgosto. Tantas foram as lágrimas que elas continuaram a jorrar de seus olhos mesmo depois de morta, gerando uma nascente de lágrima abundante que corre para o mar até hoje. (NETO, 2017)

<sup>47</sup> A pajelança é um sistema religioso e terapêutico identificado em populações negras maranhenses desde o século XIX e existente atualmente em muitas casas de culto afro-brasileiro, onde é frequentemente apresentada como herança indígena. Perseguida como feitiçaria, reprimida como “uma nova religião” e discriminada como curandeirismo, foi sincretizada com a mina, o terecô, a umbanda e hoje é realizada principalmente em casas conhecidas como de culto afro-brasileiro. (FERRETTI, 2004)

<sup>48</sup> Realizado no segundo semestre na Escola Municipal Severiano de Azevedo, projeto idealizado pela professora de Arte Thaís de Brito. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/B2f\\_XQuH3vJ/](https://www.instagram.com/p/B2f_XQuH3vJ/)

A cada instrumento uma dança/ uma brincadeira exposta na aula. De acordo com cada apresentação dos instrumentos, uma reação dos alunos. São os impactos no corpo do sujeito através dos ruídos sonoros extraídos pelos instrumentos. Exemplo:

Quadro 4- Instrumentos musicais elaborados pelos alunos/as

<b>INSTRUMENTO</b>	<b>DANÇAS</b>
Matraca	É um instrumento do Bumba-meu-boi. (até quem não tinha o instrumento nas mãos, fazia gesto como se tivessem. As meninas se posicionavam logo como índias- personagem tradicional dos bois de orquestra)
Berimbau	Instrumento da Capoeira (os meninos agrupavam em uma roda e jogavam. As meninas sempre sorriam dos meninos jogando capoeira, porém os olhos transmitiam admiração e surpresa por saber que alguns colegas jogavam e dançavam tão bem)
Onça	Instrumento do Bumba-meu-boi (todos corriam para entender o mecanismo que fazia o som, as meninas rodopiavam)
Cabaça, chocalho	Instrumento típico das Danças litúrgicas de matriz africana (os/as alunos/as imitavam os curandeiros do seu povoado em seus rituais de cura)

Fonte: Thaís de Brito Silva. São Luís, 2020.

O projeto Luthier no Sertão não faz parte da pesquisa, porém muito agregou aos trabalhos sobre danças litúrgicas e étnicas afro-ameríndias. O projeto luthier iniciou em 2018

com as turmas do 8º ano A e B, idealizado a partir da referência no livro didático Por toda Parte: 8º ano. 1º ed. São Paulo: FTD, 2015.

Apesar de o nome Luthier ser uma expressão para arte de confeccionar instrumentos de cordas, no projeto ele ganha uma conotação poética em homenagem ao um capítulo do livro didático referido no paragrafo anterior.

Sabe-se que, o termo luthier é europeu e que faz parte do universo musical. Assim como organologia que também era um dos temas abordados nas aulas dos oitavos anos.

Após as aulas teóricas e expositivas sobre organologia e luthier, era provocado nos/as alunos/as a pesquisar os instrumentos encontrados nos seus povoados e que eles/elas reproduzam com os materiais que tem acesso.

Voltando a descrição das ações didáticas da confecção e apresentação dos instrumentos musicais.

Depois da confecção dos instrumentos, os/as alunos/as apresentam tocando e experimentando criações melódicas para futuramente ensaiarem e dançarem. Dançar com esses instrumentos confeccionados pelos/as alunos/as é de suma importância para autonomia dos mesmos e para reunião das linguagens- arte híbrida.

Essas aulas incomodam um pouco as outras turmas, por conta da euforia dos/as adolescentes e também o barulho dos instrumentos.

Outras metodologias foram aplicadas com os/as estudantes da Escola Municipal Severiano de Azevedo Anexo Sertãozinho, sempre pensando na pedagogia decolonial e buscando mostrar as produções para comunidade, para que possam enxergar os/as alunos/as como artistas e pesquisadores.

Devida à pandemia da Covid as aulas estão suspensas desde fevereiro de 2020, sendo que nenhuma atividade paliativa está sendo articuladas no município de Icatu. Como o polo VII não possui internet não foi possíveis aulas remotamente.

### 3 POLO VII: AS EXPERIÊNCIAS E OS CORPOS DOS SUJEITOS NESSA LOCALIDADE

*Uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores.*  
(CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Uma das características da pedagogia decolonial<sup>49</sup> é fazer com que os sujeitos subalternos tenham “voz” na construção histórica e cultural, por isso apresento neste capítulo as narrativas das experiências que tive no campo de pesquisa e as falas dos sujeitos encontrados nessa localidade que correspondem uma relação com a dança e a escola.

Essas minhas experiências têm importância para a pesquisa. Parafraseando Dewey (2010), a experiência é o estado germinal da arte, o processo perpassa por fatores como a emoção, a organização, interação social e assim terminando no que ele chama de numa Conclusão intelectual.

Trata-se aqui das experiências como gerador de saberes, como elas estão enroladas com a educação e com a Dança. Reiterando com afirmação de Dewey (2010), as coisas físicas vividas dos confins da terra são fisicamente transportadas e fisicamente levadas a agir e reagir umas sobre as outras, na construção de um novo objeto.

Em Icatu- MA eu observei os corpos dos sujeitos e eles/as e:

Os corpos se misturam, são interculturais (corpos-lusitanos, corpos-negros e corpos índios) nessa movimentação histórica dos corpos se produz um ambiente de conflito e consenso. [...] Os corpos são impostos a servir e são julgados, mas, teimosamente demonstram expressões de suas raízes afroculturais. (CASTRO JUNIOR, 2014. p.16).

Para tanto, este capítulo situará a estória do local, onde fica localizada a Escola Municipal Severiano de Azevedo anexo Sertãozinho- polo VII, e as narrativas desses agentes situarão os porquês dessa pesquisa, tanto na esfera social, cultural e geográfica. Quem são os agentes que nesta escrita se destacam e os porquês.

#### 3.1 POLO VII: ZONA RURAL DE ICATU

O campo de pesquisa é a escola Municipal Severiano de Azevedo anexo Sertãozinho- polo VII, localizada em uma comunidade da zona rural de Icatu - MA. O polo VII é a termo cunhado pela Secretária Municipal de Educação, composto por alguns povoados da zona

---

<sup>49</sup> (OLIVEIRA, 2010)

rural, sendo dois quilombos<sup>50</sup>. Os/as jovens destes povoados se deslocam até Sertãozinho para cursar o ensino Fundamental II.

Segundo o documento da escola, o Projeto Pedagógico de 2019 - PP19<sup>51</sup> descreve a localidade como uma realidade social, cultural e econômica típica de um ambiente simplório, onde se pode perceber um clima hostil marcado por conta da criminalidade que assombra Sertãozinho e Prainha, contudo, destaco aqui o acervo cultural, que é riquíssimo e por muitos desconhecidos.

Apresentando geograficamente, o polo VII é composta por povoados adjacentes a Sertãozinho, são: Sertão Grande, Monte Alegre, Rio Manajuí, Rio, Junguara, Prainha e Papagaio (dois últimos são quilombos).

O maior povoado do polo VII é Sertãozinho, conhecido como um lugar que possui uma cultura rica e povo hospitaleiro, e onde se reúne a maior atividade pesqueira do município Icatu, atividade essa herdada dos ancestrais indígenas e africanos.

Sertão Grande, Monte Alegre e Junguara são povoados bem próximos a Sertãozinho, logo os/as alunos/as não utilizam o transporte escolar para ir às aulas. A comunidade da Prainha, já pouco distante, fica localizada em frente à praia da baía da Arruda, e dela é possível olhar a cidade de São José de Ribamar - MA. Neste povoado, o meio de sustento predominante é a comercialização e pesca do camarão.

Papagaio e Rio Manajuí são comunidades quilombolas e nelas até a disposição das moradias é diferente, com as casa dispostas em um círculo, onde tem uma igreja e um coreto de palha, apresentando um grande terreiro de areia no meio. No artesanato, há muitos trabalhos com a palha do buriti e da palmeira para confecções de trançados e outros utensílios.

### **3.1.1 Polo VII: suas festas e tradições**

A aluna Antonela do 9º ano/2019 contou que o Tamassauê não era mais dançado no Rio Manajuí e que alguns moradores iam para o Papagaio dançar. A aluna Irla do 7º ano/2019 narrou emocionada como eram as danças realizadas pela sua vó, uma senhora curandeira com traços bem indígenas e sua cabocla baixava na vó sempre perto do rio, fazendo-a cantar e dançar de cabelos soltos.

Tratando-se dos aspectos culturais de forma sumária, a música, o artesanato e os folguedos são influências afro-ameríndias e até latina caribenha, como é o caso do Reggae,

---

<sup>50</sup> (FIABANI, 2009).

<sup>51</sup> Documento da escola criado em 2019 por moradores de Sertãozinho.



retratado em destaque na Figura 5, com os alunos expondo os paredões de Reggae na Mostra Cultural de 2019, e, com os alunos apresentando o Reggae da comunidade.

No que se referem à musicalidade, as variações vão do “*popular ao pop*”<sup>52</sup>, recebendo influências da cultura africanas e indígenas no modo de tocar, confeccionar os instrumentos e no cantar.

Figura 5- Alunos do 9ºano/2019 na Mostra Cultural de 2019.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Além do reggae, outra característica cultural de Sertãozinho é o levantamento do mastro<sup>53</sup>, que acontece numa festa popular que reúne danças, comidas, fé e música no povoado, comemoração em que os/as alunos/as participam mesmo sendo de outra religião, pois se trata da tradição, a ancestralidade dos icatuenses, como se percebe na resposta da aluna do 6º ano.

Sim, porque não é sua igreja católica que pode participar das festas ou tradição, outras também podem participar assim como a igreja católica pode participar a minha religião também pode, mas é só para as pessoas que gostam assim como eu gosto. A melhor parte é quando eles levantam mastro. porque é muito bonito porque quando o mastro está de pé as frutas ficam penduradas a banana a jaca e o coco e também nos enfeite por isso que eu acho a melhor parte. (Geisa, 05/06/2019 [Sic]).

<sup>52</sup> Projeto Pedagógico 2019.

<sup>53</sup> Rituais indígenas e comemorações afro brasileiras, normalmente enfeitados, esses mastros possuem significação mágica e estão comumente relacionados com fartura. (BATISTA, 2009. p.48)

Figura 6 - Mostra Cultural 2019



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A aluna Leide descreve sobre a melhor parte na festa que tem o levantamento do mastro <sup>54</sup> para ela, que é, *“Quando bota as frutas, porque quando acaba o festejo todos podem comer. As frutas são colocadas no mastro verde, porque quando tirarem mastro as frutas já vão estar maduras e boas para comer”*.

Prontamente, a aluna Dasdores se expressou dizendo que a melhor parte do levantamento do mastro é quando tem o cortejo na rua, as pessoas andam cantando, tocando tambor, outros com velas na mão, andando por toda rua rezando o terço. Outra marca forte na cultura tradicional é o Bumba-meu-boi. Uma curiosidade sobre isso é que apesar de o povoado pertencer à região Munim, onde a predominância do sotaque <sup>55</sup> é de orquestra <sup>56</sup>, em

<sup>54</sup> Festa que tem o levantamento do mastro acontece no festejo da igreja São Francisco em Sertãozinho no mês de outubro.

<sup>55</sup> A organização de grupamentos ou conjuntos de bumbas por sotaques é uma determinação letrada, conceituação dos estudiosos e não dos nativos. “Sotaque” é, por definição, o modo distinto de falar o mesmo idioma; e, talvez, o termo que se prestou mais a essa classificação e que não foi difícil de ser assimilado pelos participantes diretos do folgado. (BORRAHO, 2012, p. 26).

<sup>56</sup> Sotaque de Orquestra: nos municípios da Região do Munim: Axixá, Morros, Presidente Juscelino, Cachoeira Grande, São Simão de Rosário e Rosário. (BORRAHO, 2012, p.29).

Sertãozinho e nas comunidades adjacentes o boi é de Matraca<sup>57</sup>, por influência do contato cultural com os Ribamarenses.

O Bumba-meu-boi segue a tradição cronológica da festança, como o batizado do boi, as apresentações no mês de junho e a morte do boi. É bem característico dos grupos o caráter religioso, os/as brincantes vão para o terreiro dançar e, às vezes, pagar promessa de colocar o boi pra brincar.

A aluna do 6º ano, Elis, ressalta que a melhor parte da Morte do boi é quando as índias entram e dançam, lhe dando uma vontade de assistir a apresentação até terminar a brincadeira, e que traz a sensação de alegria e felicidade.

Quando é mencionado sobre o Bumba-meu-boi, os alunos se empolgam a falar em especial sobre o instrumento matraca, cujas falas são acompanhadas de palmas simbolizando o toque do instrumento.

Os negros que por sua vez, trazem de diferentes regiões, suas tradições culturais, manifestando em solo brasileiro danças, cantos e instrumentos genericamente chamados no passado de batuque que diz respeito a danças em círculo, onde executam passos, acompanhados de palmas e instrumentos de percussão como os atabaques. (BATISTA, 2009. p.20).

Os instrumentos são confeccionados pelos próprios moradores, como chocalho, matraca, onça e reco-reco.

A cultura afro-ameríndia é presente tanto na música como na dança e, dentre essas manifestações culturais, destacam a Tamassauê no povoado de Rio Manajui, dança do São Gonçalo em Papagaio e no Rio a capoeira também é praticada. As figuras 7 e 8 destacam os momentos de dança de moradores da comunidade e alunos.

---

<sup>57</sup> Sotaque de Matraca (ou Boi da Ilha ): nos municípios de São Luís, Icatu, São José de Ribamar, Paço do Lumiar, Iguaíba, Raposa. (BORRAHO, 2012, p.29).

Figura 7 - Moradores da comunidade e funcionários da escola dançando Tambor de Crioula na Mostra Cultural



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 8 - Alunos do 9º ano mostrando as danças da sua comunidade, Aluno Edi com Ilis dançam a Capoeira na aula de Arte em 2018



Fonte: Acervo da pesquisadora.



Há várias festas populares, como a festa do divino, que acontece na Praça de Sertãozinho, e é a festa do santo padroeiro da comunidade, a saber, São Francisco. Essas festas acontecem na pracinha que fica perto da escola e de frente a igreja que leva o nome do santo. Fé, festa e comida estão sempre presentes nessas festanças de Sertãozinho.

Nas festas, os participantes cantam e adoram seus santos, expressando assim sua gratidão e fé; mas também bebem, comem, conversam, brincam, riem e se divertem. Isto é perfeitamente normal na dinâmica religiosa do tambor, onde os elementos de fé e alegria convivem em harmonia plena. O aspecto lúdico revela, portanto, uma verdadeira equação da fé com a alegria, numa efervescência marcada pela exacerbação dos gestos, dos cantos e das danças. (BATISTA, 2009. p.46).

Esse cenário da Praça de Sertãozinho não é palco somente das festas populares, é um espaço que serve como palco para as apresentações culturais e artísticas dos/as alunos/as. Pois, nem o polo VII e nem a escola dispõe de um espaço como quadra, teatro ou auditório, o que cabe são espaços abertos lembrando sempre as brincadeiras e danças afro-ameríndias que o público está sempre numa arena. O povoado Sertãozinho, onde está localizada a escola Severiano de Azevedo, tem uma relação forte entre comunidade e escola.

### 3.2 O CAMPO DE PESQUISA: ESCOLA MUNICIPAL SEVERIANO DE AZEVEDO ANEXO SERTÃOZINHO

*Humilde nascestes na pobre morada,  
de pais virtuosos  
e a luz de seus olhos, seu mimo tu eras  
seus dias cansados fazendo ditosos.*  
(Severiano de Azevedo)

É nessa localidade de contexto geográfico, cultural e social que fica situada a Escola Municipal Severiano de Azevedo anexo Sertãozinho - polo VII. Esse nome é dado em homenagem ao literário e professor icatuense Severiano Antônio de Azevedo<sup>58</sup> (1844- 1863; Icatu- MA):

Localizada no município de Icatu Regional de Rosário, a Escola Municipal Severiano de Azevedo Anexo Sertãozinho- Polo VII situada na Rua Principal S/N, próxima a Igreja Católica na Zona Rural 36 km da cidade de Icatu CEP 65170-000, CNPJ 03.173.106/0001-85 e código do INEP: 21023603. Direção: Regiane Ferreira Gomes, Vice Gestora Adjunta: Ana Silvia da Silva Castro, Coordenadora Pedagógica: Lusiane de Sousa Santos, coordenadora do Programa Mais Educação

<sup>58</sup> Ao longo da pesquisa foi notado que pouco ou quase nada se sabe da vida de Severiano Antonio de Azevedo, falecido aos 19 anos de idade, nem uma imagem do seu rosto foi registrada ou conservada para posterioridade. Contudo, os escritos desse “moço” são de uma destreza e maturidade impressionante, não apenas no Romance de Cordel. (Scanssette, 2016)

Adriana Samenezes Cabral e agentes administrativos: Graciane dos Santos e Santos e Cirlene Aires Silva. (Proposta Pedagógica/ Sertãozinho- Icatu, 2019)

Descrevendo sobre sua estrutura física, o PP 2019 relata que,

Atualmente, ela possui quatro salas de aula, sendo ainda insuficiente para o número de alunos matriculados, funcionando em salas alugadas que ficam distante do prédio, tornando-se necessário a construção de novas salas para atender a demanda de educandos. A mesma recebe alunos de outros povoados que são transportados por ônibus escolar nos dois turnos, sendo que no turno matutino funciona o ciclo de alfabetização e anos iniciais e no turno vespertino anos finais de 6º ao 9º ano. (Proposta Pedagógica/ Sertãozinho- Icatu, 2019).

O Prédio da escola fica localizado em Sertãozinho e somente nos anos 2000 que passou a receber alunos/as dos outros povoados para o ensino fundamental. Antes, os jovens tinham que viajar para outros municípios, como São José de Ribamar, para poder concluir a educação básica. O prédio teve contribuições de lideranças religiosas e políticas somente nos anos 80. Antes, a instituição era chamada de Escola Governador Luiz Rocha, depois Escola Municipal São Francisco.

A Escola Municipal São Francisco foi fundada no ano de 1988, situada na Rua Principal S/N, povoado Sertãozinho, município de Icatu Maranhão, localizada na zona rural aproximadamente 36 km da cidade. Quando iniciou suas atividades educacionais, a educação municipal não possuía verbas para construção de prédios escolares. Durante um determinado tempo, as atividades escolares eram realizadas nas casas das devidas professoras, Elenice Pontes, Enedina Garces Furtado, Maria da Glória Lopes Mulato, Maria de Jesus Almeida Mulato, Joana Gomes Fontes, Maria Magnólia Nunes, Leci Cabral Gomes, Iracy Mulato Cabral, Maria Assunção Araujo Neves, Maria do Carmo Alexandre Cabral, Rosa Neta Mulato Furtado, que doavam um cômodo de suas residências para que as crianças tivessem acesso à educação, vale destacar que as turmas eram multisseriadas, e os nomes das escolas variavam de acordo com a gestão municipal. (Proposta Pedagógica/Sertãozinho-Icatu, 2019).

A história da fundação da escola revela um processo sorrateiro na educação e de muita luta atrelado sempre às questões religiosas. A escola São Francisco recebeu esse nome em homenagem ao santo padroeiro do povoado Sertãozinho, e era a única que oferecia o ensino fundamental na localidade.

Atualmente, a escola tem quatro salas de aula, mas ainda insuficiente para o número de alunos/alunas matriculados. Como paliativo, a Secretaria de Educação do município, sob a gestão de Mosaniel Gomes Lima, alugam salas em lugares distantes da escola, o que é um problema, pois os prédios alugados não têm estruturas para aula e nem suportam o número significativo de discentes.

Isso também causa outros problemas, como a locomoção dos/as professores/as nos intervalos de aula de um prédio ao outro. Os/as professores/as têm que se deslocar de um horário ao outro para estas salas alugadas improvisadas, causando atraso na hora/aula.

Do quadro atual de professores: são três efetivos e os outros contratados: Eliaquim Moraes (professor de ciência), Marcella Dehara Castelucci (professora de Filosofia), Thaís de Brito (professora de Arte), Joice Silveira e Maria Raimunda (ambas professoras de Português), Silvia Cabral (professora de língua estrangeira), Natanael e Moysana Raissa (professores de Matemática), Jesuína do Rosário (professora de Educação Física) e Taynara Oliveira (professora de história e Geografia).<sup>59</sup>

### 3.2.1 Atividades, eventos e programas da escola envolvendo a dança/arte

#### a) *Dançando na escola com Jesuína do Rosário*

A professora Jesuína do Rosário é uma funcionária veterana na escola, com formação em Pedagogia e atualmente cursando Educação Física no Centro de Ensino Superior Santa Fé. A mesma esteve atrelada às atividades culturais e de lazer, especialmente dança, promovendo atividades que envolvam danças como Quadrilha, Dança do Lelê, Funk e outras. As suas aulas ultrapassam os limites da escola, alcançando a comunidade com as aulas de Zumba realizadas para alunos, alunas e familiares na Praça de Sertãozinho. Na figura 9 representa uma dança coreografada pela mesma.

Figura 9- Dança Quadrilha com alunos do 7º e 6º em 2017



Fonte: Documentos da Escola.

<sup>59</sup> Citados no Projeto Pedagógico 2019 da Escola Municipal Severiano de Azevedo.

Uma das reclamações da professora Jesuína é a estrutura inadequada para as atividades da sua aula e os horários. Vale lembrar aqui, que a Escola não possui auditório, nem sala de dança e tampouco quadra, fazendo com que as aulas práticas sejam realizadas no quintal da escola.

Esse problema não é de hoje e, para saná-lo, a gestão da escola elaborou projetos ao longo dos anos e tentou por vias municipais e estaduais para que se desenvolvessem alguns programas federais na tentativa de melhorar a aprendizagem.

*b) Parcerias com programas federais e estaduais*

Em 2014, o Programa Mais Educação foi agregado às atividades escolares dessa instituição, que aconteciam no contra turno com o anseio aperfeiçoar a aprendizagem em formato de Oficinas-aulas, aonde os/as alunos/as tinham disciplinas de português, Matemática, Teatro, artesanato e esporte para estudantes do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

O programa Mais Alfabetização contribuía com a instituição e o seu objetivo era fortalecer o processo de alfabetização das turmas do 1º e 2º ano do Fundamental I.

Outra parceria com o Governo Federal foi o programa como Projovem Campo - Saberes da Terra no ano em 2015. O programa foi implementado desde 2005 pelo Governo Federal, que visa ampliar o acesso e a qualidade da educação a essa parcela da população historicamente excluída do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtiva dos povos do campo.

Vale lembrar-se do Projeto Soletrando nos anos Iniciais em 2017, ativando atividades lúdicas e educacionais que integram outras datas festivas e eventos no calendário escolar, como o dia das Crianças, Sarau de poesias, Culminância de Projetos, Desfile Cívico, Dia do estudante, festas juninas, Dia da Alfabetização, palestras como temas transversais.

Na figura abaixo é a ilustração de um desfile realizado no âmbito do Projeto Soletrando.

Figura 10 - Mobilização Social, desfile municipal de Icatu/ 2016





Fonte: Facebook Regiane Gomes.

### c) *Eventos escolares*

No que tange os eventos escolares, uns são obrigatórios existir nas programações trabalhos artísticos como dança e teatro, esses eventos são: Dia das Mães em maio, Feira Cultural ou Arraial do Sertão, que acontece em julho.

No mês de agosto acontecem três: a Mobilização Social Pela Educação família x escola, Gincana estudantil e o Dia dos Pais. Desde 2016, os/as alunos/as participam com apresentações de dança ou uma encenação.

Assim traduzindo uma realidade da dança na educação básica, essa linguagem só ganha espaço nas datas comemorativas, como uma sumária apresentação, ferindo o princípio da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, garantidos pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional- LDB. No que se refere aos estudantes de outros povoados, há uma problemática que é o deslocamento. Como a escola recebe alunas e alunos de comunidades distantes da escola, faz-se necessário o uso do transporte escolar.

Historicamente, os carros eram em estilo Pau-de-arara, comprometendo a segurança dos/as passageiros. Por sua vez, hoje existe o ônibus escolar que foi subsidiado pelos recursos do Governo Federal.

Vale ressaltar que esse transporte muitas vezes apresenta problemas mecânicos, impossibilitando a busca dos alunos/alunas. Assim, os discentes desses outros povoados faltam nas aulas, atrasando todo processo de participação na aprendizagem.

Quando esses estudantes dos outros povoados faltam às aulas por conta do transporte, ficam comprometidas as criações cênicas e de dança, pois se sabe que existe um processo de criação que requer todos e todas envolvidos/as em cada etapa.

Visando sanar esse problema da falta dos/as alunos/as nos ensaios, eu, na qualidade de professora, faço vídeos com as aulas de danças para que os faltosos/as possam ensaiar nas suas próprias comunidades nos horários oportunos para eles/elas.

Dando assim autonomia para que os mesmos atuem de forma participativa em todos os processos das atividades artísticas sem comprometer a estética da apresentação seja ela de quaisquer gêneros, linguagem ou etnia.

### 3.3 NARRATIVAS DAS EXPERIÊNCIAS NO FUNDAMENTAL II

Clandinin E Connelly (2011) ressaltam que as pessoas vivem histórias e no contar delas se reafirmam, modificam-se e criam outras. As histórias das experiências educam a nós mesmos e aos outros quando são narradas.

Contarei minhas experiências no povoado Sertãozinho e no ensino Fundamental II da Escola Municipal Severiano de Azevedo que se estreitam com as temáticas étnicas, culturais e dança.

#### 3.3.1 Sujeitos subalternos no Polo VII

Em Sertãozinho, Dona das Neves, mãe de uma professora, esposa do motorista da Secretaria de Saúde do município e sogra de uma professora da educação infantil, é um exemplo de mulher influente. Assim como outras mulheres da comunidade, Dona das Neves mostra a força da liderança feminina. Mulheres que têm atuações políticas e sociais fortes dentro de Sertãozinho, a exemplo da história da gestão escolar do colégio Severiano de Azevedo - Polo VII foi marcado somente pela atuação de mulheres.

Gestores durante os anos: 1988 a 1989 – Lucinete Morais Frazao, 1990 a 1994- Lucidalva, 1995- Albertina Oliveira Silva, 1996 a 2004- Profª Silvia Regina Araújo dos Santos, 2005- Profª Cilene de Jesus Galvão Ramos, 2006- Eliudes de Jesus Sampaio, 2007- Marinilde Silva Nogueira, 2008- Marileudes Aires da Silva, 2009 a 2011- Silvia Regina Araújo dos Santos, 2012- Gleizer Nazare Pereira da Silva, 2013 a 2019- Regiane Ferreira Gomes e Ana Silvia da Silva Castro. (Proposta Pedagógica/ Sertãozinho- Icatu, 2019).

Esposo da Senhora Das Neves, o Sr. Ozimo é uma figura importante na comunidade, que conta que foi o mesmo que indicou a Sra. Regiane para trabalhar na escola, pois *ela desde muito nova era esforçada e participativa nas questões sociais. No início ela era somente secretária e atualmente é a diretora.*

Depois de quatro anos lecionando em Icatu, descubro que a nora de dona das Neves dança no tambor de crioula nos terreiros. Quem me contou em forma de segredo foi o filho - (Gustavo, 16 anos, aluno do 9º ano), que confidenciou após a aula sobre danças (3º período de 2019), e disse que *a mãe pra poder dançar tinha que ir para outra comunidade adjacência onde eram permitidos os cultos afros.*

Existe uma vergonha em dançar tambor de crioula mesmo ele sendo patrimônio imaterial da humanidade.

Podemos constatar que o Tambor de Criola, é um ritual que envolve concomitância com a religiosidade afro-brasileira, apresenta ligações com a devoção católica e também faz parte do calendário das festividades carnavalescas e juninas. É uma manifestação que hoje é tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). (BATISTA, 2009. p.26).

Sobre essa mesma família que tem em seus corpos marcas da quebra de paradigmas colonialista, numa aula de arte sobre (3º período de 2018), solicitei que os alunos fizessem um instrumento musical com materiais encontrados na sua comunidade e que trouxessem por escrito à história daquele instrumento.

A aluna Mariah (13 anos, do 7º ano) neta do casal citado acima, trouxe um chocalho, porém ela ficou muito tímida para falar e mostrar o seu instrumento na exposição, então ela sussurrou *“é uma cabaça que os macumbeiros usam para curar os doentes”*.

O chocalho tinha uma estética tribal belíssima e questionei: *“macumba?”*, ela meio que irritada falou *“sim, eu vi, é desse jeito o instrumento que eles tocam lá”*.

Para a confecção desses tambores, existe toda uma preparação e uma atenção por parte de quem está envolvido neste processo. Assim a madeira é escolhida cuidadosamente e testada por meio de toques pra ver se a mesma encontra-se no ponto para virar tambor, esse trabalho se apresenta de forma ritualística e por quem entende do som produzido por esses troncos. A comunidade já elege o encarregado de buscar a madeira. Em seguida ela é 34 minuciosamente preparadas, são lixadas, escavadas, são feitos furos para poder amarrar o couro, este por sua vez também é trabalhado, colocado de molho se for comprado seco, ou se já for comprado fresco ele é aplicado imediatamente ao tambor, pois precisa estar bem mole para ser esticado e obter assim uma melhor afinação (BATISTA, 2009. p.34).

Não tinha como não se encantar com aquela produção, que revelava além de um trabalho artístico, toda uma religiosidade por trás. O instrumento era de uma sonoridade vibrante e a pintura que a aluna tinha dado na cabaça era caprichada.

Era compreensível a timidez dela ao demonstrar sua atividade artística. Muitos tinham feito violão de papelão, pois se sabe que os instrumentos de cordas como violão, violino e outros são de influências da música erudita europeia.

Nessa mesma atividade, a aluna Sabrina fez um violão, o que traduz muita diferença das suas influências sociais. Sabrina é uma das alunas destaques como a Mariah. A família dessa aluna é majoritariamente de evangélicos, e ela com seus irmãos são membros ativos nas atividades da igreja Evangélica Assembleia de Deus ministério Madureira.

Não foi à toa que ela escolheu fazer um violão, pois é o instrumento muito utilizado nos cultos da sua igreja. Inclusive, seu irmão é músico do grupo de louvor dessa igreja. Sabrina não ficou tímida ao mostrar sua atividade artística e ainda deixou os colegas da turma pegarem e tocarem.

Como Lara (2008, p. 24) ressalta, embora muitas coisas sejam consideradas naturais, elas não o são, pois resultam de um processo de construção cultural elaborado pelos sujeitos sociais a partir das relações sociais que estabelecem.

Numa atividade sobre instrumentos musicais, notamos que a cultura afro-ameríndia é silenciada, em contrapartida, os que vêm do europeu são sempre bem vistos, colocando-os num patamar de glória, de aceitação.

A cabaça da Mariah é vista como grotesca e estranha, já o violão de papelão da aluna Sabrina é visto como obra de arte, digno de admiração. Alguns desses instrumentos podem ser vistos nas mãos dos alunos na Figura 12.

Figura 11- Alunos do 8º ano 2018 usando seus instrumentos de percussão e cantando uma música da roda de capoeira



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O problema não está em Sabrina fazer um violão, o problema é encontrado quando Mariah se silencia ao mostrar seu instrumento usado nos seus cultos, o problema está quando a comunidade categoriza o que é aceito e o que não é bem aceito. Ambos têm que ter seu espaço de contemplação, de conhecimento e de história.

Depois dos elogios feitos à cabaça-chocalho de Mariah, alunos/alunas que não tinham feito à atividade fizeram várias cabaças, pois sentiram na Mariah um referencial e, além de cabaças, apareceram outros instrumentos usados nos folguedos e cultos maranhenses, como: matraca, tambor-onça, apito e outros.

Os instrumentos musicais confeccionados pelos alunos/alunas foram um dos pontos de partida para trabalhar as danças étnicas e litúrgicas. Durante as atividades artísticas de confecção dos instrumentos, os/as alunos/alunas tinham a liberdade de tocar, e para satisfação da pesquisa, eles tocavam e dançavam com muita propriedade. Até quem dizia não dançar se contagiava com as aulas no quintal da escola ou no pátio. Ali parecia uma quebra de protocolos coloniais didáticos, em roda com pé na areia compartilhávamos experiências sonoras e dançantes.

Um percentual significativo de evangélicos é notado na escola, que vai desde a direção até os discentes. A gestora não esconde a suas ideologias cristãs e nos projetos escolares sempre são ressaltados os pensamentos ideológicos fundamentalistas da sua religião. Os/as professores/as se dividem em católicos e evangélicos, enquanto os/as alunos/as uns são crentes por conta dos/as seus/suas responsáveis.

Aponto outra inquietação, os/as responsáveis pelos/as estudantes que moram no Quilombo geralmente não estão presentes nas reuniões ou em eventos escolares. Essa

ausência se dá por conta do transporte ou das suas tarefas, que gera o problema e não ouvimos as vozes que ecoam do quilombo. Porém, deve-se iniciar uma ação para trazê-los à escola, acompanhados de suas artes e suas culturas.

A frequência desses moradores dos povoados quilombolas dará para a escola uma ideia de espaço democrático e de pluralidade, dando voz e representatividade. Se for silenciada e a epistemologia colonial elitista sobressaltar na escola, os/as discentes podem ter uma sensação de mundo duplo, onde eles/elas vivem em uma realidade na sua comunidade e quando vão para escola experimentam conhecer outra realidade segregatória.

Esse contato, no entanto, não foi suficiente para que eu realmente acreditasse que o mundo da dança não se limitava o balé clássico, meu corpo (e mente) ainda estava moldado somente para aceitar o balé clássico como modalidade "de dança" de verdade. Essa visão alinha-se à concepção de corpo como instrumento da dança, como meio máquina para a produção artística. O corpo nessa concepção é algo a ser controlado, adestrado e aperfeiçoado, segundo padrões técnicos que exigem do Dançarino uma adaptação e submissão corporal, emocional e mental aquilo que está sendo requerido dele externamente. (MARQUES, 2007. p.110).

Eles/elas vão estudar ballet, mas não estudam o seu Tamassauê, que é uma dança típica do município de Icatu e que poucos conhecem, até mesmo os próprios funcionários. É preciso que a escola dê o espaço para a pluralidade e liberdade de expressão, que esses corpos possam falar e se sentir representado.

### **3.3.2 Agentes subalternos na Escola Severiano de Azevedo Anexo Sertãozinho**

Identifiquei muitos/as funcionários/as que tinham seus posicionamentos ideológicos etnocêntricos, sexista e fundamentalista por conta do forte envolvimento com a igreja, outros apresentavam permanecer muito imersos nos moldes coloniais eurocêntricos.

Descrevendo um pouco sobre os agentes que fazem parte da direção escolar, pode-se destacar a gestora Regiane Ferreira, uma jovem diretora formada em história. Ela não esconde os seus posicionamentos cristãos e, nas nossas primeiras conversas em 2016, a mesma fez questão de deixar claro a sua crença, que é evangélica da Assembleia de Deus.

Porém, felizmente, seu posicionamento sobre a dança na escola é:

Na arte, todos possam dançar dependendo das suas particularidades físicas que cada um possui, que através da dança é possível promover processo criativo, participação coletiva e tomada de consciência da autonomia de todos os alunos. E que todos participem dentro da escola, que é uma atividade que venha melhorar na aprendizagem dos alunos. A dança que não poderia ser ensinada é o Funk, aquelas que possuem uma letra que fazem apologia a sexo e a droga. (Regiane Ferreira, em entrevista dada 6 de Julho de 2020).

A gestora adjunta Silvia também é, curiosamente, da mesma igreja que a da diretora Gomes. Porém, a Silvia se apresenta mais austera nos seus posicionamentos teológicos fundamentalistas da sua igreja.

Em alguns discursos de Silvia, notei uma carga moralista extrema, frases como “*menino tu é crente, tá dando mau exemplo, se tua mãe souber e se o pastor souber...*”. Em 2017, a direção ficou sobre seu comando, o que inviabilizou algumas programações culturais, em especial as danças de festas juninas.

As secretárias Graça e Aires são ambas da mesma igreja, a saber, a Católica São Francisco de Assis. Elas não expõem muito os seus julgamentos com relação à dança e, na entrevista realizada somente com uma delas, a secretária Aires, no que diz respeito à dança, ela conta que:

As danças que podem ser ensinadas na escola são as danças Folclóricas, por ser cultural, então acredito que todo aluno deveria se inteirar mais sobre cultura e folclore da sua cidade. Deveriam ter um espaço adequado como salão para apresentação e as danças que não deveriam ser ensinadas na escola seriam aquelas que viessem aferir a moral do aluno, porém fica a critério de qualquer indivíduo. (Entrevista cedida em 6 de Julho de 2020).

A coordenadora atual é católica, está sempre participando dos eventos da igreja das diretoras, mas percebe-se que a mesma tem um olhar mais diplomático, democrático e não expõe tanto os seus pensamentos religiosos no trabalho.

Eu não tenho um julgamento de restrição toda com relação a nenhum ritmo que não possa ser de jeito nenhum na escola, todas devem ser trabalhadas na escola porém eu tenho cuidado, deve-se ter cuidado com a letra da música, porque umas fazem apologia a violência, ao sexo e a criminalidade. Inclusive, o Funk ele é o que mais abrange esse texto que incentiva a violência, ao sexo e a criminalidade.

Então eu tenho esse cuidado e oriento para ter cuidado de ouvir primeiro bem a letra da música pra poder expor e levar pra sala de aula, pra poder expor para os alunos, eu não tenho restrição ao funk, mas as letras que levam esse teor ao homicídio. A dança também é mais ousada do funk. (LU, em entrevista cedida no dia 14 de julho de 2020).

A maioria dos/as responsáveis pelos/as alunos/as são da igreja Assembleia de Deus e possuem cargos na Instituição citada, enquanto os/as filhos/as são membros da igreja que participam do vocal do grupo de louvor e de grupos de danças.

Outros são de outras igrejas que existem na comunidade Sertãozinho e que também são bem ativos nos programas e eventos da igreja. Alguns/algumas funcionários/as citados/as acima estão na figura 12, pois fazem parte do quadro atual dos/as funcionários do Polo VII.



Figura 12 - Funcionários Escola Severiano De Azevedo - Anexo Sertãozinho



Fonte: Acervo da pesquisadora

Em 2016, um pastor que era o líder maior da Igreja Assembleia de Deus de Sertãozinho fazia parte corpo docente, lecionando as disciplinas História, Filosofia e Religião. Segundo os comentários dos/as alunos/as e de alguns planos de aulas do referido professor, percebia-se uma inclinação maior para disseminar a doutrina da sua religião.

Este mesmo professor, que chamarei de Jorge, descreve um episódio que aconteceu em junho de 2016. Numa reunião, foi sugerido que nós, funcionários/as, fizéssemos e dançássemos uma quadrilha para o nosso São João na escola. A Figura 13 apresenta um momento onde uma das professoras participa de uma das danças.

Os/as professores/as e a direção deveriam se posicionar se eram de acordo ou não. No momento, o professor Jorge não hesitou em dizer alto que “não”. Diante da austeridade do professor, alguns/ alguns/mas funcionários/as que eram membros da sua igreja ficaram meio tímidos/as em expor seus respectivos posicionamentos, ao contrario dele. Inclusive, a diretora que foi chamada atenção na frente de todos/as os/as professores/as para que não fosse feito esta dança.



Figura 13 - Professora Jesuína do Rosário com sua saia de coreira aberta preparada para dançar



Fonte: Acervo da pesquisadora

Diferente do professor Jorge, temos a educadora Jesuína que ama e defende sua cultura local, apaixonada por dança desde criança por influências da sua família. Citarei o nome da professora porque foi autorizado por ela e faz parte da pesquisa dar os nomes dos sujeitos decoloniais, como é o caso.

Jesuína do Rosário, professora de Educação física, conhecida no polo VII pelo seu envolvimento com as danças. Ela descreve como é seu trabalho metodológico com o Fundamental II:

Quanto a minha didática, eu gostava muito de jogos e brincadeiras que eu desenvolvia com os alunos no final das aulas, a gente sempre tinha um grupo que apresentava o Zumba, sempre a gente apresentava uma coreografia de zumba com ritmos diferente, nas aulas tinham um grupo de cada vez para apresentar no final de cada aula. Em 2017 tive uma experiência com os alunos do 9º ano, eles se saíram todos de parabéns, porque fizeram trabalho sobre a dança muito bom. Teve explanação sobre o reggae, falaram e dançaram o reggae, fizeram até um grupo de dança. Nessa atividade cada aluno fez trabalho de um ritmo de dança, teve o grupo da dança religiosa que as meninas fizeram coreografias, que até eles mesmo surpreenderam, pois achavam que não iam conseguir fazer por vergonha de dançar. Trabalho que eu gostei demais, infelizmente teve alguns imprevistos. (Depoimento da Professora Jesuína, dia: 06 de agosto de 2020).

A professora Jesuína é um dos agentes importantes desta pesquisa e, juntamente com sua família, contam narrativas sobre essas danças no povoado Sertãozinho.

Minha história com a dança é a seguinte, desde criança eu sempre gostei de dança, sempre desde criança eu já era danada para dançar, não podia ouvir um som que eu já tava dançando, conta minha mãe. Essa motivação minha por dança vem de

família, Minha mãe dançava tambor de crioula que é uma cultura do nosso povoado, ela sempre contava que ia para festa com minha avó e a mamãe só saía da festa quando não tinha nadinha mais de som, a gente ia olhar as danças no terreiro olhar, então por isso eu digo que vem de família. Minha família todinha gosta de dançar, tanto que meu pai sempre foi envolvido com Bumba-meu-boi, ele diz que eu criança saía toda pintada de índia dançando. Eu gosto de todo tipo de ritmo, isso aí vem de criança mesmo desde criança, eu não posso ouvir que eu não fico parada, eu danço mesmo, danço do meu jeito, mas não fico parada. (Depoimento da Professora Jesuína, dia: 06 de agosto de 2020).

Aparecem sujeitos importantes desta localidade na família da professora citada acima, por exemplo, sua mãe Maria Andreлина do Rosário <sup>60</sup>, moradora antiga de Sertãozinho que dança Tambor de Crioula desde jovem.

A sobrinha de Jesuína, Patrícia, foi nossa aluna até 2018, uma menina que necessitava de atendimentos especiais educacionais, mas que sempre participou das aulas práticas e nas apresentações de dança ensaiava e apresentava sem nenhuma timidez. Acredito que realmente está no sangue da família dos Rosários o gosto pela dança.

Outros/as professores/as que nasceram na comunidade se posicionaram com relação a minha pesquisa, como a professora Jaqueline, que é filha do vereador<sup>61</sup>, uma figura respeitada no polo VII. Seu pai sempre que possível participa dos eventos da escola, ou cedia a casa de Eventos Beira-mar para as apresentações dos/as alunos/as. Quando a professora foi questionada sobre o porquê ensinar dança, a ela responde:

Porque fazem parte da nossa cultura, além de desenvolverem habilidades cognitivas dos alunos trazem uma bagagem de conhecimento do seu povo e cultura. [Para dar a aula] Pessoas que tenham uma capacidade formal ou cultural, para que possam repassar o que sabem. Sempre buscando uma forma de envolver a todos, mas sempre respeitando a religiosidade de cada um. Os professores deveriam usar quadra, pátio, ou qualquer espaço que seja amplo e acessível para as aulas de dança.

Diante das entrevistas realizadas com os funcionários da escola, é possível identificar que eles/elas preferem as danças étnicas para serem trabalhadas na escola como aulas curriculares, que visa à explanação sobre cultura e história. Como ressalta a aluna Karla (6º ano/ 2019), que participaria de uma representação do folgado do seu povoado, porque representa uma cultura do nosso povoado:

Particularmente se é pra falar em dança, faz necessário estudar e conhecer todos os estilos, mas desde que não ultrapasse o respeito e a seriedade do ambiente escolar, assim como da integridade dos alunos e professores. As danças como reggae, folclóricas e outras deveriam ser ensinadas na escola porque fazem parte da nossa cultura, além de desenvolverem habilidades cognitivas dos alunos trazem uma bagagem de conhecimento do seu povo e cultura. (em entrevista dada dia 14 de julho de 2020).

<sup>60</sup> Em função do trabalho decolonial, é permitido o usar os nomes dos agentes que são representantes da cultura afro-ameríndia

<sup>61</sup> *In memoriam*. Por conta da depressão, se suicidou em novembro de 2020 deixando saudade e comoção para comunidade. Precioso, como era chamado, ajudou muito a comunidade no que desrespeito à cultura e o lazer.

#### **4 DANÇAS NA ESCOLA MUNICIPAL SEVERIANO DE AZEVEDO ANEXO SERTÃOZINHO: UMA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E CULTURAL**

Descrevo neste capítulo a metodologia da pesquisa, a didática e referências utilizadas para o trabalho sobre dança e decolonialidade, e por fim os resultados.

Citando as produções dos/as alunos/as ao longo desse período de pesquisa e pormenorizando duas atividades trabalhadas na pedagogia decolonial: Morte do boi Brilho de Sertão e Anda com a Fé que quiser.

##### **4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA DANÇA E DECOLONIALIDADE NO PALCO DA ESCOLA: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

A consolidação do presente trabalho visava gerar uma solução mediante ao problema do pensamento etnocêntrico e colonialista em alunos/as do Ensino Fundamental II que impossibilitavam os/as mesmos/as de investigar e produzir danças étnicas e litúrgicas afros e indígenas na escola, a saber, A Escola Municipal Severiano de Azevedo Anexo Sertãozinho-Icatu / MA, esta pesquisa é caráter de Natureza Aplicada<sup>62</sup>.

E, com base no objetivo, caracterizou-se como pesquisa explanatória<sup>63</sup>, devido ao estudo está voltada para um tema que há poucas referências teóricas específicas; também configurada como descritiva, uma vez que expôs as características de um grupo social. Teve como a abordagem do problema quanti- qualitativa.

Considerando a necessidade analisar números com opiniões dos/as alunos/as e dos/as professores/as acerca da dança e sua receptividade na escola, foi preciso aplicar usar como instrumentos questionários com perguntas abertas <sup>64</sup> para poder compreender o contexto do campo de pesquisa.

Aplicados três questionários: o primeiro em 2018 com 22 alunos/as do 9º ano; o segundo em junho a julho com todas as turmas do Ensino Fundamental II e o último realizado com funcionários da escola no período de junho a agosto de 2020. Foram possíveis através do primeiro questionário realizado em 2018 as análises da relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito com sua subjetividade que foi traduzido em estatísticas. As Tabulações dos dados

---

<sup>62</sup> (COLLIS; HUSSEY, 2005)

<sup>63</sup> Idem

<sup>64</sup> Questionário com questões abertas (GIL, 1999) Realizado 06 de Dezembro de 2018 com 22 alunos/as, Junho e Julho de 2019 e com funcionários/as no mês de Junho à agosto de 2020 pelo aplicativo WhatsApp devida a circunstância maior da pandemia da Covid 19.

foram:

*a) Religião e a dança*

Figura 14-Gráfico representando entrevista realizada em 06/ 12/2018 com 22 alunos/as



Fonte: BRITO, 2018.

*b) Relação dos alunos com a dança*

Figura 15-Gráfico representando entrevista realizada em 06/ 12/2018 com 22 alunos/as



Fonte: BRITO, 2018.

As estatísticas acima são referentes somente a 22 alunos/as, não representa um todo, houve uma falha neste questionário, ele foi aplicado como atividade na sala de aula, o que talvez intimidasse os/as participantes fazendo como alterasse suas respostas. Na última entrevista realizada com professoras em 2020, percebeu-se que majoritariamente elas acreditam na potencialidade do ensino das danças folclóricas, étnicas e litúrgicas em mediar aos/as alunos/as um vasto conhecimento sobre a sua história, cultura e religião. As etapas da elaboração dos questionários foram a partir da análise do problema, a criação das perguntas, não houve testagem, as distribuições foram se deram nas aulas de arte e a última por via celular por conta da Pandemia 2020.

Se tratando das etapas dos procedimentos técnicos utilizados na pesquisa usei Levantamento bibliográfico com textos indicados pelo orientador, pela banca de qualificação e nas aulas das disciplinas do mestrado em Arte pelo Programa de pós-graduação em rede - PROF-ARTES em rede nacional: A Experiência Artística e a prática do Ensino de Artes na escola; dança e cultura abordagens metodológicas; fundamentos teóricos da arte na educação e Teatro de animação.

As referências sugeridas, os trabalhos e leituras realizados durante as disciplinas citadas fizeram contribuições e mudanças significativas no projeto inicial, que era somente Dança litúrgica: uma proposta metodológica para a Escola Municipal Severiano de Azevedo Anexo Sertãozinho.

O processo contribuiu para problematizar questões etnocêntricas até da pesquisadora, foi-se construindo outras possibilidades epistêmicas e agregando os estudos das danças étnicas no trabalho o que resultou em: Dança e Decolonialidade no palco da escola: Experiência pedagógica no Ensino Fundamental II.

Outros procedimentos técnicos usados durante a pesquisa foi o Estudo de caso, analisando os documentos da Secretaria Municipal de Icatu, fotografias da localidade e das suas festas populares e vídeos de alunos e alunas, a observação de ensaios e apresentações artísticas feitas durante esse período na escola.

Foi também Pesquisa-ação-participante, pois proporcionou aos alunos/as do fundamental II da escola de Sertãozinho a participarem da investigação sobre as danças por uma pedagogia decolonial, para que assim eles/elas produzissem uma nova dança e tivesse um novo olhar sobre seus rituais e suas culturas.

Os/as estudantes tiveram uma nova concepção epistemológica artística, respeitando sua etnia e sua ancestralidade, houve uma mediação da pesquisadora em apresentar de forma desconstruída danças étnicas e litúrgicas de forma democrática.

Na aplicação da proposta pedagógica decolonial na escola usei como referências europeias em minoria para o trabalho físico corporal dos teóricos Rudolf Laban (1990) e Jacques Lecoq (2010); e a maioria referências brasileiras: *dança na educação* de Isabel Marques (2007), *Bailarino pesquisador intérprete* de Grazielle Rodrigues (2005), *Performance brasileira* de Ligiéro (2011), *Teatro do Bumba-meu-boi no Maranhão* de Tácito Borralho (2012), *Fenômeno estético do bumba-meu-boi* de Raimundo Nonato Assunção Viana (2006) e outras referências secundárias.

## 4.2 DANÇA NO PALCO DA ESCOLA MUNICIPAL SEVERIANO DE AZEVEDO

Busquei trabalhar metodologias do Ensino da arte e da Dança que dialogavam com cultura e religiosidade de maneira que todas as etnias fossem respeitadas pelas suas diferenças artísticas e históricas, enfatizando as danças maranhenses.

O título “Dança no palco da Escola” é uma metáfora afirmando que a escola pode tornar um espaço cênico. Lugar democrático para que os/as alunos/as possam se expressar através das danças e que os/as colegas tornam-se espectadores dessa produção.

### 4.2.1 Criações coreográficas sem a pedagogia decolonial

#### *a) Jogral do sertão/ 2016*

O primeiro confronto aconteceu em 2016, quando eu e a professora de Filosofia ficamos responsáveis por criar uma apresentação Junina em que os/as alunos/as evangélicos/as participassem. Na situação embaraçosa, a diretora sugeriu elaborar um jogral. Eu não muito satisfeita com a indicação, fiz uma contraproposta: que tivesse movimentos corporais e o texto fosse elaborado pela professora Marcella Dehara juntamente comigo.

Figura 16- Alunos/as do 6º ano turma B de 2016, Jogral do Sertão



Fonte: Documento da escola

#### *b) Cacuriá do Sertão*



Em 2017 a diretora Gomes se ausentou por licença maternidade, por isso diminuiu as atividades culturais. A adjunta que assumiu a direção é evangélica, a mesma não concorda com alguns eventos culturais. Nesse ano, ensaiei o Cacuriá do Sertão com as turmas do 7º ano e 8º ano em parceria com a professora MC.

Figura 17- Alunos/as apresentando no Arraial do Sertão/ 2017



Fonte: Arquivo da escola Severiano de Azevedo Anexo Sertãozinho

*c) Pais e filhos*

Uma atividade híbrida com as linguagens do teatro, dança, música e literatura. A professora Marcella Dehara foi uma colaboradora desse processo de criação, trabalhamos com as duas turmas do 7º ano A e B em 2018. Apresentamos no dia 28 de agosto de 2018 para os responsáveis, aconteceu no quintal da escola. Duração: 10 min, o texto era baseado na Música de Pais Filhos de Legião Urbana.

Figura 18- Cena É preciso amar, alunos/as do 7º ano Turma A e B no movimento titulado abraço coletivo



Fonte: Arquivo da escola Severiano de Azevedo Anexo Sertãozinho

*d) Carcará Intertexto*<sup>65</sup>

Uma proposta artística interdisciplinar de extensão das aulas no Mestrado Prof-Artes na disciplina Elaboração de projetos e tecnologias digitais para o Ensino da Arte, orientado pelo profº. Dr. Reynaldo Portal e Prof. Dr. Marco Aurélio A. da Silva.

Carcará intertexto trabalhou interação com três escolas de município diferente: Escola Severiano de Azevedo - Icatu (Thaís de Brito responsável pela parte corporal da apresentação). Escola UEB Henrique de La Roque - São Luís <sup>66</sup> sob a orientação da mestrande Geisa Leticia. E a escola Centro de Ensino Integral Dom Ungarelli<sup>67</sup> do município de Pinheiro, com leitura dramática do texto Intertexto de Brecht, trabalho supervisionado pela mestrande Marcia Cristina.

Em Sertãozinho participaram alguns alunos/as no horário contra turno, gravamos todo gestual do poema Intertexto de Brecht na praça do povoado.

O vídeo foi editado e divulgado nas redes sociais, afim de quê, mostrasse as produções para comunidade, para que possam enxergar os/as alunos/as como artistas e pesquisadores.

*e) Mostra cultural- danças maranhenses*

Em ultimo trabalho com aproximação ao objeto de estudo, foi o evento que aconteceu no dia 02 de Dezembro de 2019 no espaço Beira mar em Sertãozinho. Eu e a professora Jesuína ficamos responsáveis pela parte Cultural de Icatu- Danças étnicas.

Por um mês trabalhamos o conceito de cultura segundo Terry Eagleton<sup>68</sup> e os/as alunos/as entrevistaram moradores antigos/as, colheram registros, leram e em grupos produziram material para expor na mostra cultural.

Na culminância do projeto, expomos as danças, as indumentárias de cada dança, a musicalidade e sua relação com as crenças, e também dançamos.

Figura 19 - Mães dançam Tambor de Crioula na mostra Cultural de Danças Etnicas

<sup>65</sup> Disponível em: [https://www.instagram.com/tv/B85beHLpG6X/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/tv/B85beHLpG6X/?utm_source=ig_web_copy_link). Acesso em: 12. jun. 2020.

<sup>66</sup> (Professora responsável Geisa Leticia que trabalho parte visual e musical)

<sup>67</sup> (Na responsabilidade da professora Marcia Dourada que dirigiu a parte da leitura dramática da peça).

<sup>68</sup> (TERRY, 2000)





Fonte: Arquivo da escola.

#### 4.2.2 A morte do boi de sertãozinho

O Bumba-meu-boi é uma manifestação que vai do religioso ao profano, e sua natureza artística tem uma amplitude riquíssima de conhecimento popular, estético e educacional, saindo dos padrões convencionais colonialistas. Tendo em vista a dimensão deste folguedo, trabalhei com essa temática em 2019, na investigação da sobre Boi Brilho do Sertão- matança, marcado como encerramento da brincadeira, um ritual intimista carregado de signos.

O Boi brilho do Sertão tem como participantes moradores de Sertãozinho e Rio Manajui<sup>69</sup>, na qual vários/as alunos/as participam. Pensei em trabalhar com o Fundamental II a investigação sobre essa festa popular numa perspectiva Educação patrimonial<sup>70</sup>. Articulados com subtemas como folguedo, valorização cultural das manifestações de raízes indígenas e africanas.

A gênese deste trabalho com perspectiva patrimonial nasceu das seguintes provocações: O/a professor/a usa o Bumba-meu-boi como ilustração de arte híbrida? De que forma se pode trabalhar esse folguedo genuinamente maranhense nas aulas de arte? Lembramos que o Bumba-meu-boi é carregado de elementos cênicos significativos no que

<sup>69</sup> Povoados do município de Icatu- MA

<sup>70</sup> Esse caminho adotado pelo grupo expressa dupla aprendizagem: pensar sobre a função do patrimônio cultural na vida social; e pensar possibilidades de trabalho pedagógico com as manifestações. Espaço permanente de investimento na carreira e insistimos que as políticas públicas devem apontar para investimentos que levem em consideração a pluralidade, a diversidade cultural, a permanência das comunidades tradicionais em seus espaços de origem, resistindo à especulação imobiliária e ao dito progresso urbano, que desapropria os produtores das culturas e, por meio da própria educação escolar, descaracteriza a prática das manifestações culturais, entre elas o Congo. (TOLENTINO E BRAGA, 2016. p. 77b)

tange as formas animadas? Qual a importância do estudo deste folguedo dentro da escola com alunos do Fundamental?

A partir daí surgiu assim então os objetivos específicos desta intervenção escolar:

- a) Elucidar sobre folguedo e sua relação com arte e sua importância social;
- b) Fazer com que os/as alunos/as se sintam autores sujeitos na construção da sua própria história, da sua própria criação;
- c) Colocar a escola como espaço de troca de diálogos e reafirmação da cultura, proporcionando a valorização patrimonial de uma comunidade através do estudo e da representação dos folguedos na escola.

O folguedo é uma categoria de manifestação cultural que contém na sua natureza música, ritual, dança e toda uma dramaticidade. Segundo o prof. Dr. Tácito Borralho (2007, p. 159) o termo foi pronunciado pela primeira vez em 1953 no Congresso Nacional de folclórico, antes chamavam de Danças dramáticas e depois Folguedo, que é toda expressão de cultura popular ou fato folclórico organizado no coletivo.

Então, considera-se que o Bumba-meu-boi faz parte desse contexto de folguedo e que para alguns é uma brincadeira popular, e para outros pode configurar um teatro instintivamente se for levado em considerações os padrões eurocêntricos atribuídos para arte. Levei para os/as alunos/as como fonte teórica os estudos sobre o Bumba-meu-boi de Borralho (2012) e a óptica do professor Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana (2006) que descreve o Bumba-meu-Boi como:

O Bumba-meu-boi, manifestação das tradições juninas maranhenses, reúne elementos constitutivos que configuram uma linguagem estética expressa pelos corpos humanos que as cultivam. Essa linguagem também se constitui, enquanto expressão educativa, nas formas de ser e de viver em sociedade, no espaço e no tempo, criando e recriando estruturas, modos de ser e de fazer dos seus sujeitos sociais. Vislumbramos esse 2 cenário como espaço que reúne diferentes códigos estéticos de viver, ser, produzir e circular conhecimentos, pois através do canto, da dança, das ações para a organização do grupo estabelecem-se diferentes estratégias de leitura de mundo. (VIANA, 2006. p.1-2).

Existem vários elementos, ações e histórias no Bumba-meu-boi que podem ser objeto de pesquisa, porém, trabalhei nessa atividade somente a Morte do boi, e em específico o folguedo realizado no povoado Sertãozinho e Rio Manajui. Borralho (2012) detalha que a Morte do boi é:

Morte da Brincadeira (espetáculos rituais), Matanças de Mourão: Ritual Comum, Matança de levantar e Matança de Esbandalhar. Há uma dramaturgia implícita ou um roteiro litúrgico ou um esquema ritualístico explícito. Nos bois da Baixada, há dois tipos de morte: Matança de levantar – A madrinha do boi ajoelha-se junto ao mourão e desata solenemente os nós da corda que prende o boi. Este reverencia agradecido, escapa e foge sem mais nenhuma perseguição. Os convivas cantam a liberdade do boi e celebram-na distribuindo vinho para todos os presentes. Matança de esbandalhar: acontece geralmente com o boi de promessa (no

Interior). É ferido simbolicamente no pescoço de onde escorre fartamente vinho que é aparado em uma bacia e distribuído entre os presentes. Em seguida, a barra e couro são retirados e a carcaça é repartida geralmente com uma leitura chistosa de um testamento (quebrando, com uma forte participação cômica, todo o peso trágico daquele momento). As partes do boi são entregues para pessoas presentes chamadas pelos respectivos nomes, de forma falada ou cantada. Nos bois de outros sotaques, principalmente na Capital, pode haver distribuição das partes do boi, porém simbolicamente, através da letra da toada cantada para este fim. O que são entregues são as pastilhas que enfeitam o couro do boi que representa a toga sacrificial. (BORRALHO, 2012. p.62).

A morte do boi conhecida também como Matança, e pode haver mudanças de acordo com a realidade social que está inserida. Os códigos linguísticos estéticos são singulares e que traduzem valores culturais, geográficos, sociais, políticos e até econômicos na sua apresentação performática. O boi Brilho do sertão têm influências do sotaque da Ilha- matraca e muitos tocadores vêm de São José de Ribamar para Sertãozinho brincar.

O nome do boi dessa localidade é denominado Brilho do Sertão, e quem “coloca a brincadeira”<sup>71</sup> é seu Raimundo do Rio Manajui. Segundo os/as alunos/as da Escola Severiano de Azevedo polo VII, a Morte do boi no povoado é uma festa que acontece depois do período junino, o espetáculo tem duração de um dia e é tradição na comunidade.

Uma apresentação extremamente litúrgica que revela simplicidade, a coletividade, sensibilidade artística e a diversão daqueles povoados adjacentes à escola citada.

A aluna NA do 8º ano-turma B descreve a matança com uma *“festa muito legal porque o boi sai nas ruas e as índias acompanham dançando, e que quando chega a hora do boi morrer eles se juntam num espaço e então a festa fica mais bonita”*. Mais detalhes dessa brincadeira folclórica de Icatu são relatados pelo aluno KSG:

Em Sertãozinho a morte do Boi acontece no último dia da apresentação, como muitos sabem o sangue do Boi é o vinho que eles dão a todos que estão vendo apresentação. Antes deles matarem o boi, eles tocam, cantam, dançam entre outros tipos de coisas. Os instrumentos que eles tocam são: matraca, pandeiro, tambor, etc. As principais dançarinas são as índias, eles escolhem sempre uma delas para laçar o boi, elas puxam o boi, bate na cabeça e morre. É muito importante essa apresentação no nosso povoado, porque esse é símbolo da nossa cultura. (Escrita no dia 07 de junho de 2019/ aluno– 8ºano turma B, Escola Severiano de Azevedo).

Este folguedo inicia com um cortejo que sai da casa de um participante até um terreiro onde é erguido um mastro para colocar o boi a ser sacrificado. Esse pau erguido é enfeitado com doces e pipocas. Flor (7º ano- turma B) diz que, no fim da brincadeira este mastro é atacado por crianças para pegar as guloseimas que estão nele.

Debaixo do simulacro do animal sacrificado tem uma bacia que é derramando o vinho como símbolo do sangue. Os/as alunos/as declararam que a brincadeira tem uma importância cultural para povoado, e que eles participam como público e como brincantes.

<sup>71</sup>Termo atribuído para o dono do Boi, o idealizador.

De acordo com as descrições nos textos dos/as alunos/as sobre o folguedo da sua comunidade, eu percebo que, a brincadeira começa com o cortejo, e é prologada até o outro dia, virando a noite, regado de muita música ao som das matracas e de vinho.

As personagens desse folguedo são: o dono do boi (o amo), a índia que laça o boneco boi, um brincante que corre atrás da personagem principal, outro que mata o miolo, a burrinha, os homens de fita, o cantador e os músicos.

A partir das atividades descritiva sobre o Boi Brilho do Sertão, percebe-se que existe uma performance cênica. Há um jogo corporal dos/as brincantes com a personagem principal, esse jogo é uma dança em que têm pulos, braços abertos rígidos e giros no terreiro.

Esses movimentos são de consonâncias para todas as figuras alegóricas que fazem parte da Morte do Boi. Aluno Junior Devid do 7º ano- Turma B de 2019 falou numa gravação de vídeo que além da frenética dança, tinha música e vinho, que existem dois elementos “divertidos” que são o Homem de fita (que em outros sotaques de boi são chamados de Caboclos de fita) e a burrinha.

Os/as estudantes alertam que para ser o Homem de fita é imprescindível o brincante ter energia e força para dançar, divertir e tocar a noite inteira.

Que os movimentos destas duas personagens são o Homem de fita (dança com a coluna ereta e os jogos dos pés variam de saltos velozes e as mãos marcam o compasso), já a Burrinha (região torácica flexiona para frente, ora para os lados e, ora para trás; rodopia e as mãos estão nos suspensórios que segura o boneco-animal junto ao corpo).

No que tange a materialização do traje do Homem de fita, ela contribui para estética visual do espetáculo. Já a dinâmica é resultado da animação que é dada ao chapéu de fitas compridas e coloridas.

De acordo os/as alunos/as esta personagem faz alusão com os pajés, os índios e as roupas são confeccionados no povoado com recursos encontrados em Icatu.

Vale salientar que neste folguedo existem dois bois (um grande e outro menor) e uma burrinha, o boneco maior do boi traz medo para algumas crianças pela sua agitada performance, como conta a aluna Gisele ressalta:

Teve uma vez que o boi se apresentar em Itatuaba, eu já sabia como era apresentação, mas mesmo assim eu fiquei assustada porque nesse dia o boi avançou pra cima de um menino lá. Então eu tenho medo, eu sei que é um boneco, mas ele se mexe tão rápido e é agitado que fico com medo. (Gisele, 7º ano- turma B).

Percebe-se que, a Morte do boi envolve toda comunidade sem distinção de idade e classe social, a maioria dos/as alunos/as são brincantes desse folguedo icatuense, entre eles/elas destaco o miolo do boi que é o aluno Clauto do 6º ano, a burrinha o aluno Tadeu do 7º ano turma B e Leo do 6º ano. Muitas alunas são índias e os meninos tocam os instrumentos musicais.

Na apresentação os adolescentes ganham um espaço de protagonista da sua cultura local, são os artistas e são admirados pelas suas performances. A morte do boi é um trabalho artístico que despretensiosamente visa à inclusão social.

Sabendo do interesse e envolvimento dos alunos com este folguedo da comunidade, uma brincadeira repleta de personagens alegóricas e que performam grandiosamente. O professor de Arte, ou Teatro-educador tem um recurso teórico cultural estético para ilustração sobre hibridismo nas suas aulas. Como ressalta o prof. Viana:

Movimentando-se, reorganizam-se, informam-se sobre a cultura e sobre si mesmo. Convém ressaltar que compreendemos a educação enquanto aprendizagem da cultura, ou seja, como forma concreta de relação entre o ser humano e o mundo, configurando a experiência vivida. (VIANA, 2006, p.2).

Aqui, a Morte do Boi brilho do Sertão servirá de elo entre a escola e a comunidade, do ensino da arte com a cultura popular, do folguedo com os espetáculos teatrais.

Este tipo de folguedo com traços semelhantes do Teatro Primitivo, A morte do boi têm personagens fixos e roteiro assim como era a Commedia Dell' Arte<sup>72</sup>, conteúdo de morte e ressurreição da mesma maneira que tinha nos Milagres do Teatro Medieval e outros.

Afirma Borralho (2006) que, o Bumba-meu-boi tradicional ele segue a característica de um folguedo, pois, possui: um Ritual uma musicalidade, teatralidade, dança e o trabalho é feito no coletivo, além de existir um ciclo da brincadeira (O batismo “re-nascimento” início das festas, a vida “as brincadeiras nos arraiais” e o fim “a morte do boi”).

Os símbolos estão desenhados nos gestos, na linguagem, nos rituais, enfim em todo o mundo vivido. Assim, destacamos ao longo das narrativas do Bumba-meu-boi, elementos estéticos contidos no ciclo ritual que sustenta essa tradição, ou seja, o batismo, a festa e a morte no Bumba-meu-boi maranhense. Elementos como o fogo, os instrumentos, os gestos e o “boi”, enquanto símbolo maior e aglutinador dessa manifestação constituíram núcleos de significados para a sustentação do argumento da pesquisa no doutoramento. (VIANA, 2006. p. 3).

<sup>72</sup> Gênero teatral Italiano do século XVI em que os atores atuavam na rua, usando personagens fixos e com roteiros, livre de normativas dramatúrgicas

Visto que, o Bumba-meu-boi tem um viés religioso e artístico, caracterizando um folguedo em que as linguagens artísticas estão consubstanciadas em favor de encenação ritualística tradicional.

Portanto, é crucial a abordagem desta manifestação folclórica na escola. O/a arte-educador/a, em especial o/a professor/a de Teatro pode elucidar a brincadeira do Bumba-meu-boi como ilustração de Arte híbrida, como espetáculo teatral. Esta é uma das principais intenções inicial deste trabalho.

A morte do Boi tem como característica um Auto<sup>73</sup>, gênero teatral consolidado pela história, conteúdo da disciplina Arte.

Usando a brincadeira popular nas aulas, consegui abordar temas da linguagem teatral, como: Dramaturgia (sem padrões aristotélicos<sup>74</sup>/ Roteiro), Comédia, Teatro de Animação (os elementos animados como a máscara inteira do Boi, o boneco como a Burrinha, e outros), analogias do ritual com o Teatro primitivo grego e os Autos da Idade Média.

De conteúdos da Dança, consegui elucidar e trabalhar sobre ritmo, ciranda, gestualidade, danças étnica e litúrgica. No que tange ao conteúdo da música, abordei sobre música folclórica, instrumentos musicais e suas categorias (de corda, de sopro e percussão).

Os procedimentos didáticos utilizados foram desde conversas provocando os/as alunos/as a pensarem nesse folguedo como grande espetáculo popular até a sua produção e reverberação econômica que ele pode trazer para a comunidade.

Os/as estudantes puderam atuar como pesquisadores buscando informações no seu povoado para fundamentar um trabalho teórico escrito. Colocando-os/as como agentes protagonistas do fazer histórico. Por consequência dando visibilidade para o Boi brilho do Sertão.

Levar a Morte do Boi como espetáculo teatral para sala de aula do Fundamental Maior II foi é destrinchar e revelar as belezas das artes dos moradores dos povoados do Polo VII.

Para isso foi preciso investigar sobre a morte do boi, após veio a parte prática. Numa atividade pedi que os/as alunos/as desenhasssem como eles enxergavam nesse folguedo, em seguida fizeram a encenação dos folguedos no coletivo, e por fim cada turma ficou com a responsabilidade de produzir um elemento ou traje da Morte do Boi.

---

<sup>73</sup> Gênero teatral da Idade Média

<sup>74</sup> Padrões europeus para dramaturgia regidas pela teoria das unidades aristotélicas (tempo, ação e lugar)

Figura 20- 7ª turma A com representação da morte do Boi. Data 02.06.19



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Os resultados foram satisfatórios, infelizmente não houve uma apresentação final para toda escola assistir. Mas, conseguimos com que os/as alunos/as da escola pesquisassem, produzissem e assistissem as danças que envolvem a morte do boi.

#### 4.2.3 Anda com a Fé que quiser

*Frequentemente é impossível esquematizar o conteúdo de uma dança em palavras, embora sempre se possa descrever o movimento.*  
(LABAN, 1978).

*Anda com a fé que quiser*,<sup>75</sup> realizada com alunos do 8º ano-turma B da escola Municipal Severiano de Azevedo- Anexo Sertãozinho. Surgiu das inquietações levantadas nas aulas da disciplina Dança e cultura<sup>76</sup> ministrada pelo professor Dr. Tácito Borralho. O mesmo lançou uma atividade: elaborar com seus respectivos/as alunos/as uma coreografia respaldada nas teorias indicada na ementa e após fazer um relato dessa prática.

Partitura corográfica foi nomeada a partir da música *Anda com a fé eu vou* de Gilberto Gil. Como a letra faz alusão às crenças populares e sua pluralidade religiosa então pensou em destrinchá-la para trabalhar dança e tolerância religiosa.

<sup>75</sup> Utilizo o título da música como inspiração para o subcapítulo e nome da dança. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B85UIqFpqXD/>. Acesso em: 20. out. 2019.

<sup>76</sup> Disciplina obrigatória do Mestrado profissional em Arte- UFMA/ PROFARTES.

O objetivo geral desta intervenção na escola era fazer com que todos/as os/as alunos/as experimentassem a criação de uma coreografia partindo do princípio musical, danças litúrgicas e experiência corporal, articulado com temas transversais como tolerância religiosa.

Aproveitando as aulas sobre elementos musicais que já estavam acontecendo com as turmas do 8º ano A e B de 2019, somou-se o trabalho de dança, parafraseando Lecoq (2010) esta prática visa à práxis da musicalidade do corpo: esta não é uma atividade cujo objetivo é ilustrar a música, mas sim estabelecer um jogo entre a música e o corpo, como se fossem um só, ou se a música fosse outra personagem.

Esses dois meses de processo criativo foram norteados por três metodologias da Dança e do teatro, a saber: *metodologias do movimento* de Rudolf Laban (1978), *Bailarino pesquisador intérprete*<sup>77</sup> de Grazielle Rodrigues (2005) e *Corpo poético* de Jacques Lecoq (2010).

Buscando expandir a expressividade corporal desses/as alunos/as através de exercícios que trabalhassem os fundamentos dos movimentos, assim como Laban (1990) orientava uma forma de proceder na qual o/a professor/a buscasse complementar os impulsos e ampliar as ações dos/as seus/suas alunos/as.

No que se refere aos fundamentos do movimento, segundo Rudolf Laban (1978), trabalhei antes da criação das coreografias com os/as alunos/as os fundamentos do movimento:

- a) **O espaço:** foi o primeiro fator desafiador porque o chão da escola de Sertãozinho não era apropriado para os movimentos dos planos baixos, pois não tem piso e alguns/algumas se recusaram. Algumas vezes, eu usei um tecido de TNT para eles/elas fizessem os exercícios. Outro desafio do espaço foi com relação ao tamanho, o espaço era estreito isso contribuiu para inibir mais as expressões dos/as alunos/as, como forma de solucionar eu dividia a turma, uns assistiam e outros faziam. Foram escolhidos dois espaços: o quintal da escola onde os/as estudantes ficaram dispersos/as e o outro foi uma sala escura e vazia que ajudou na concentração. Os exercícios eram caminhar pela sala de braços abertos sem tocar no outro, explorando as possibilidades de criar formas com o corpo dentro do seu espaço.

---

<sup>77</sup> A metodologia idealizada pela bailarina e professora Grazielle Rodrigues chamada de Bailarino-Pesquisador-Intérprete (BPI) é um método de pesquisa em dança objetiva à criação artística pormenorizando a identidade corporal do intérprete, na integração dinâmica de seus aspectos culturais, sociais, fisiológicos e afetivos. (RODRIGUES, 2005).



- b) **Tempo:** pedia aos/as alunos/as que fizessem movimentos rápidos e sorrateiros. Os movimentos lentos eles/elas tiveram mais dificuldades na execução, uns estavam bem acelerados.
- c) **Peso:** Exercícios de saltos e de carregar os/as colegas, a dificuldade maior era deles/delas fazerem movimentos leves.

Esses exercícios corporais eram sempre realizados ou no quintal ou numa sala sem piso, eu pedia para que os/as participantes entrassem em sintonia com o chão, com a musicalidade dos ventos nas árvores e da água do mar, o quintal da escola fica de frente para o mar.

Graziela Rodrigues (2005) acredita que, diversas qualidades de solos e de terras, são sugeridas com o impulso para ativar o circuito de imagens, solicitando-se no momento seguinte que a pessoa trafegue por elas, experimente-os com pequenas porções dos pés e com toda a sua base, para que no corpo trafeguem as sensações que conduzirão a uma imagem, a um movimento, a uma emoção.

Propôs para que os/as alunos/as escrevessem uma história em que o corpo naquele espaço naquele dado momento se dispõe a contar através dos movimentos, das emoções, das sensações e das imagens. (RODRIGUES, 2003).

Usei ainda método Roteiro de construção do/a bailarino/ade Graziela Rodrigues<sup>78</sup>, as etapas são:

- a) **Autoquestionamento** (a reflexão acerca das práticas religiosas: interroguei-os/as sobre como eram os corpos num contexto religioso. Como eles/elas se comportavam vendo uma dança religiosa e ouvindo uma música com instrumentos afro-ameríndios);
- b) **A pesquisa** (depois pedi uma atividade para observar e desenhar gestos feitos nos espaços religiosos fazendo um elo desses gestos com palavras da música escolhida para coreografar);
- c) **Liberdade de ação** (coloquei-os/as em grupo para juntarem suas pesquisas e criarem suas propostas)
- d) **Estrutura física** (relação com a terra, atividade feita no quintal da escola onde os/as alunos/as tiveram contato com natureza buscando uma sintonia com sua criação).

---

<sup>78</sup> (RODRIGUES, 2005)

O método Balarino pesquisador e Interprete- BPI da Graziela Rodriguês (2005) tem uma aproximação com a temática desse trabalho, o trabalho com os rituais ancestrais afro-brasileiros como uma das fontes do processo de criação coreográfica.

Dentre as justificativas da escolha desse método é justamente a ‘práxis’ com o corpo e ritual, visibilizando os rituais afros como potencia de inspiração, é para além de uma espiritualidade, é arte. Visto que esse método tem semelhanças com as ações da pedagogia decolonial.

Reportando a aplicação do uso dos métodos de Lecoq (2010) na busca do corpo poético, usei as atividades que exercitaram as Leis dos movimentos que são: o *equilíbrio*, *desequilíbrio*, *oposição*, *alternância*, *compensação*, *ação*, *reação*<sup>79</sup>. Além das leis, trabalhou-se sumariamente os 3 eixos importantes na criação de um “Corpo poético”:

- a) **Improvisação:** (previamente observaram os gestos em espaços religiosos, após os/as dançarinos/as improvisaram movimentos com bases nesses gestos);
- b) **Análise do Movimento:** (depois, uniram os movimentos pensando numa partitura. Desenharam as sequências e finalizaram essa etapa analisando se aquele gesto era condizente à mensagem que eles/elas pretendiam comunicar ao público);
- c) **Criação:** (as partituras projetadas na etapa anterior foram apresentadas e reelaboradas agregando a música, ritmo e alinhamento. Eixo que trabalhou a autonomia total dos/as alunos/as).

Detalhando sobre o processo e os resultados da aplicação dos métodos já citados, percebi que:

O resultado do dia 26 de setembro de 2019, eu coloquei para o 8º ano B/ 2019, quatro músicas: 2 maranhenses e 2 nacionais, a turma escolheu 1 de cada. Por unanimidade escolheram: Anda com a Fé de Gilberto Gil <sup>80</sup>e Maguinha do Sá Viana na voz de Cesar Nascimento<sup>81</sup>.

Enxergava-se alegria e satisfação nos alunos/as pelas escolas músicas da atividade. No mesmo dia eles copiaram a letra da música Anda com a Fé.

Dia 11 de outubro de 2019 os/as alunos/as leram a letra da música num exercício de

---

<sup>79</sup> (LECOQ, 2010)

<sup>80</sup> Cantor desde dois anos de idade, ex-ministro da cultura, compositor, instrumentista e produtor conhecido como Gilberto Gil nasceu em Salvador no dia 26 de junho de 1942 contribuiu para música popular brasileira. Gil Gilberto (2013).

<sup>81</sup> Músico compositor maranhense Alê Muniz Disponível em: <https://imirante.com/namira/sao-luis/noticias/2016/06/24/criolina-e-xote-eletrico-animam-o-centro-de-sao-luis-nesta-sexta.shtml>. Acesso em: 11. out. 2019.

reflexão, a turma foi conhecendo as expressões e as metáforas contidas nas letras das músicas escolhidas. Esse momento foi crucial para o processo criativo, porque a turma do 8º ano- B conheceu um pouco a mais da pluralidade religiosa, alguns adolescentes ficaram surpresos ao saber que existem pessoas que acreditam em coisas tão desconhecidas para o universo religioso deles/delas.

No dia 18 de outubro de 2019 os/as alunos/as cantaram e tocaram a música (usaram como instrumentos confeccionados por eles/elas como matracas, chocalhos e tambores somente). A intenção inicial era que a turma tocasse, cantasse e dançasse, mas não foi possível. Na empolgação para tocar os instrumentos, eu notei alunos/as dançando em suas cadeiras, o batuque dos tambores lembra toda uma ancestralidade dos/as alunos. A experiência com ritmo foi tão cenestésica que nem percebemos que incomodou a aula da turma ao lado, o 7º ano- B. Alunos/as evangélicos/as ficaram tão empolgados/as que foram admirados pelos seus colegas verbalizando até: “Olha, Wall tocando e dançando, nem parece que é crente!”. Aquele momento não tinha espaço para ideais dogmáticos.

Figura 21 - Atividade do dia 24 de outubro



Fonte: Acervo da pesquisadora

No dia 24 de outubro de 2019: cantaram, tocaram e observaram três gestos de pessoas nas igrejas ou centros religiosos. Os/as alunos/as trouxeram desenhados nos seus respectivos cadernos os gestos que eles/elas observaram na igreja ou em outro espaço de ritual religioso. Após eles/elas se juntaram em grupo de 4 e agregaram os gestos que eles/elas trouxeram fazendo uma sequência de movimentos. Realizando assim partituras corográficas a partir da

ideia da Grazielle Rodrigues (2005) que nomeia de movimentos de corte, a quebra-ajoelhando-se, mãos erguidas reverenciam ao sagrado. Nessa fase do processo, 40% não realizaram a tarefa em casa, somente no grupo que improvisaram lembrando-se de gestos clichês que eles/elas estão acostumados a olharem nos terreiros, nas igrejas e outros espaços religiosos.

Em 01 de novembro de 2019: os/as alunos/as entregaram as partituras desenhadas num papel A4,<sup>82</sup> e cada grupo isoladamente foi tentar encaixar as sequências de gestos numa estrofe da música Anda com a Fé. Após os membros dos grupos se organizarem e encaixarem os movimentos no ritmo da música, eles/elas apresentaram para a professora que direcionou limpando as cenas, tentando harmonizar a dança. Os grupos não assistiram os demais colegas.

Dia 08 de novembro de 2019, após o extensivo dia de agregar as partituras com a melodia, cada grupo sabia sua secção coreográfica. Logo, as equipes ensaiaram e apresentaram suas criações para os demais da turma, como no exercício de espelho, uns executam e outros imitam, assim os outros grupos foram aprendendo as coreografias. Vale salientar que, cada grupo ficou com uma estrofe, ou seja, coreografando toda música.

E no dia 22 de novembro de 2019, a turma se tornou um só grupo. Depois de juntar todas as partituras de cada estrofe, de limpar as cenas e dar outros sentidos para os gestos cotidianos observados nos espaços religiosos, era momento da poesia corporal. Esse dia se trabalhou ritmo, sincronia, espaço cênico da dança, respeito pelo trabalho coletivo do outro e por fim o ensaio.

Os ensaios aconteceram no quintal da escola, por conta desse fator houve uma dificuldade de mantê-los/las concentrados/as na atividade, os/as alunos/as mexiam nas árvores, brincavam e se dispersavam muito rápido, o que era esperado já que estão acostumados somente com aulas teóricas e em salas fechadas. Outra dificuldade foi com relação à falta de alunos/as do outro povoado, nesse dia o transporte escolar não foi buscá-los/as.

O dia 29 de novembro de 2019, nós ensaiamos, procuramos espaço para gravar, e apresentaram na sala de leitura da escola. O resultado foi satisfatório no que se refere a processo e não a produto. A dança final não foi o mais importante e sim, a superação dos desafios ao longo da criação. Importante foi: o trabalho coletivo, a reflexão, o trabalho corporal, a permissão da participação dos/as alunos/as que não dançam e o protagonismo

---

<sup>82</sup> Outras produções dos/as alunos/as podem ser acessadas no Anexo desta dissertação.

deles/delas na elaboração de uma coreografia. Na apresentação, dois alunos tinham machucado o pé, então não fizeram parte da filmagem, ficaram na sonoplastia.

No que concerne aos ensaios e limpezas das cenas, os/as alunos/as ficaram incomodados com as repetições, para eles/elas fazer uma sequência coreográfica era um martírio. Essas indignações com as repetições eram expressas em falas como “*não vou mais fazer, não!*”, “*de novo? Ah não!*” e “*é a última vez que farei*”. Muitos questionaram em que local eles/elas iriam apresentar e “*para que isso?*”.

O/a arte-educador/a tem que mediar, e não impor as coreografias, mas sim suscitar o protagonismo de cada aluno/a. Copiar danças não é fazer arte, e sim plágio e nem fomenta a criatividade, a criticidade e tampouco os/as colocando no papel principal. Lembrar que eles são alunos/as e não bailarinos/as profissionais. Exigir uma postura e plasticidade profissional diante dos desafios encontrados em sala de aula é frustrante.

Vi muita timidez naqueles corpos ao dançar, com receio de errar ou serem corrigidos. Vi corpos que estão inibidos por questões religiosas, sociais e até educacionais. Dentre poucos tinha os/as que estavam sem condicionamentos físicos, acredito que por conta das ostensivas aulas teóricas que eles/elas ficam sentados/as por horas nas suas respectivas cadeiras.

O 8º ano- A/ 2019 trabalhou com a música Morena Tropicana de Alceu Valença. As aplicações dos métodos foram às mesmas usadas com o 8º ano- B/2019, entretanto, resultados diferentes.

Figura 22 - Alunas do 8º ano - A/2019



Fonte: Acervo da pesquisadora

Externar emoções em forma coreográfica não é uma tarefa fácil para todos/as, pois decerto que alguns e algumas ainda estão aprisionados há uma doutrinação e adestramento do corpo, seja ele religioso ou social. A apresentação aconteceu dia 28 de novembro de 2019, mas eles/elas dançaram durante todo esse processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há quatro anos vejo alunos e alunas do Ensino Fundamental II dançando na Escola Municipal Severiano de Azevedo Anexo Sertãozinho, seja no corredor, ou na sala de aula, ou nos eventos escolares, mesmo assim me questionava o porquê eu ainda ouvia muito “*não posso dançar essa música porque isso parece macumba!*”. A pesquisa me revelou algumas respostas.

No que tange as razões que levam os/as alunos/as resistirem às práticas da dança, caracterizando um olhar etnocêntrico e os porquês foram identificados. Opressão colonial afetou não só a política, a educação e cultura dos latino-americanos, ela foi opressora até na subjetividade do sujeito. E em Icatu não foi diferente a esse processo colonial, assim como todo território Maranhense, o preconceito com sua própria cultura.

Os porquês estavam para além dos portões da escola, se revelou através das narrativas dos/as alunos/a que existiam sujeitos subalternizados no polo VII. Eram pais e mães fundamentalistas, funcionários/as evangélicos extremistas e todos estavam num contexto epistêmico colonial, inclusive eu, que traduzia etnocentrismo, submissão aos padrões eurocêntricos.

A pesquisa iniciou em 2018 sob a orientação do professor Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana, que nos primeiros encontros interpelou várias questões para eu problematizar. Dentre elas: o campo da sua pesquisa é a Escola, por que só dança litúrgica cristã? Que realidade vive esses e essas alunos/as? E, o projeto que tinha como título Danças Litúrgicas Cristãs: uma proposta educacional para o Ensino Fundamental maior foi alterada para Danças Litúrgicas e Étnicas: uma proposta educacional para o Ensino Fundamental maior. E segundo as considerações da banca de qualificação foi alterado o título e consequentemente o trabalho.

Apesar de o título do trabalho ter modificado tanto, o campo de pesquisa não mudou e o problema inicial também. Diante da situação já mencionada, aonde os/as alunos/as que se recusavam a fazer qualquer atividade artística e cultural justificando sua religião cristã protestante e alguns funcionários/as são ou eram sectários com relação a esse tema. Enxergou-se um problema: como instigar nas aulas da disciplina Arte que todos/as os/as alunos/as participem de produções corográficas e dos estudos sobre danças?

A partir dessa problematização surgiram outras questões secundárias: Quais são os pontos educacionais, teatrais e sociais envolvidos nas danças afro-ameríndio-ameríndias?

Quais são as razões que levam os/as alunos/as resistirem às práticas da dança? Quais são as danças vivenciadas pelos e pelas alunos/as na sua comunidade? Como produzir coreografias criativas, que levam a reflexão e a quebra do preconceito e as barreiras em aceitar e valorizar a cultura indígena e africana?

No decorrer do trabalho sobre folguedo, especificamente a Morte do Bumba-meu-boi foram encontrados vários pontos educacionais, teatrais e culturais envolvida nessa brincadeira que recebe influências dos rituais indígenas e africanos. O campo de pesquisa apresentou através de narrativas o Boi Brilho do Sertão, festa onde tem muita dança, teatralidade, comida e música tudo produzido por moradores da localidade. Seu Raimundo do Manajuí e o pai da diretora adjunta são os organizadores da festa.

Outra brincadeira que acontece na comunidade, narrada e interpretada no 6º ano/ 2019 é o folguedo do Bom samaritano. Brincadeira que envolve teatro, dança, música e religiosidade. Em formato de procissão, um homem maltrapilho e ferido caminha pelas ruas de Sertãozinho, batendo em algumas casas pedindo ajuda, chegando à praça em frente à Igreja São Francisco ele é acolhido por mulheres que oferecem água e comida.

Outras danças acontecem na Festa do levantamento do mastro, em que os/as alunos/as dançam e se diverte com os jogos para colocar e pegar as frutas no topo do mastro. A capoeira, o tamassauê, dança do São Gonçalo e tambor de crioula são algumas manifestações culturais realizadas em Icatu, revelando a ancestralidades indígenas e africanas nos seus rituais e danças. Em 2016 a capoeira fez parte das oficinas do Programa Mais Educação na escola, as aulas aconteciam no contra turno e propiciou que os/as envolvidos/as conhecessem sobre as danças, os jogos e a música contidos na Capoeira.

Mais uma resposta para as questões secundárias, as danças vivenciadas pelos e pelas alunos/as na sua comunidade são significativas para identidade cultural de Icatu- Ma. Entre as danças estão: Dança de São Gonçalo do povoado Rio Manajuí, o Tamassauê em Baiacuí e Papagaio, o Tambor de Crioula, a Capoeira, o Bumba-meu-boi de matraca e o Reggae. Infelizmente por conta da Pandemia da Covid 19 não foi possível trabalhar numa apresentação dessas danças.

A última pergunta secundária, como produzir coreografias criativas, que levam a reflexão e a quebra do preconceito e as barreiras em aceitar e valorizar a cultura indígena e africana? Depois das leituras, das orientações e das aulas de Fundamentos teóricos da Arte educação encontrou um caminho, a epistemologia decolonial.

Esse caminho decolonial na Escola Municipal Severiano de Azevedo Anexo Sertãozinho mostrou que existem outras danças, outras narrativas que foram marginalizadas

pelo colonialismo. A pesquisa revelou que, há potencialidade estética, cultural e artística nos rituais e nas festas indígenas e africanos de Icatu, eles/elas só tiveram negado os espaços e a voz nos palcos da história do Brasil, devido a uma hegemonia eurocêntrica ocidental.

A dança faz parte de toda e qualquer realidade escolar, seja como curricular ou extracurricular, ela integra possibilidades didáticas, sociais e artísticas. Na Escola Municipal Severiano de Azevedo Anexo Sertãozinho não é diferente, esta linguagem é considerada por algumas funcionárias como atividade curricular que possibilita a expressividade do/a aluno/a e se faz necessária para compreensão da cultura e história do seu povo.

Apesar da assertiva acima, não foi fácil ensinar dança ou até mesmo dançar nas escolas. Quantos professores já encontraram dificuldade de criar uma coreografia com seus/uas alunos/as? São dificuldades como tempo, espaço, preconceito, famílias evangélicas conservadoras e até no processo criativo da dança. Sobretudo, aqui destaquei a barreira do preconceito com as danças de matriz indígenas e africanas, mas ao longo da investigação e aplicação esse problema já não existia mais.

Preconceito que vinha das famílias evangélicas que proibiam seus/uas filhos/as a participarem de danças na escola já não mais questionavam nossas didáticas. Para tanto, busquei uma prática educacional mais democrática, que sensibilize os/as alunos/as a conhecerem mais sobre sua religião, suas artes e sua história; aguçando o respeito pelas diversidades religiosas, à criatividade e identificando as ações coloniais no seu cotidiano.

Esse alcance se deu através do diálogo com os/as estudantes sobre as pluralidades religiosas e de cultura, sempre no início de qualquer atividade que envolvesse dança e musicalidade. Nas minhas práticas eu apresentei os autores que conversam sobre a temática e solicitava que os/as alunos/as trouxessem suas experiências para contextualizar as aulas fazendo deles/delas autores e autoras ativos/as, artistas e contadores de histórias.

Na minha metodologia permeou pela tríade da Arte educação: produção, contextualização e apreciação. Dentre as atividades práticas, destaco algumas que iniciaram com a investigação sobre o tema, uma troca de informações e após a produção e apreciação, para que os/as jovens experimentassem a pesquisa, o fazer artísticos e também conscientização como público.

Desde 2016 até 2020 destaco alguns trabalhos realizados com os/as alunos/as do fundamental Maior no Polo VII de Icatu:

Arte contemporânea do Sertão: um trabalho com Performances Com Ações Afirmativas realizado com alunos/as do 9º ano de 2019, usamos como temas Racismo, homofobia, Bullying e outros temas. Ainda nessa temática das artes contemporâneas, um



grupo desta turma elaborou uma dança partindo dos princípios estudados nas aulas sobre os fundamentos do movimento de Rudolf Laban.

Outra atividade que contribuiu para pesquisa foi o Projeto Luthier no Sertão. Vi que falar de dança étnica e litúrgica no contexto da zona rural era necessário abordar temas como cultura, musicalidade, as origens dos instrumentos, religiosidade e etnia. Nesse projeto os/as alunos/as sempre confeccionavam instrumentos musicais indígenas ou afros, e quando eles/elas os apresentavam, era acompanhado de muita gestualidade. Os instrumentos eram guardados na escola, alguns curiosos/as mexiam e assim foi destruindo as produções dos/as estudantes.

As produções do Arte contemporânea no Sertão, do Projeto Luthier no Sertão e outras atividades realizadas pelos/as alunos/as estão disponíveis no Instagram @sertarte\_zinho. Esse canal foi elaborado com a intenção de mostrar as artes dos/as alunos/as pesquisadores/as e artistas da Escola Municipal Severiano de Azevedo. Dando assim visibilidade para as artes e histórias deles/as.

Falo que eles/elas não são somente alunos/as, que são artistas e pesquisadores/as, protagonistas dessa história.

Essa pesquisa não foi concluída, alcancei alguns objetivos pretendidos do início, a exemplo: fazer que todos/as participem da investigação e criação das danças de matriz indígena e africana.

Cito que, todos os alunos e todas as alunas participaram das aulas sobre dança, os/as evangélicos/as ou não. Para exemplificar narro duas histórias: A primeira é das alunas que não dançavam por serem evangélicas, participaram ativamente de todas as apresentações sem titubear. Outro foi de um aluno ausente e de família extremamente tradicional evangélica, quando tinha aula de dança e especial o bumba-meu-boi ele se arrumava ia para escola só para participar.

Essa realização eu atribuo as contribuições do professor Dr. Raimundo Nonato. Uma vez eu reclamei que ainda tinha alunos/as que não participavam das aulas, e o professor orientador foi assertivo em dizer: “é porque tu tá levando como alternativa somente as danças litúrgicas cristãs, então eles nunca irão experimentar o diferente”. E foi aí que a dança étnica, folclórica e ou popular entrou para pesquisa.

Porém, outros anseios surgiram como o de investigar e registrar a dança Tamassauê. Saber o porquê ela está sendo esquecida e não é conhecida por alguns/as moradores/as. Investigar a gestualidade contida nessa dança icatuense e os pontos estéticos, religiosos e étnicos contidas nela.

A pesquisa trouxe algumas inquietações, dentre elas, uma acerca do espaço que não era adequado para as aulas práticas. Outra inquietação está relacionada ao calendário escolar cheio de programações cívicas que atrapalha o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Diante do contexto mundial e lamentável que a saúde está passando, a Covid 19, a aplicabilidade prática da pesquisa foi interrompida assim como as aulas na Escola Municipal Severiano de Azevedo Anexo Sertãozinho. O ano de 2020 não houve um dia de aula, nem por vias remotas e, nem presenciais devido à pandemia.

A prática da pesquisa pode ter parado, entretanto, afirmo que os corpos dos/as alunos/as não. São corpos que estão nos seus povoados dançando, jogando capoeira, criando no Tiktok (aplicativo que tem como ferramenta compartilhamento de vídeos). Ou seja, os corpos estão em constante movimento.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos**. 1a.ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. São Paulo: UNESP, 2011.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.
- BATISTA, Cássia Rejane Pires. **A coreira do tambor de crioula do Maranhão: performance e jogo** / Cássia R. P. Batista. - Rio de Janeiro, 2009
- BAUMANN, Martin. **Conceptualizing diaspora: the preservation of religious identity in foreign part, exemplified by Hindu communities outside India**. Temenos Journal, Mount Pleasant, Michigan, v. 31, p. 19-35, 1995.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2.ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- BORRALHO, Tácito Freire. **O Teatro do Boi do Maranhão – brincadeira, ritual, gestos e movimentos**. USP, 2012.
- BROCARD, Daniele; TECCHIO, Caroline. Revista **Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad | Latin American Journal of Studies in Culture and Society**. Olhares para a História: pós-colonialismo, estudos subalternos e Decolonialidade. V. 03, ed. especial, dez., 2017, artigo nº 496 | [relacult.clacul.org](http://relacult.clacul.org) | e-ISSN: 2525-7870
- BÍBLIA SAGRADA. **Bíblia de promessas**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Revisão de Luiz Sayão. Rio de Janeiro: 2006.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. MELO, Dannilo Cesar Silva. **Karaí Arandú na Bienal do Mercosul: educação guarani como possibilidade para uma estética decolonial**. Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v. 8, n. 4, p. 719-749, out./dez. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2237-266078816>>
- BONNICI, Thomas. **Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais**. Mimeses. Bauru, v.9, n.1, p.07-23, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação: Brasília, 1998b.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e Base da Educação Básica**, 1996b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC/ SEB, 2017.

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CABRAL, João Francisco Pereira. **"Epistemologia ou Teoria do conhecimento em Platão"**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/filosofia/epistemologia-ou-teoria-conhecimento-platao.htm>. Acesso em 12 de setembro de 2020

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em administração**: um guia prático para alunos de graduação e de pós-graduação. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2015

\_\_\_\_\_. **Metodologia científica em ciências sociais**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1989.

DUBATTI, Jorge. **Teatro- Matriz e o Teatral liminar**. O problema da liminaridade no acontecimento teatral. **Poéticas de liminaridade no teatro**. 1ª. Ed. Lima: Escola Nacional Superior de Arte Dramática, 2017. (p.13 - 43).

FARO, Antônio José. **Pequena história da dança**. 7º ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

FERRETTI, Mundicarmo. **Tambor de mina e umbanda**: O culto aos caboclos no Maranhão. Publicado no Jornal do CEUCAB-RS: O Triangulo Sagrado, Ano III, n. 39 (1996), 40 e 41 (1997).

\_\_\_\_\_. (Org.). **Pajelança do Maranhão no século XIX**: o processo de Amélia Rosa. São Luís: CMF/FAPEMA, 2004.

FIABANI, Adelmir. **Os Quilombos Contemporâneos Maranhenses e a luta pela terra**. ESTUDIOS HISTORICOS – CDHRP- Agosto 2009 - Nº 2 – ISSN: 1688 – 5317.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. 1.ed. 1.reimp – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

GAMES, Iana Tereza Moura. LIMA, Ana Carla Araújo. **A DANÇA DE SÃO GONÇALO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DA SERRA DO EVARISTO, UM PRIMIERO OLHAR PARA SEU REGISTRO COREOGRÁFICO**. IFCE, 2009. Disponível em: <http://digitalmundomiraira.com.br/GrupoDePesquisa/orientandos/ianateresamouragomes/Atigo%20%20Iana%20Teresa%20%20Ana%20Carla%20%20Danca%20Sao%20Goncalo%20Quilombolas.pdf>. Acesso em: 12. Jun. 2019.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Tradução Antonio Guimarães Filho e Glória Mariani. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas em pesquisas social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Gilberto. **Gilberto bem perto**. Regina Zappa (Org.). 1 ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira: 2013.

GONZALIZ, Ignacio. **A limanaridade na Dança-teatro**, Reflexões a partir das obras de transição de Pina Bausch. **Poéticas de limaridade no teatro**. 1ª. Ed. Lima: Escola Nacional Superior de Arte Dramática, 2017. (pág. 93 a 114).

HALL, Stuart. **Da disporá: identidade e mediações culturais**. 1ª edição. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

KERN, Maria Lúcia Bastos. **Historiografia da arte: revisão e reflexões face à arte contemporânea**. XXIV Colóquio CBHA. Belo Horizonte, 2004.

KERN, Maria Lúcia Bastos. **XXIV Colóquio CBHA Historiografia da arte: revisão e reflexões face à arte contemporânea**.

JUNIOR, Luís Vitor Castro (org.). **Festa e corpo as expressões artísticas e culturais nas festas populares baianas**. Salvador: EDUFBA, 2014.

LABAN, Rudolf Von. **Dança Educativa Moderna**. S. Paulo: Editora Ícone, 1990.

\_\_\_\_\_. **O domínio do movimento**. 3ªed. Tradução Anna Barros de Becchi S. Paulo: Summus, 1978.

LECOQ, Jacques. **O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral**. Tradução de Marcelo Gomes. São Paulo: Editora SENAC, 2010.

LIGIÉRO, Zeca. **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Mauad: Rio de Janeiro, 2012

\_\_\_\_\_. **Corpo a corpo - estudo das performances brasileiras**. Editora: Garamond: Rio de Janeiro, 2011.

\_\_\_\_\_. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MATA, Inocência. **Estudos pós-coloniais: Desconstruindo genealogias eurocêtricas**. Civitas, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 27-42, jan.-abr. 2014.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF, Dossiê: Literatura, língua e identidade, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

MOURA, Eduardo Junio Santos. **Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina**. 313. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 313-325, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.92905>. Acesso em: 17. jul. 2020.

NETO, José Ewerton. Imirante.com: **Lenda do Olho D'água**. São Luís, 2017. Disponível em: <https://www.blogsoestado.com/ewertonneto/2017/09/21/lenda-do-olho-dagua/>. Acesso em: 13. jun. 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. O que é uma educação decolonial?** *Educ. rev.* [online]. 2010, vol.26, n.1, pp.15-40. ISSN 0102-4698.

P M E - **Plano Municipal de Educação**. Icatu MA /,2015.

PAIXÃO, Maria de Lurdes Barro da. SANTOS, Maria Consuelo Oliveira. **Laban E O Movimento Na Dança Étnica Afrobrasileira: Uma Revisão A Partir De Encontros E Desencontros**. Repertório, Salvador, nº 24, p.117-127, 2015.1.

PRADIER, Jean-Marie. **Etnocenologia**. In GREINER e BIÃO (org.), Etnocenologia: Textos selecionados. São Paulo: Annablume, 1999.

QUIJANO, Aníbal (Ed.). **Des/colonialidad y bien vivir: un nuevo debate en America Latina**. Lima: Editorial Universitaria, 2014.

RENGEL, Lenita. **Dicionário Laban**. São Paulo: Annablume, 2003.

RODRIGUES, Graziela Estela Fonseca. **Bailarino-Pesquisador-Intérprete: processo de formação**. Rio de Janeiro: Funarte, 2005.

RUDOLF, LABAN. **Dança educativa moderna**. São Paulo Icone: EDITORA, 1990. 128.

S, I. M. **Educação Corpo e Arte**. Curitiba: IESDE, 2004.

SÁNCHEZ, Lícia Maria Morais. **A dramaturgia da memória no teatro-dança**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SILVA, Thaís Gonçalves Rodrigues. IV Jornada Internacional de Políticas Públicas: **Arte e Poder: relações entre corpo, dança e política**. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-graduação em Políticas públicas, 2009.

SIMÃO, Marina Fazzio. SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. **POÉTICAS E PEDAGOGIAS DECOLONIAIS: Corpo e Descolonialidade em Composição Poética Cênica**. Rev. Bras. Estud. Presença vol.8 no.4 Porto Alegre out./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266078809>. Acesso em: 8 de jun. 2020.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SRECK, Danilo R. MORETTI, CheronZanini. ADAMS, Telmo. **Fonte da Pedagogia Latino-americana: Heranças (Des)Coloniais**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2019.

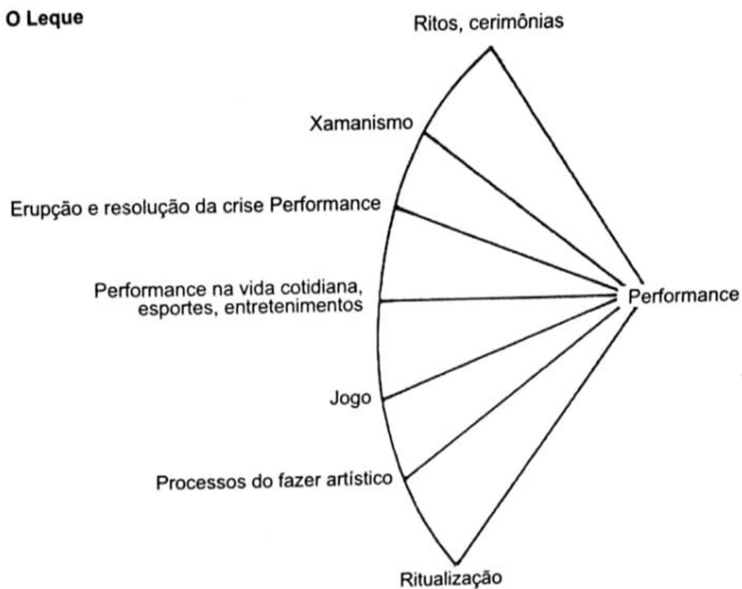
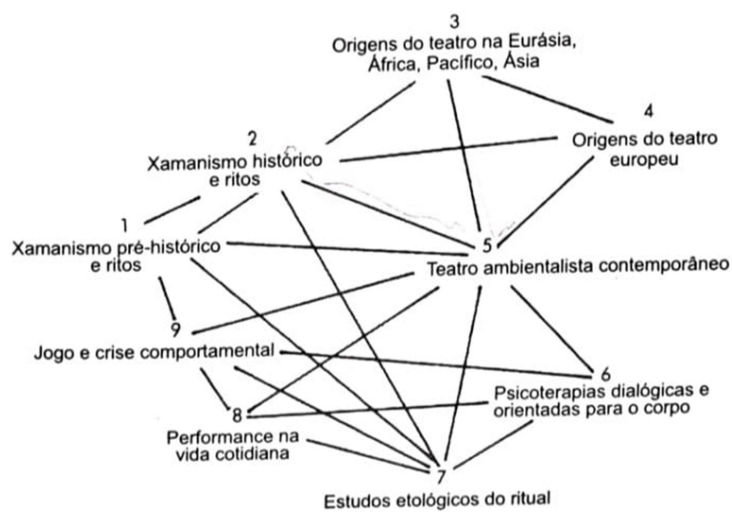
TERRY, Eagleton. **The Idea of Culture**. Trad. Sofia Rodrigues Revisão. Revi Condinho 1.a.Ed.: Março de 2003. Disponível em: [http://www.mel.unir.br/uploads/56565656/arquivos/Terry\\_Eagleton\\_A\\_Ideia\\_de\\_Cultura\\_774427030.pdf](http://www.mel.unir.br/uploads/56565656/arquivos/Terry_Eagleton_A_Ideia_de_Cultura_774427030.pdf). Acesso em: 3. Fev. 2019.

WAGNER, R. **Totemism**. In: ELIADE, M. The Encyclopedia of religion. New York: Macmillan Publishing Company, 1987. p. 573-576. V.14.

## ANEXOS



## ANEXO A – Esquema da performance dos rituais

*Tradução de Ausonia Bernardes Monteiro***O Leque****A rede**O leque e a rede (de *Performance Theory*) – Richard Schechner **17**

Fonte: Ligiéro, 2012

## ANEXO B – Praça de Sertãozinho

Figura 24 – Praça de Sertãozinho, espaço onde acontecem as apresentações culturais, religiosas e escolares da comunidade



Fonte: Facebook Sertãozinho Online

## ANEXO C – Questionários com as funcionárias



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL (PROF-ARTES)  
Orientador Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana

**Prof-Artes**  
Mestrado Profissional em Artes

## ENTREVISTA PARA OS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA

**NOME:** Lusiane de Sousa Santos

**FUNÇÃO:** Coordenadora Pedagógica

**Formação:** Pedagogia pela UEMA

**1. Você tem costume de assistir danças?** Sim ( ) Não ( ) Nunca ( ) às vezes ( x ) **R.** Sempre que tenho oportunidade, eu assisto e gosto. Porque o meio que vivo não me favorece muito.

**2. Quais os tipos de danças que você costuma assistir?** Funk ( ) religiosas ( ) folclóricas ( x ) Balé ( ) festas ( x )

**3. Quais seriam os tipos de danças que você julga ser apropriada ser ensinada na escola?** Reggae ( x ) religiosas ( x ) folclóricas ( ) Balé ( x ) capoeira ( ) Outras ( ) **R.** São várias, as folclóricas é fundamental, se fosse para optar uma ficaria com a folclórica.

**4. Por que esse gênero deveria ser ensinado na escola?**

As danças folclóricas estão mais próximas dos alunos e aos conteúdos dos professores, é mais abrangente e interativo, as danças sofrem muito preconceito, sei da briga pra ela ser valorizada na Escola e se coloca a dança tipo o balé, os meninos têm esse preconceito de participar, tendo uma restrição bem aí, quando não é por parte do aluno é por parte do pai, do responsável. Se for trabalhar a capoeira muitas meninas já se negam a participar porque a capoeira é mais associada ao sexo masculino, então eu vejo as danças folclóricas mais perto do aluno.

**5. Quem poderia dar essa aula?** Todos os professores ( X ) Professor externo e de dança ( ) outro ( ) Professor/a de Arte ( ) Professor/a de Educação física ( )

**R.** Porém o professor de Arte e de Educação Física têm um preparo melhor, se profissionalizaram, estudaram a fundo nessa área da arte dos movimentos corporais, e eles têm uma desenvoltura e um conhecimento maior fundado no assunto.

**6. A escola poderia usar que espaço para as aulas de danças?**

Sala de aula convencional ( ) Pátio ( ) Os corredores da escola ( ) Espaço externo à escola ( ) Todos citados ( x ) outro ( )

**7. Você enxerga as aulas sobre dança como atividade:** Curricular ( x ) ou extracurricular ( )

**8. Que dança não poderia de jeito algum ser exposto na escola?**

**R.** Eu não tenho um julgamento de restrição toda com relação a nenhum ritmo que não possa ser de jeito nenhum na escola, todas devem ser trabalhadas na escola porém eu tenho cuidado, deve-se ter cuidado com a letra da música, porque umas fazem apologia a violência, ao sexo e a criminalidade. Inclusive, o Funk ele é o que mais abrange esse texto que incentiva a violência, ao sexo e a criminalidade. Então eu tenho esse cuidado e oriento para ter cuidado de ouvir primeiro bem a letra da música pra poder expor e levar pra sala de aula, pra poder expor para os alunos, eu não tenho restrição ao funk, mas as letras que levam esse teor ao homicídio. A dança também é mais ousada do funk.

**10. Você conhece Tamassauê?** Sim ( X ) Não ( ) Já ouvi falar, é uma dança maranhense, mas nunca assisti.

**11. Sugestão de repertório para aulas de Arte no que se refere à dança.**

Eu acho bem bacana a dança de Rua, o RAP, as danças folclóricas e o Balé eu acho interessante trabalhar na sala de aula.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL (PROF-ARTES)  
Orientador Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana

**Prof-Artes**  
Mestrado Profissional em Artes

## ENTREVISTA PARA OS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA

### ENTREVISTA PARA OS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA

**NOME:** CirleneFragares

**FUNÇÃO:** Agente administrativo

**Formação:** Pedagogia

**Natural:** Icatu- MA

#### 1. Você tem costume de assistir danças?

Sim ( ) Não ( ) Nunca ( ) às vezes ( x )

#### 2. Quais os tipos de danças que você costuma assistir?

Funk ( ) religiosas ( ) folclóricas ( x ) Balé ( ) festas ( ) Outras ( )

#### 3. Quais seriam os tipos de danças que você acha apropriadas serem ensinadas na escola?

Reggae ( ) religiosas ( ) folclóricas ( x ) Balé ( ) capoeira ( ) Outras ( )

#### 4. Por que esse gênero deveria ser ensinado na escola?

Por ser cultural, então acredito que todo aluno deveria se inteirar mais sobre cultura e folclore da sua cidade.

#### 5. Quem poderia dar essa aula?

Todos os professores ( x ) Professor externo e de dança ( ) outro ( ) Professor/a de Arte ( )  
) Professor/a de Educação física ( )

R. Professor de história, porém cabe a qualquer um dos profissionais e professores também.

#### 6. A escola poderia usar que espaço para as aulas de danças?

Um salão apropriada fora da escola,

#### 7. Você enxerga as aulas sobre dança como atividade...

Curricular ( x ) extracurricular ( )

#### 8. Que dança não poderia de jeito algum ser exposta na escola?

As danças que viessem afetar a moral do aluno, porém fica a critério de qualquer indivíduo.

#### 10. Você conhece Tamassauê?

Sim ( ) Não ( x )

#### 11. Sugestão de repertório para aulas de Arte no que se refere à dança.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL (PROF-ARTES)  
Orientador Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana

**Prof-Artes**  
Mestrado Profissional em Artes

## ENTREVISTA PARA OS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA

### ENTREVISTA PARA OS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA

**NOME:** Joicinete Nunes da Silveira Costa

**FUNÇÃO:** Professora

**Formação:** Licenciatura em Letras

**Natural:** Icatu

#### 1. Você tem costume de assistir danças?

Sim ( ) Não ( ) Nunca ( ) às vezes ( x )

#### 2. Quais os tipos de danças que você costuma assistir?

Funk ( ) religiosas ( x ) folclóricas ( x ) Balé ( ) festas ( ) Outras ( )

#### 3. Quais seriam os tipos de danças que você acha apropriadas serem ensinadas na escola?

Reggae ( x ) religiosas ( x ) folclóricas ( x ) Balé ( x ) capoeira ( x )

#### 4. Por que esse gênero deveria ser ensinado na escola?

Porque fazem parte da nossa cultura, além de desenvolverem habilidades cognitivas dos alunos trazem uma bagagem de conhecimento do seu povo e cultura.

#### 5. Quem poderia dar essa aula?

Pessoas que tenham uma capacidade formal ou cultural, para que possam repassar o que sabem. Sempre buscando uma forma de envolver a todos, mas sempre respeitando a religiosidade de cada um.

#### 6. A escola poderia usar que espaço para as aulas de danças?

Quadra, pátio, ou qualquer espaço que seja amplo e acessível.

#### 7. Você acha que as aulas de dança são atividades...

Curricular ( ) ou extracurricular ( x )

#### 8. Que dança não poderia de jeito algum ser exposto na escola?

Particularmente se é pra falar em dança, faz necessário estudar e conhecer todos os estilos, mas desde que não ultrapasse o respeito e a seriedade do ambiente escolar, assim como da integridade dos alunos e professores.

#### 10. Você conhece Tamassauê?

Sim ( ) Não ( x )

#### 11. Sugestão de repertório para aulas de Arte no que se refere à dança.

As clássicas, MPB e etc.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL (PROF-ARTES)  
Orientador Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana

**Prof-Artes**  
Mestrado Profissional em Artes

## ENTREVISTA PARA OS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA

### ENTREVISTA PARA OS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA

**NOME:** Jesuína do Rosário

**FUNÇÃO:** Professora

**Formação:** Pedagogia

**Natural:** Icatu

#### 1. Você tem costume de assistir danças?

Sim ( ☒ )      Não ( ☐ )      Nunca ( ☐ )      às vezes ( ☐ )

#### 2. Quais os tipos de danças que você costuma assistir?

Funk ( ☒ )      religiosas ( ☒ )      folclóricas ( ☒ )      Balé ( ☐ )      festas ( ☒ )      Outras ( ☐ )

#### 3. Quais seriam os tipos de danças que você acha apropriadas serem ensinadas na escola?

Reggae ( ☐ )      religiosas ( ☐ )      folclóricas ( ☐ )      Balé ( ☐ )      capoeira ( ☐ )      todas modalidades ( ☒ )

#### 4. Por que esse gênero deveria ser ensinado na escola?

#### 5. Quem poderia dar essa aula?

Todos os professores ( ☐ )      Professor externo e de dança ( ☐ )      outro ( ☐ )      Professor/a de Arte ( ☐ )  
( ☐ )      Professor/a de Educação física ( ☐ )

#### 6. A escola poderia usar que espaço para as aulas de danças?

#### 7. Você enxerga as aulas sobre dança como atividade...

Curricular ( ☒ )      extracurricular ( ☐ )

#### 8. Que dança não poderia de jeito algum ser exposto na escola?

#### 10. Você conhece Tamassauê?

Sim ( ☐ )      Não ( ☐ )

#### 11. Sugestão de repertório para aulas de Arte no que se refere à dança.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL (PROF-ARTES)  
Orientador Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana

**Prof-Artes**  
Mestrado Profissional em Artes

## ENTREVISTA PARA OS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA

### ENTREVISTA PARA OS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA

**NOME:** Regiane Pereira Gomes

**FUNÇÃO:** Gestora

**Formação:** História e Pós-graduada em Psicopedagogia

**Natural:** São José de Ribamar

**1. Você tem costume de assistir danças?** Sim ( ☒ ) Não ( ☐ ) Nunca ( ☐ ) às vezes ( ☐ )

**2. Quais os tipos de danças que você costuma assistir?**

Funk ( ☒ ) religiosas ( ☒ ) folclóricas ( ☒ ) Balé ( ☒ ) festas ( ☒ ) Outras ( ☐ ) Todas ( ☒ )

R. Dança de Salão, dança de rua, gosto de assistir todas

**3. Quais seriam os tipos de danças que você acha apropriadas serem ensinadas na escola?**

Reggae ( ☐ ) religiosas ( ☐ ) folclóricas ( ☐ ) Balé ( ☐ ) capoeira ( ☐ ) Outras ( ☐ ) Todas ( ☒ )

**4. Por que esse gênero deveria ser ensinado na escola?**

R. A escola tem que ensinar todas as danças, todos esses gêneros são importantes sim na escola. Com objetivo de resgatar de forma espontânea as manifestações expressivas da nossa cultura, estimulando a expressão do sentimento e emoção que auxiliam na interação social.

**5. Quem poderia dar essa aula?**

Todos os professores ( ☐ ) Professor externo e de dança ( ☐ ) outro ( ☐ ) Professor/a de Arte ( ☐ )  
( ☐ ) Professor/a de Educação física ( ☒ )

R. Professor graduado nessa área

**6. A escola poderia usar que espaço para as aulas de danças?**

R. A sala de aula de forma que todos participam.

**7. Você enxerga as aulas sobre dança como atividade...**

Curricular ( ☒ ) extracurricular ( ☐ )

**8. Que dança não poderia de jeito algum ser exposta na escola?**

R. A dança que não poderia ser ensinada é o Funk, aquelas que possuem uma letra que fazem apologia a sexo e a droga.

**10. Você conhece Tamassauê?**

Sim ( ☐ ) Não ( ☒ )

**11. Sugestão de repertório para aulas de Arte no que se refere à dança.**

Na arte, todos possam dançar dependendo das suas particularidades físicas que cada um possui, que através da dança é possível promover processo criativo, participação coletiva e tomada de consciência da autonomia de todos os alunos. E que todos participem dentro da escola, que é uma atividade que venha melhorar na aprendizagem dos alunos.

## ANEXO D- RELATO DA PROFESSORA JESUINA DO ROSÁRIO

Primeiramente, Taís, obrigada por ter lembrar-se de mim, realmente dança é comigo mesmo, não que eu saiba dançar, gostaria muito de saber fazer todos os movimentos corretos, fazer uma coreografia de cada ritmo corretamente, mas um dia chego lá e obrigada por ter me escolhido, lembrado de mim.

Assim que eu comecei a ser Educadora, trabalhar na escola eu sempre quis ser professora de Educação física, porque professora dessa disciplina trabalhar com movimentos, com expressões corporais. Então eu pensava muito dança, em fazer dança na escola com meus alunos e nós sabemos que é muito difícil trabalhar dança na escola, principalmente na nossa. Até porque tem vários desafios que a gente tem que passar e vários obstáculos então se você não tiver força de vontade para desenvolver um bom trabalho não vai.

Comecei a dar aula de dança na escola devida sua importância, a dança é muito importante para o desenvolvimento da criança e do jovem, para eles desenvolverem suas habilidades, perder sua timidez, pois sabemos que tem muito jovem que ele é muito tímido perdendo essa timidez eles irão começar a se movimentar, a mexer e a criar. Com isso os alunos iam se desenvolver no aprendizado, iriam ser mais comunicativos, que sabendo que nossos alunos são muito tímidos para se comunicar oralmente.

Com Educação física foi em 2010 que comecei a dar aula de dança na escola Severiano de Azevedo, nós sabemos que danças eram somente para os momentos festivos na escola, como festa junina, Dia dos Pais, Dia das Mães e outros. A gente elaborava algum tipo de danças para ser apresentados, então sempre foi assim e eu sempre quis mudar isso na escola! Mudar, que a dança não fosse vista só dessa forma, que a dança fosse vista de outra forma, pois ela é tão importante quanto às outras disciplinas.

A dança na Educação física a dança é vista como potencializador do aluno que busca suas habilidades que eles não conhecem, a dança desenvolve quem não consegue se desenvolver até vem influenciar nas outras nas disciplinas, nos outros conteúdos, ela não está só dentro da Educação Física, dança também está na arte, que é também outra disciplina que trabalha movimento e expressão.

A dança é também uma forma dos alunos experimentar movimentos que eles não conhecem e também de interagir com as outras pessoas, com outras culturas.

Quanto a minha didática, eu gostava muito de jogos e brincadeiras que eu desenvolvia com os alunos no final das aulas, a gente sempre tinha um grupo que apresentava o Zumba, sempre a gente apresentava uma coreografia de zumba com ritmos diferente, nas aulas tinham um grupo de cada vez para apresentar no final de cada aula.

Em 2017 tive uma experiência com os alunos do 9º ano, eles se saíram todos de parabéns, porque fizeram trabalho sobre a dança muito bom. Teve explanação sobre o reggae, falaram e dançaram o reggae, fizeram até um grupo de dança. Nessa atividade cada aluno fez trabalho de um ritmo de dança, teve o grupo da dança religiosa que as meninas fizeram coreografias, que até eles mesmo surpreenderam, pois achavam que não iam conseguir fazer por vergonha de dançar. Trabalho que eu gostei demais, infelizmente teve alguns imprevistos.



A dança é uma das maneiras mais divertida e adequada para ensinar na prática todo o potencial e expressão do corpo, um gesto e movimentos. As ações que são realizadas diariamente podem ser usadas como inspirações no processo criativo dos alunos, a dança é um elemento da cultura, da expressão e do movimento que é mediadora da educação.

Minha história com a dança é a seguinte, desde criança eu sempre gostei de dança, sempre desde criança eu já era danada para dançar, não podia ouvir um som que eu já tava dançando, conta minha mãe. Essa motivação minha por dança vem de família, Minha mãe dançava tambor de crioula que é uma cultura do nosso povoado, ela sempre contava que ia para festa com minha avó e a mamãe só saía da festa quando não tinha nadinha mais de som, a gente ia olhar as danças no terreiro olhar, então por isso eu digo que vem de família. Minha família todinha gosta de dançar, tanto que meu pai sempre foi envolvido com Bumba-meu-boi, ele diz que eu criança saía toda pintada de índia dançando. Eu gosto de todo tipo de ritmo, isso aí vem de criança mesmo desde criança, eu não posso ouvir que eu não fico parada, eu danço mesmo, danço do meu jeito, mas não fico parada.

Eu posso dizer que, eu sou uma pessoa eclética, gosto de todos os ritmos, não tem um que eu não goste. Na escola, para mim, eu acho que poderiam ser ensinados todos os ritmos. Só saber a desenvolver as atividades corporais, fazer as técnicas e saber fazer uma coreografia que seja compatível na escola.

Pois tem escola que aceita um funk com toda sua sensualidade, eu estava olhando até uns vídeos na internet, e vi um que tinha uma escola com concurso de funk. Nós sabemos que esse ritmo tá no auge com a garotada. A gente tem que saber desenvolver uma dança usando funk, mas que não seja tão apelativa a sensualidade.

Trabalhar dança é preciso muita compreensão por parte de todos, sabemos que tem várias situações chatas com relação aluno e a dança, os alunos são diferentes um dos outros, há quem gosta e há quem não gosta, uns tem vergonha de dançar, muitas alunas vergonhosas que não quer se movimentar de jeito nenhum.

Sobre o espaço, nós poderíamos ter um espaço adequado só para dança, para os alunos desenvolverem suas coreografias mais á vontade, para ter ensaios e se apresentarem na escola. Até porque a dança na escola ele de suma importância, como eu já tinha falado antes. Há vários benefícios para desenvolver o aprendizado dos alunos, a dança não é só diversão, para mim, a dança traz uma paz de espírito e alegria, é saúde para o corpo e a mente seja o adulto ou o jovem. É um hábito que faz a gente ficar bem tá bem, ficar em paz consigo mesmo e é muito bom para afastar tristezas.

Assim a dança ser vista de diversos ângulos, traz numeras formas de benefícios para os nossos alunos em relação aos aspectos físicos, emocionais, intelectuais e sociais dessa maneira contribuindo para a formação e integração dos alunos. Ativando neles o senso crítico.

A dança tem várias modalidades que pode ser desenvolvida na escola, que pode tá trabalhando com os alunos a desenvolver as suas habilidades na busca da expressão individual de cada um, expressar seu pensamento e o seu sentimento. Influenciando assim nos fatores intelectuais e culturais que tão embutido dentro da dança, por isso a escola tem que abraçar a Dança.

Sabemos que temos bastantes dificuldades com nossos alunos de Ensino Fundamental maior, dificuldades de aprender e de querer aprender principalmente a se movimentar. Bom que falamos para os alunos que a dança está contribuindo no processo da construção de conhecimentos novos, os professores podem nas suas atividades utilizar brincadeiras e atividades lúdicas, brincadeiras diversas e atividades básicas do cotidiano onde eles possam conhecer sobre o que acontecem fora da escola, como danças de roda e outras.

Geralmente minhas atividades nas turmas faziam grupos para que cada grupo fosse apresentar um ritmo diferente. Nessas atividades já tivemos balé, umas meninas apresentaram ballet, outras coreografias, funk, danças folclóricas e também dança moderna. Os alunos pesquisaram sobre, trabalhei sobre isso, pesquisamos algumas danças de outras regiões também.

E principalmente nossas danças culturais do nosso lugar, do nosso povoado e do nosso Maranhão, principalmente como bumba-meu-boi. Dei aula sobre os vários sotaques, das roupas, dos movimentos de cada um, as danças de festas juninas.

O que eu queria mesmo era um concurso de dança na escola, um trabalho para tirar esse preconceito de quem não aceita à dança, a dança não é para quem gosta de dançar, a dança é para quem quer se movimentar.

Dança é a arte de mover o corpo então eu amo dança só queria saber dançar melhor!

(Via aplicativo WhatsApp, agosto de 2020)

## ANEXO E – Questionário aplicado em 2018 com 22 estudantes

9º ano idade: 14

01- Você pertence a que religião? Ela te proíbe de fazer qualquer tipo de dança? Por quê?

Christianismo. Sim. Porque tem tudo nas Escrituras.

02- Na sua igreja tem algum tipo de dança? Como é denominado? Sim. Ministério de dança.

03- Quais os gêneros de danças que você julga estranho? Por quê? Dança contemporânea, dança gíria. Porque tem movimentos estranhos.

04- Quais os gêneros de dança que você queria aprender? Por quê? Balé. Porque é muito legal e bonito.

05- Quais são as suas interpretações acerca do giro, rodopiar, ficar em círculo na dança? O giro, rodopiar, ficar em círculo na dança? A dança de rua porque tem muita liberdade.

06- Você julga que dançar é um ato profano, um pecado? Por quê? Depende dos tipos de dança, porque é usado como ritual maligno, mas não evangeliza, tem coreografia muito bonita.

Aluna: S. turma: 9º ano  
Idade: 15 anos.

01- Você pertence a que religião? Ela te proíbe de fazer qualquer tipo de dança? Por quê? Católica. Não, porque a igreja católica é a única igreja que não proíbe.

02- Na sua igreja tem algum tipo de dança? Como é denominado? Não.

03- Quais os gêneros de danças que você julga estranho? Por quê? Eu acho estranho as danças modernas de Martha Graham.

04- Quais os gêneros de dança que você queria aprender? Por quê? Eu queria aprender o balé clássico porque eu acho muito interessante.

05- Quais são as suas interpretações acerca do giro, rodopiar, ficar em círculo na dança? O giro, rodopiar, ficar em círculo na dança? É muito interessante que quem dança liberdade e o círculo quem dança a volta do mundo, também é muito legal.

06- Você julga que dançar é um ato profano, um pecado? Por quê? Não, porque dançar é uma arte muito praticada pelas pessoas.

ANTE

01- Você pertence a que religião? Ela te proíbe de fazer qualquer tipo de dança? Por quê? Não tenho religião.

02- Na sua igreja tem algum tipo de dança? Como é denominado? Não tenho religião.

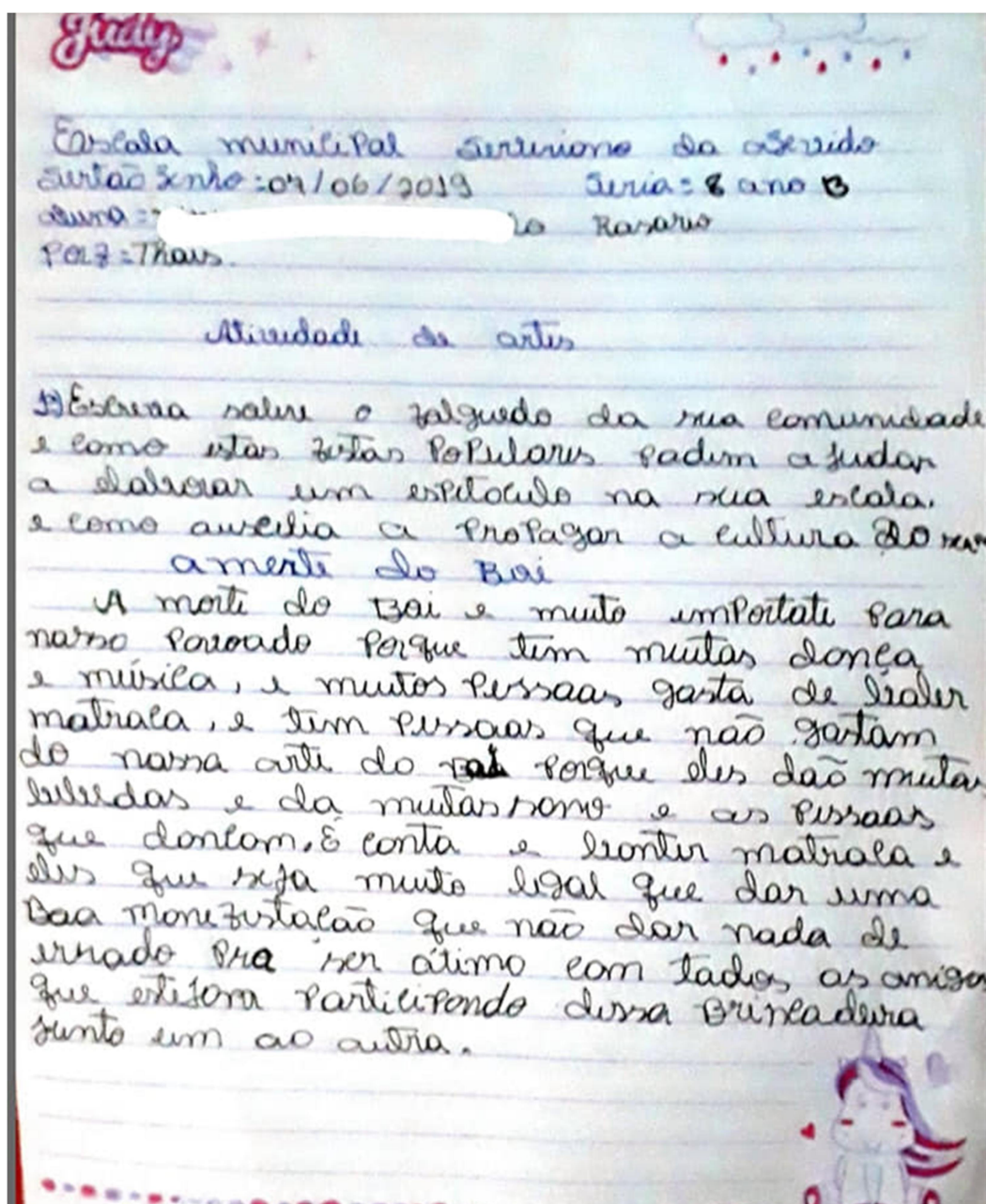
03- Quais os gêneros de danças que você julga estranho? Por quê? Dança moderna porque eu acho estranho.

04- Quais os gêneros de dança que você queria aprender? Por quê? Funk porque eu gosto do gênero.

05- Quais são as suas interpretações acerca do giro, rodopiar, ficar em círculo na dança? O giro, rodopiar, ficar em círculo na dança? Não sei, significa beleza para eles.

06- Você julga que dançar é um ato profano, um pecado? Por quê? Não, porque é um ato de beleza para todos nós.

## ANEXO F- Atividade sobre folgado/ A morte do boi Brilho do Sertão





## Festas Juninas - A MORTE DO BOI

- ✓ NA NOSSA COMUNIDADE É MUITO COMUM
- ✓ EM PERÍODOS JUNINOS NÃO ACONTECEM FESTAS COMO
- ✓ QUADRILHA, BUMBA BOI, TAMBORETE, CRIOLA (Etc.)
- ✓ COM SERTÃOZINHO A MORTE DO BOI ACONTECE
- ✓ NO ÚLTIMO DIA DE APRESENTAÇÃO, COMO MUITOS
- ✓ SABEM O SANGUE DO BOI, É O VINHO QUE
- ✓ ELES DÃO A TODOS QUE ESTÃO VENDO A
- ✓ APRESENTAÇÃO.
- ✓ ANTES DE MATAREM O BOI, ELES
- ✓ TOCAM, CANTAM, DANÇAM ENTRE OUTROS TIPOS
- ✓ DE COISAS. OS INSTRUMENTOS QUE ELES
- ✓ TOCAM SÃO: MATRACA, PANDEIRO, TAMBORE, ETC...
- ✓ AS PRINCIPAIS DANÇARINAS SÃO
- ✓ AS INDIAS, ELES ESCOLHEM SEMPRE
- ✓ UMA DELAS PARA LAÇAR O BOI, ELAS DUXAM
- ✓ O BOI BATE A CABEÇA E MORRE.
- ✓ É MUITO IMPORTANTE ESSA APRESENTAÇÃO
- ✓ NO NOSSO Povoado, PORQUE ESSE É O
- ✓ SÍMBOLO DA NOSSA CULTURA, E
- ✓ TAMBÉM A ESCOLA QUE NOS ENSEINA SOBRE ESSA

## O Bumba meu boi

O Bumba meu boi é importante para nossa sociedade porque essa festa popular nos traz benefício da alegria e também mostra que essa festa é uma cultura do nosso povo nossa história e nossa arte.

Essa brincadeira pode ser feita na escola de um jeito todos podem brincar como tocando Kawan, cantando Joyce e todos dançando mais para mim o melhor jeito de fazer essa brincadeira é fazer do jeito da nossa cultura. Fazer essa brincadeira na escola ia ser muito importante para nossa sociedade e também para nossa cultura e todos nós participaríamos com muita alegria.

### Redação: "A morte do Boi".

Em minha comunidade há muitas festas populares, como: O Bumba meu Boi, a festa do mastro, quadrilha, a morte do Boi e outras festas populares.

A morte do Boi é uma cultura que todos nós devemos valorizar, porque é uma festa que envolve a cultura do nosso povo, e sabemos que ela é uma manifestação que há: músicas, comidas, danças e o teatro, e tudo isso é o que dá vida à essa festa.

O Boi é a personagem principal, porque ele guia e alegria todos os outros elementos da manifestação. Nesse dia é um dia muito sagrado, porque é o dia que bebemos o sangue, que é o sangue de Jesus Cristo.

Fim!

### Título: Amarte do Boi na comunidade do Rio.

Nós podemos fazer as roupas de penas e depois pintamos com tintas para dar mais um destaque, sobre os chapéis de fitas pegamos qualquer chapéu que não usamos e emfeitamos com umas fitas de panos.

Nós também podemos fazer alguns passos de danças que tenham que dão o ritmo da nossa tradição, podemos também elaborar uma música para compor.

Além de nós fazemos o boizinho podemos fazer um enfeite para colocar sobre o boizinho, a gente pode fazer várias maneiras para elaborar e valorizar a nossa tradição.









05/06/2014  
D S T Q Q S S

Atividade de Arte aluno [redacted]

01) Você participou de uma apresentação retratando o bloco do seu povoado? Por quê?

Sim. Por que eu nunca fui participar eu não gosto de apresentar algum desse tipo eu não gosto de participar na escola e com alguém.

02) Qual é a melhor parte da festa do mestre? Por quê?

A melhor parte é quando eles dançam e mastro. Por que é bom de ver a fuleta e as coisas ali. O mastro é na hora que eles não dançam e muitas é lindo e muito bom de ver. É tudo de uma vez só.

03) Qual é a melhor parte da festa do boi? Por quê?

Na hora em que o boi está e as indas. Por que elas dançam da vestida e as até termina e é muito bom de ver. É uma coisa de alegria e felicidade.

04) Você consegue perceber nenhuma nomenclatura no momento na dança (ou festa) da festa do boi com outras danças ou outras apresentações? Quais?

A festa do boi lembra a festa de São João. Quando o boi mora por causa do nome quando comemoram.

3 de 5

Escola municipal Severiano de Azevedo (Anexo Sentido)  
Data: 05/06/2014 / Prof: Thais 6º Ano  
Aluno: [redacted] Disciplina: Artes  
Atividade de Artes

01) Você participou de uma apresentação retratando o folclore do seu povoado? Por quê? (5L) Sim. Por que não é só a igreja católica que pode participar da festa. Ou tradição. Outros também pode participar assim. Como a igreja católica pode participar a tradição. Mas também pode mas é só para as pessoas que gostam assim como eu gosto.

02) Qual é a melhor parte da festa do mestre? Por quê? (6L) A melhor parte é quando eles dançam o mastro. Porque é muito bonito porque quando o mastro está de pé os fuletas ficam pendurados e também fica e o coco e também os engates. Portanto que eu acho a melhor parte.

03) Qual é a melhor parte da festa do boi? Por quê? (6L) A melhor parte é quando eles dançam o boi. Porque ele se chama e eles dão o boi de dentro que é o boi de dentro. Por isso que é o boi e quando eles dançam de dentro. O boi eles sabem o nome e quando que é o boi.

04) Você consegue perceber nenhuma nomenclatura no momento na dança (ou festa) da festa do boi com outras danças ou outras apresentações? Quais? (6L) Sim. Eu acho que a festa do boi lembra a festa de São João. Quando o boi mora por causa do nome quando comemoram. Mas também das coisas que são danças e também das coisas que são danças e também das coisas que são danças. Portanto que eu acho a melhor.

05 06 2014

Escola municipal Severiano de Azevedo  
 Dentãozinho, 05 / 06 / 2014 6º Ano  
 Aluna: [redacted] Carter

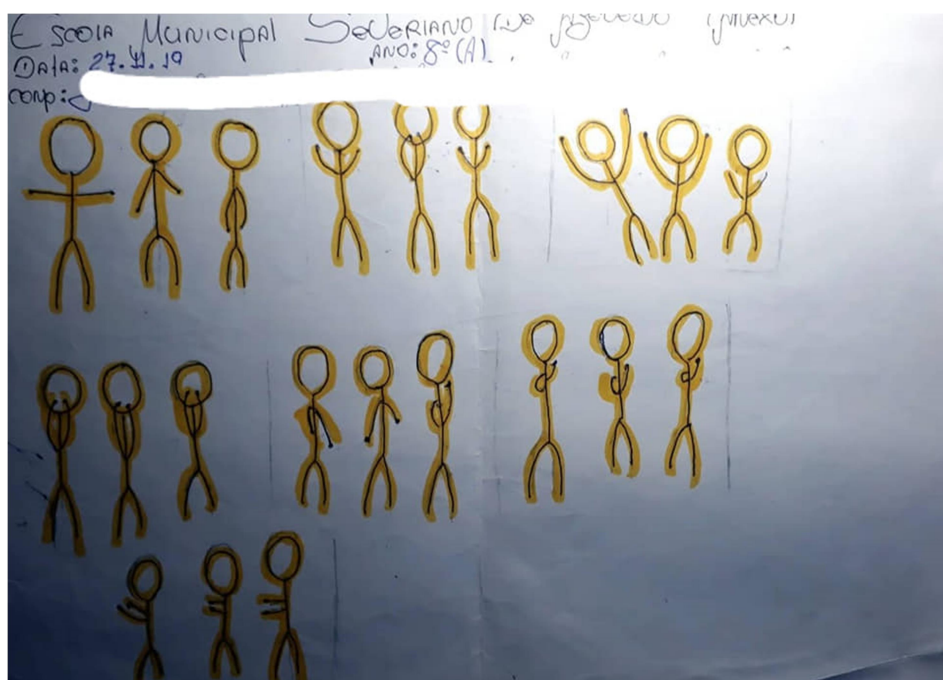
01) você participaria de uma apresentação retratando o folclore do seu povoado? por quê? Sim porque representa uma cultura do nosso povoado.

02) Qual é a melhor parte da festa do mestre? por quê? Não sei, porque eu nunca fui.

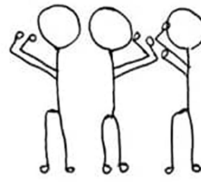
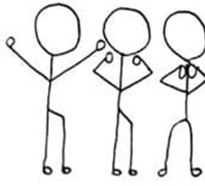
03) Qual é a melhor parte da morte do boi? por quê? Não sei porque eu nunca fui.

04) você consegue perceber alguma mudança momento ou movimentos na dança (ou festas) da morte do boi com outra dança ou outras apresentações? Quais? Sim, com a morte de Jesus.

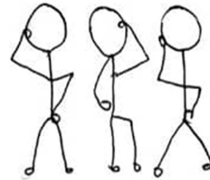
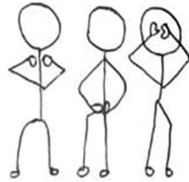
## ANEXO H- Partituras corográficas



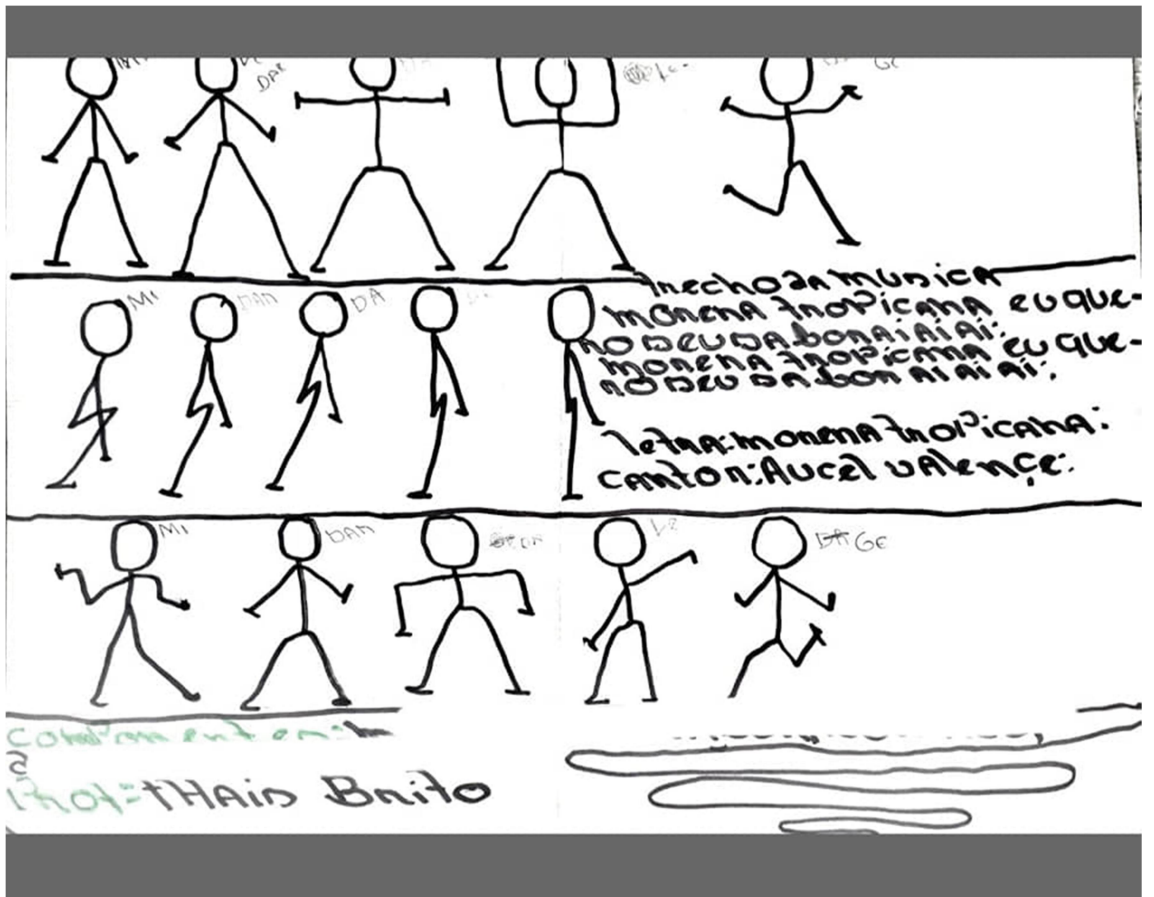
Escola Municipal S. de Azevedo  
 Data: 27/11/2019 Ano: A



"Morena tropical"  
 na Eu quero o  
 seu amor  
 "ai, ai, ai, ai."



comp: Mu...





ola municipal Severiano de Aguiar  
 na = 351312039  
 07 8 = 2

Comp: In...



da margem rosa quer gosto de  
 melão maduro sapiti-uan  
 Jabuticaba pelo olhar noturno  
 beijo frívolo tem abula  
 cha, pele malva e canne de  
 Eaju soliva doce, doce mel d



## **APÊNDICES**

APÊNDICE A- Imagem da representação teatral dos folgedos da comunidade Sertãozinho-  
Icatu / MA

Figura 23- Alunas do 6º ano/ 2019 interpretando Bom Samaritano



Figura 24- Alunos do 6º ano/ 2019 interpretando o levantamento do mastro

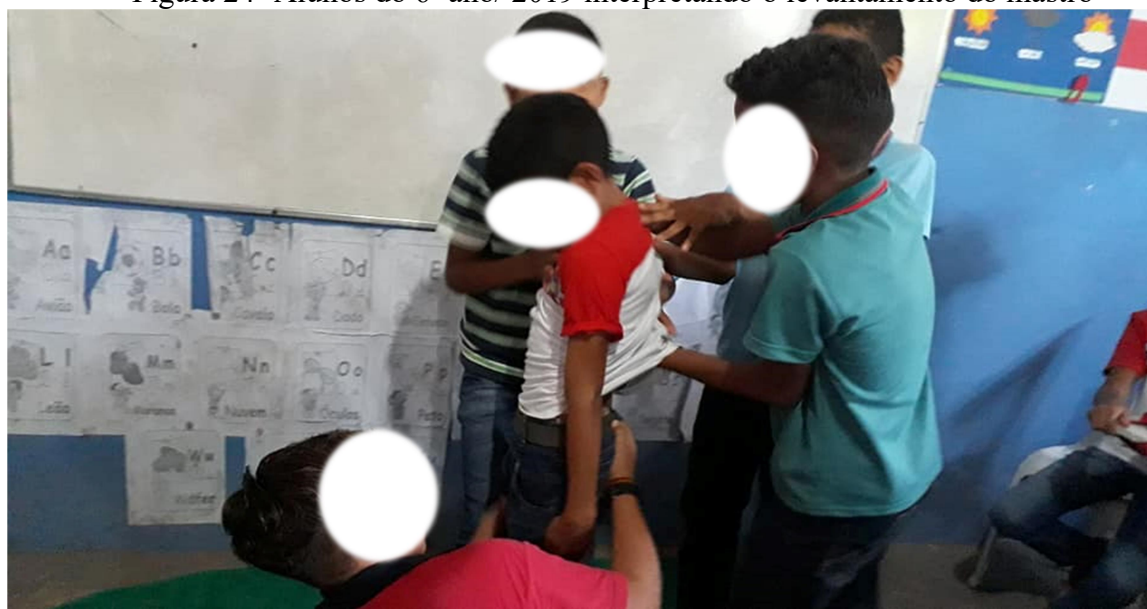


Figura 25- Alunos do 8º ano- A/ 2019 dançando Bumba-meu-boi ressignificando objetos



Figura 26- Alunos do 6º ano/ 2019 representando a Quadrilha



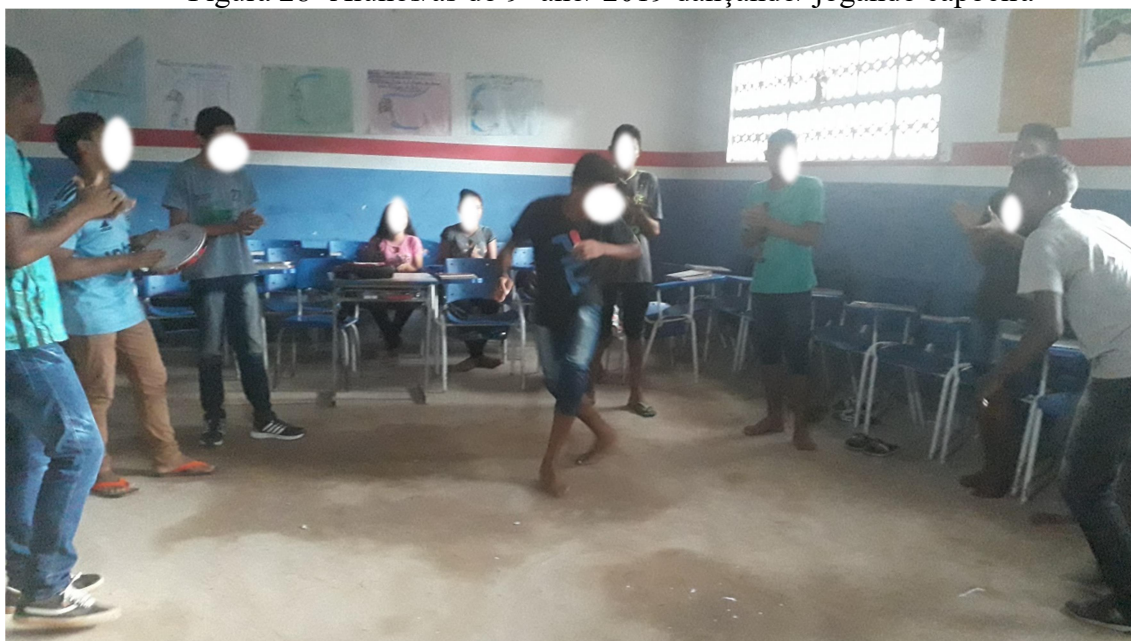


## APÊNDICE B- AULA SOBRE DANÇA

Figura 27- Alunos/as do 9º ano/ 2019 criando a partir das referências das danças contemporâneas



Figura 28- Alunos/as do 9º ano/ 2019 dançando/ jogando capoeira



## APÊNDICE C- Investigação sobre danças na comunidade

Figura 29- Alunos do 9º ano/ 2019 apresentando sobre reggae e o bumba-meu-boi



Figura 30- Aluno do 7º ano- A/ 2019 descrevendo sobre como montam o mastro





## APÊNDICE D- Mostra Cultural

Figura 31- Alunas do 9º ano/2019 mostrando como dança o Reggae na comunidade



Figura 32- Mães demonstram como dança São Gonçalo

