



DESCOLONIZANDO SABERES EM DANÇA: A FORMAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONALIZANTE DO COLÉGIO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES DE ITABUNA, BAHIA, EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE¹

DECOLONIZING KNOWLEDGE IN DANCE: THE PROFESSIONALIZING TECHNICAL TRAINING OF THE LUÍS EDUARDO MAGALHÃES COLLEGE IN ITABUNA, BAHIA, IN DIALOGUE WITH PAULO FREIRE

 DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/19843178182202278>

Thais Coelho e Sousa
Universidade Federal do Sul da Bahia
thaiscsousa@hotmail.com | [ORCID](#)

Tássio Ferreira
Universidade Federal do Sul da Bahia
tassio.ferreira@gfe.ufsb.edu.br | [ORCID](#)

RESUMO

O presente trabalho propõe uma análise do currículo do Curso Técnico Profissionalizante em Dança do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Itabuna, Bahia, baseada nas teorias críticas e no ideário emancipatório de Paulo Freire, a fim de identificar a existência de conteúdos eleitos segundo os mecanismos de dominação advindos da colonialidade. Além disso, a pesquisa alerta para a urgência de construção de práticas que descolonizem o currículo para uma formação técnica profissionalizante em Dança pautada no respeito à diversidade cultural. A pesquisa quanto a sua abordagem, é qualitativa; quanto a sua natureza, básica; quanto aos objetivos, exploratória; e quanto aos procedimentos, bibliográfica. Para realizar a pesquisa, foram analisadas recentes teorias das ciências que versam sobre Educação (FREIRE, 1967; 1987; 1989; 1996), Dança (SANTOS, 2009) (SETENTA, 2017), Biopolítica (FOUCAULT, 1987; 1988; 1999) (AGAMBEN, 2009), Currículo (RANGHETTI; GESSER, 2009) (SILVA; 2010) e pensamento descolonial (COSTA; 2006) (GOMES, 2012) (KILOMBA, 2019) (MBEMBE, 2016). Concluiu-se que o currículo referido não foi elaborado a partir de uma construção participativa, colaborativa, e que sua lógica ainda é eurocêntrica.

Palavras-chave: Currículo; Emancipação; Pensamento Descolonial.

¹ Este artigo resulta de partes de minha monografia de especialização de mesmo título. Defendida no Programa de pós-graduação em Pedagogias das Artes da Universidade Federal do Sul da Bahia sob orientação do Prof. Dr. Tássio Ferreira em 2020.



ABSTRACT

The present work proposes an analysis of the curriculum of the Vocational Technical Course in Dance at Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães in Itabuna, Bahia, based on critical theories and on the emancipatory ideas of Paulo Freire, in order to identify the existence of content chosen according to the mechanisms of domination arising from coloniality. In addition, the research alerts to the urgency of building practices that decolonize the curriculum for a professional technical training in Dance based on respect for cultural diversity. The research, regarding its approach, is qualitative; as to its nature, basic; as for the objectives, exploratory; and as for the procedures, bibliographical. To carry out the research, recent theories of science that deal with Education (FREIRE, 1967; 1987; 1989; 1996), Dance (SANTOS, 2009) (SETENTA, 2017), Biopolitics (FOUCAULT, 1987; 1988; 1999) were analyzed (AGAMBEN, 2009), Curriculum (RANGHETTI; GESSER, 2009) (SILVA; 2010) and decolonial thinking (COSTA; 2006) (GOMES, 2012) (KILOMBA, 2019) (MBEMBE, 2016). It was concluded that the mentioned curriculum was not elaborated from a participatory, collaborative construction, and that its logic is still Eurocentric.

Keywords: curriculum; emancipation; decolonial.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo destina-se a divulgar resultados de pesquisa de científica produto dos estudos empreendidos na Especialização em Pedagogia das Artes, da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e tem como escopo tecer ponderações a respeito do currículo do Curso Técnico Profissionalizante em Dança, implantado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, em 2018, no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Itabuna-BA. A pesquisa dedica-se à análise da grade curricular do referido curso, para identificar possíveis sinais da colonialidade e, também, da descolonização na eleição dos conteúdos e, para tanto, utiliza o ideário do pensador e educador Paulo Freire (1967; 1987; 1989; 1996) como suporte teórico para orientar tais reflexões.

O interesse pelo assunto surgiu da experiência profissional de um dos pesquisadores em lecionar no referido Curso Técnico em Dança e dos estudos realizados, na referida especialização, sobre o teórico da educação, Paulo Freire. Assim, este trabalho traz uma vivência dos pesquisadores que se dedicam a ensinar/aprender sobre as Artes imbuídos do amor à docência e que reconhecem possibilidades de diálogo entre suas práticas docentes e o pensamento de Paulo



Freire, para a construção de um currículo de formação técnica em Dança libertador e emancipatório.

Para introduzir a pesquisa, primeiramente busca-se o entendimento da concepção do referido curso, segundo o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2016). Em seguida, descreve-se, em linhas gerais, o que é o curso, seus objetivos, sua duração e o perfil dos estudantes que já formaram.

Também sentiu-se a necessidade de abordar sobre as teorias de currículo, para situar no tempo o surgimento das correntes de entendimento e seus fundamentos principais, contextualizando o momento histórico.

Então, é que se analisa os componentes curriculares que compõem a grade curricular do referido Curso Técnico em Dança, para proceder aproximações e distanciamentos destes conteúdos com o ideário de Paulo Freire. Assim, expõe-se o propósito e relevância em se ressignificar o ensino e a aprendizagem da Dança, para reconhecê-la como estratégia emancipatória.

Esta investigação justifica-se no fato de que uma pesquisa sobre currículo no campo da Pedagogia das Artes dará mais visibilidade ao assunto, difundindo o conhecimento e problematizando este campo de estudo, algo importante para o avanço de estudos na área.

A presente pesquisa justifica-se, ainda, no desígnio imperativo de firmar as práticas artísticas, e sobretudo a Dança como âmbito de produção científica do conhecimento, que subsidia os estudos e compreensões sobre os processos de cognição, evolução e comunicação do corpo.

A pesquisa quanto a sua abordagem, é qualitativa; quanto a sua natureza, básica; quanto aos objetivos, exploratória; e quanto aos procedimentos, bibliográfica e envolveu como instrumento de coleta o levantamento bibliográfico.

Para realizar a pesquisa, foram analisadas recentes teorias das ciências que versam sobre Educação (FREIRE, 1967; 1987; 1989; 1996), Dança (SANTOS, 2009) (SETENTA, 2017), Biopolítica (FOUCAULT, 1987; 1988; 1999) (AGAMBEN, 2009), Currículo (RANGHETTI; GESSER, 2009) (SILVA, 2010) e pensamento descolonial (COSTA, 2006) (GOMES, 2012) (KILOMBA, 2019) (MBEMBE, 2016).



2 O CURSO TÉCNICO EM DANÇA DO COLÉGIO MODELO LUIS EDUARDO MAGALHÃES DE ITABUNA, BAHIA.

A oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio é disciplinada pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2016), instituído pelo Ministério da Educação em 2008. Este catálogo é um instrumento para orientar as instituições de ensino, subsidiando o planejamento dos cursos e correspondentes qualificações profissionais técnicas de nível médio.

Segundo o CNTC, o curso Técnico em Dança, que integra o Eixo tecnológico Produção Cultural e Design, visa a construção e o aprimoramento de habilidades e competências que capacitem profissionais de dança para: a criação e interpretação de coreografias, espetáculos de repertório e performances; o desenvolvimento de práticas e técnicas corporais de criação em dança; a utilização de estratégias de improvisação em composições coreográficas; a realização de investigações de dança na interface com outras linguagens artísticas; a disseminação da arte em projetos socioculturais.

O CNCT indica, ainda, no campo de atuação para os profissionais técnicos em dança, um possível rol de locais de trabalho e atividades laborais: escolas, academias e centros de formação; corpos de baile; companhias, grupos e coletivos artísticos de Dança; teatros e casas de espetáculos; musicais e óperas; programas de TV; festivais e mostras de dança e eventos de naturezas diversas; eventos sociais e corporativos; instituições públicas e privadas; espaços de interação social, lazer e cultura; projetos socioculturais.

Assim, apesar de o perfil profissional do egresso do curso não visar a formação de professores e se afinar mais ao campo da atuação artística, o CNCT consente a presença desses profissionais em ambientes da educação formal e não formal – escolas, academias e centros de formação e projetos socioculturais, por exemplo.



O Curso Técnico em Dança, ora em análise, foi implantado em 2018, no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Itabuna-BA, não havendo outro curso deste tipo neste município. A formação técnica profissionalizante oferecida neste curso é realizada na modalidade subsequente ao ensino médio e acontece no turno noturno, em 2 (dois) semestres consecutivos, tendo, assim, a duração de 1 (um) ano letivo. O curso possui uma turma única anual com 20 (vinte) vagas a serem preenchidas. Sua grade curricular é composta por 19 componentes que totalizam uma carga horária de 940 horas-aula.

O curso já teve duas turmas concluídas em 2018 e 2019 e o perfil dos estudantes que já formaram abrange dançarinos que compõem corpo de baile de conjuntos musicais, professores que atuam na educação não-formal, em projetos sociais e estúdios de dança e nas instituições de ensino da educação formal.

3 O CURRÍCULO E SUAS INTENCIONALIDADES IMPLÍCITAS.

Currículo é uma palavra que tem sua origem no latim, do verbo *currere* e significa caminho ou percurso a seguir, jornada, trajetória. Numa de suas acepções², o vocábulo currículo diz respeito ao conjunto de disciplinas que compõem um determinado curso, ou seja, um conjunto de conhecimentos a serem aprendidos pelos alunos.

No entanto, analisar o currículo não se restringe a uma simples observação da etimologia da palavra, ou a sua definição a partir desta. A análise do currículo

² Definições de currículo segundo Santos e Paraíso (1996, *apud* RANGHETTI; GESSER, 2009, p. 20): **currículo oficial** é o que foi planejado oficialmente para ser trabalhado nas diferentes disciplinas e séries de um curso; **currículo formal** abrange todas as atividades e conteúdos planejados para serem trabalhados na sala de aula; **currículo em ação** ou real são todos os tipos de aprendizagem que os estudantes realizam como consequência de estarem escolarizados; **currículo oculto**, também tem sido utilizado, significando o conjunto de normas e valores implícitos nas atividades escolares, porém não-mencionados pelos professores ou não-intencionalmente buscados por eles; **currículo explícito** - representa a dimensão visível do currículo e se constitui nas aprendizagens intencionalmente buscadas ou deliberadamente promovidas através do ensino; **currículo vazio ou nulo** - Constitui-se dos conhecimentos ausentes, tanto das propostas curriculares (currículo formal), como das práticas da sala de aula (currículo em ação); abrangem conhecimentos significativos e fundamentais para a compreensão da realidade e para a atuação nela. Também chamado de “campos de silêncio” ou de “omissões”.



requer atenção para as doutrinas e conjunturas que orientaram, e ainda orientam, a sua construção. Por isso, antes de proceder a uma análise do currículo do Curso Técnico em Dança em questão, é necessário, anteriormente, remontar a história das teorias que embasam as estruturas curriculares, identificando as ideologias e as questões de poder nelas implícitas, pois são estas que orientam a concepção do currículo.

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado.

[...]

Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?" (SILVA, 2010, p. 14-15).

Além disso, um currículo visa transformar aqueles estudantes que irão experienciá-lo. "As teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal" (SILVA, 2010, p. 15).

Os estudos sobre currículo enquanto área específica da Educação surgiram no final do século XIX e início do século XX. A partir de 1900, em meio ao processo de industrialização, surgiram as chamadas teorias tradicionais de currículo.

Em síntese, esse modelo curricular é assim caracterizado: organizado por objetivos; delineado por especialistas; implementado pelos professores; focado na transmissão e memorização de conteúdos; o aluno é passivo e reprodutor; centrado na aprendizagem mecânica e repetitiva; com foco na avaliação que visa o alcance dos objetivos por meio de instrumentos de medida ou observação (RANGHETTI; GESSER, 2009, p.32).

Assim as teorias tradicionais do currículo têm caráter tecnicista e se preocupam em como elaborá-lo e organizá-lo.

Por volta de 1970, na conjuntura dos movimentos sociais pelos direitos civis que acontecia no Norte do mundo, e mais especificamente nos Estados Unidos – emancipação da mulher e combate ao racismo – surgiram as teorias críticas de currículo para contestar o modelo tradicional.



Nos anos 90, surgiram as teorias pós-críticas do currículo, inspiradas nas mudanças realizadas no contexto da pós-modernidade. Nesta perspectiva, o currículo tem abarcado temas emergentes tais como: gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo, problemas sociais e justiça social ou equidade.

Na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, as teorias que a ele se dedicam estão envolvidas em questões de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder (SILVA, 2010, p. 16). Assim, o currículo é repleto de intencionalidades; não é um conjunto imparcial de conhecimentos; não é um suporte meramente técnico, que se restringe aos assuntos metodológicos, mas também traz consigo questões políticas e sociais. O currículo traduz os interesses de um grupo hegemônico que elege o que deve ser considerado como conhecimento legítimo num dado momento histórico. Por isso, ele revela as relações de poder que tornam o contexto educacional num espaço político.

Michael Foucault (1987) já reconhecia a existência de procedimentos institucionais de modelagem do indivíduo, ao se referir ao que chamou de disciplinas: “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (1987, p. 118).

As disciplinas – que Foucault também chamou de anatomia política – nada mais são que uma mecânica de poder que define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, para que façam o que se quer e para que operem como se quer; uma política das coerções que atuam sobre o corpo para manipular seus elementos, seus gestos e comportamentos (FOUCAULT, 1987, p. 119).

Para Foucault, essa anatomia política se consubstancia numa multiplicidade de processos disciplinares de origens diferentes, que se repetem, apoiam-se uns nos outros, entram em convergência e esboçam um método geral. Eles se encontram em funcionamento nos colégios, nas escolas primárias; investiram o espaço hospitalar; e reestruturam a organização militar (FOUCAULT, 1987, p.119).

É forçoso reconhecer que todas essas instituições da sociedade estabelecem verdadeiros processos disciplinares que impõem restrições, proibições e coações.



No que se refere à escola, entre tantos outros regramentos que a gerem, o currículo também revela uma fórmula de dominação. A disciplina nele implícita exerce o controle de quem a ele se submete.

O próprio Foucault (1999, p. 298) reconheceu, ainda, que “as disciplinas sempre tendem, de fato, a ultrapassar o âmbito institucional e local em que são consideradas. E, depois, elas adquirem facilmente uma dimensão estatal”. E, neste contexto, vão constituir mecanismos regulamentadores gerais da população. “As disciplinas do corpo e o controle da população constituem os dois pólos em torno dos quais se espalhou a organização do poder sob a vida (FOUCAULT, 1988, p.131).

No que tange ao âmbito do ensino aprendizagem da Dança na Educação Formal, o currículo, entendido como um conjunto de conhecimentos eleitos como legítimos, também revela os discursos de poder que modelam o indivíduo.

Aproximando os processos disciplinares do corpo para o campo da Dança, Jussara Sobreira Setenta (2017, p. 29) assevera a existência de um entendimento de que há um modelo de dança eleito para ser aprendido, dançado e ensinado que impõe ao corpo um jeito, um modo de proceder e de se expor, a exemplo do Ballet Clássico e, até mesmo, das danças tradicionais:

Há, nessas danças, inscrição de princípios e procedimentos cuja tendência à rigidez de informações modela os corpos de certa maneira aprisionante, que controla e vigia “as verdades” estéticas presentes em cada uma delas. O que se expõe são impressões de mundo que correspondem a determinado tipo de política de corpo, ou seja, uma política dos efeitos do poder sobre os corpos. Nesses casos, vale o poder das informações sistematizadas para serem difundidas e repetidas continuamente.

[...]

Os corpos, então, são constituídos pelos efeitos do poder (SETENTA, 2017, p. 32).

Há um aspecto disciplinar imputado às práticas em dança, pois estas, através do exercício do poder, impõem implicações aos corpos. “Na circulação do poder, os corpos de modo geral, e corpos que dançam de modo específico, tanto exercem o poder quanto sofrem a ação de poderes” (SETENTA, 2017, p.36).



Daí, depreende-se a importância de compreender o currículo não apenas como um conjunto de disciplinas que compõem um determinado curso ou um conjunto de conhecimentos a serem aprendidos pelos educandos, mas também como uma coleção de conteúdos intencionalmente selecionados para veicular ideologias que tem como objetivo formar um determinado perfil de indivíduos que constituirão a sociedade.

Neste sentido, o currículo é um suporte do que o Giorgio Agamben (2009, p. 40) chamou de dispositivos de poder. Ele traz o termo ‘dispositivo’ para nomear o mecanismo político contemporâneo que domina o comportamento da humanidade na sociedade capitalista, definindo-o como “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos”.

As teorias críticas trouxeram a consciência de que o conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas das relações sociais de poder: ele transmite a ideologia dominante e, assim, atua para a manutenção da crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável e de que as diferentes classes sociais têm seus respectivos papéis nas relações sociais. Por outro lado, foram também as teorias críticas que despertaram para o fato de que o currículo é uma construção social, resultado de um processo histórico: em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares – e não outras – tornaram-se consolidadas como currículo. (SILVA, 2010, p. 147-148).

As teorias críticas de currículo examinam as relações entre o conhecimento escolar e a estrutura de poder na sociedade, para a construção de propostas curriculares emancipatórias. Na perspectiva crítica, o currículo deve ser organizado por temas de fundo social, cultural e histórico, contexto que permite aos estudantes e professores reunir uma variedade de conhecimentos e possibilidades para resolver problemas, promover o pensamento crítico e privilegiar justiça social e equidade. (RANGHETTI; GESSER, 2009, p. 33).



Filiado à corrente de teorias críticas do currículo, Paulo Freire (1987, p.67) coaduna com o princípio de equidade ao conceber o que chamou de ‘conceito antropológico de cultura’. Para ele, cultura é toda e qualquer criação e produção humana, tudo aquilo que é resultado de qualquer trabalho humano. Em razão disso, não há que se falar em ‘cultura’, mas sim em ‘culturas’.

O desdobramento dessa concepção de cultura traz consigo uma relevante implicação para a construção do currículo, pois reconhece a cultura tradicional como conhecimento legítimo que deve compor o currículo, erigindo-a ao mesmo patamar de prestígio atribuído à cultura erudita pelas teorias tradicionais.

Ao prestigiar a cultura tradicional na composição do currículo, Freire problematiza as relações de poder nele implícitas e evidencia sua inclinação ao pensamento pós-colonialista.

O colonialismo refere-se à experiência concreta do que foi o período colonial: uma experiência histórica de controle político, econômico e cultural exercido pelos europeus e experimentado pelos povos das Américas, da África, do Oriente Médio e da Ásia, como a China e a Índia, por exemplo, e que se estende desde o século VII até meados do século XX.

A “ocupação colonial” em si era uma questão de apreensão, demarcação e afirmação do controle físico e geográfico – inscrever sobre o terreno um novo conjunto de relações sociais e espaciais. Essa inscrição (territorialização) foi, enfim, equivalente à produção de fronteiras e hierarquias, zonas e enclaves; a subversão dos regimes de propriedade existentes; a classificação das pessoas de acordo com diferentes categorias; extração de recursos; e, finalmente, a produção de uma ampla reserva de imaginários culturais. Esses imaginários deram sentido à instituição de direitos diferentes, para diferentes categorias de pessoas, para fins diferentes no interior de um mesmo espaço; em resumo, o exercício da soberania. O espaço era, portanto, a matéria-prima da soberania e da violência que sustentava. Soberania significa ocupação, e ocupação significa relegar o colonizado em uma terceira zona, entre o *status* de sujeito e objeto (MBEMBE, 2016, p.135).

Assim, o termo pós-colonialismo diz respeito ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização do chamado “terceiro mundo”, a partir da metade do



século XX. Temporalmente, refere-se, portanto, à independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo (BALLESTRIN, 2013, p.90).

Ocorre que, o pós-colonialismo possui um viés oculto: o colonialismo desenvolveu práticas aterradoras que engendraram lógicas de funcionamento das relações de poder que perduram para além do período colonial. Esse conjunto de lógicas remanescentes do colonialismo, chama-se colonialidade. Ela alude justamente a esse modo de organizar o exercício do poder segundo o colonialismo que instalou “formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o *status* de “mortos-vivos”” (MBEMBE, 2016, p.146).

Dessa forma, a colonialidade se concretiza e se expressa sob outras formas de subjugação conhecidas da modernidade, como o racismo e a xenofobia, por exemplo.

Assim, o pós-colonialismo compartilha, ainda, do caráter discursivo do social e da proposta de uma epistemologia crítica às concepções dominantes de modernidade. O ‘colonial’ do termo vai além do colonialismo para aludir àquelas situações de opressão definidas a partir de fronteiras de gênero, étnicas ou raciais (COSTA, 2006, p.83-84).

Nem todas as situações de opressão são consequências do colonialismo, ainda que possam ser reforçadas ou ser, indiretamente, reproduzidas por ele, como, por exemplo, a história do patriarcado e da escravidão. Em um contexto globalizado, cultura, identidade (classe/etnia/gênero), migração e diáspora são categorias fundamentais para observar as lógicas coloniais modernas, o que ratifica que os estudos pós-coloniais e os estudos culturais e multiculturais são convergentes (BALLESTRIN, 2013, p.90-94).

Paulo Freire aponta para a concepção de um currículo amparado neste pensamento pós-colonialista, no sentido mais amplo do termo, para abranger e prestigiar nos conteúdos curriculares os conhecimentos das culturas dos grupos



dominados – seja pelos efeitos do colonialismo, seja por outras formas de opressão reforçados por ele.

É imperioso reconhecer que, em razão das relações de dominação herdadas e/ou reforçadas do/pelo colonialismo, os “conceitos de conhecimento, erudição e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e à autoridade racial” (KILOMBA, 2019, p.50).

De fato, a colonialidade subalterniza certos grupos de pessoas, assegurando sua dominação e ignorando seus conhecimentos e suas experiências, como bem explica Nilma Lino Gomes (2012, p. 102):

[...] não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial.

“O centro acadêmico não é um local neutro. Ele é um espaço branco, onde o privilégio de fala tem sido negado para as pessoas negras” (KILOMBA, 2019, p. 50). As vozes negras, graças a um sistema racista, têm sido sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimento inválido ou, então, representadas por pessoas brancas que, ironicamente, tornam-se especialistas sobre cultura negra ou sobre os próprios negros. Neste sentido, a academia não é um espaço neutro, e constitui um espaço de violência. Essas circunstâncias possuem uma dimensão de poder que mantém posições hierárquicas e preservam a supremacia branca que determina quem pode falar (KILOMBA, 2019, p. 51).

O mesmo é possível afirmar a respeito dos povos originários das terras colonizadas: o colonialismo também impôs a autoridade eurocêntrica sobre os saberes e as culturas indígenas.



Qualquer forma de saber que não se enquadre na ordem eurocêntrica de conhecimento tem sido continuamente rejeitada, sob o argumento de não constituir ciência credível. A ciência não é, nesse sentido, um simples estudo apolítico da verdade, mas a reprodução de relações raciais de poder que ditam o que deve ser considerado verdadeiro e em quem acreditar (KILOMBA, 2019, p. 53-54).

Por todo o exposto, em relação as teorias críticas e, sobretudo, após conhecer o pensamento de Paulo Freire, não se pode mais tratar sobre o currículo sem considerar os mecanismos do biopoder e os efeitos da colonialidade. O currículo é constituído de intencionalidades que vão muito além do ensino e da aprendizagem. Ele resulta dos interesses abrigados nas relações de poder.

4 PREMISSAS PARA UM CURRÍCULO DE DANÇA DESCOLONIAL E EMANCIPATÓRIO

Ainda que de forma sucinta e não exauriente do arcabouço de ensinamentos deixados por Paulo Freire, é possível elencar alguns deles que servem de orientação para a elaboração de um currículo, e, na circunstância de um currículo oficial, – como é no Curso Técnico referido – sua adaptação à realidade dos educandos durante o percurso formativo através de estratégias que visem benefício ou personalização para as especificidades das turmas.

Paulo Freire não teorizou diretamente sobre currículo, mas suas ideias propaladas seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1987) fornecem subsídios para a sua construção.

Na referida obra, Freire tece críticas ao que chamou de ‘educação bancária’, típica do currículo tradicional, segundo a qual o conhecimento é composto de informações transmitidas pelo professor ao aluno, à semelhança do que acontece no ato de depósito bancário.

Para contrapor a chamada educação bancária, Paulo Freire concebe o conceito de ‘educação problematizadora’, segundo a qual o ato de conhecer não é



um ato isolado, individual. Conhecer envolve intercomunicação, intersubjetividade. Essa intercomunicação é mediada pelos objetos a serem conhecidos. E é por meio dessa intermediação que as pessoas se educam, intermediados pelo mundo cognoscível. É essa intersubjetividade do conhecimento que permite a Freire conceber o ato pedagógico como um ato dialógico (SILVA, 2010, p. 59).

Assim, Freire (1987) não deixa de reconhecer como importantes os papéis desempenhados pelos especialistas que organizam os temas significativos ou temas geradores em unidades num conteúdo programático, e dos educadores que mediam tais temas na atividade pedagógica, mas alerta para o fato de que estes temas devem ser fundados na experiência dos educandos:

[...] o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 1987, p.98).

Neste sentido, não só ratifica o caráter dialógico do ato pedagógico, em que todos os sujeitos estão ativamente envolvidos no ato de conhecer, como também demonstra e recomenda respeito aos saberes dos educandos. Tanto é que, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, dedica um item a isso, nos seguintes termos:

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Por isso mesmo, pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996, p.15).

O respeito aos saberes dos educandos, patrocinado por Freire, também se relaciona, de certa forma, com o seu conceito de antropológico de cultura já ventilado neste estudo. Ao colocar as culturas erudita e tradicional num mesmo patamar de prestígio, valoriza os saberes tradicionais dos educandos, dando visibilidade aos seus conhecimentos e suas experiências que tanto sofrem



apagamento em virtude da colonialidade ou das situações de opressão reforçadas por ela.

À semelhança de uma locomotiva, em que seus vagões estão concatenados, ao falar sobre o respeito aos saberes dos educandos, Paulo Freire aproveita a oportunidade para associá-lo ao despertar da criticidade:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 1996, p.15).

Como o próprio nome diz, para a educação problematizadora de Freire, o currículo deve partir de problemas sociais visando a crítica desta realidade e, como consequência, a conscientização e libertação do indivíduo e da sociedade (RANGHETTI; GESSER, 2009, p. 24).

Paulo Freire apadrinha a educação como uma prática de liberdade: entende a prática educativa como maneira para possibilitar ao educando que ele se emancipe criticamente. A educação libertária freireana é uma concepção pedagógica que, por meio de uma ação dialógica e crítica, propõe libertar o pensar e, conseqüentemente, o agir.

Ante o exposto, Paulo Freire não só rechaça a chamada educação bancária, como também fornece instruções para o desenvolvimento de um currículo que coaduna com a educação problematizadora e libertária.

Ressalte-se ainda que Paulo Freire reivindica um currículo ‘descolonizado’ – mesmo não tendo usado tal termo – na medida que, por meio do conceito antropológico de cultura, admite a existência de culturas, todas elas igualmente resultadas do trabalho humano e, por isso, a todas elas deve ser dispensado o mesmo tratamento. Propõe assim, um currículo despido do eurocentrismo, que



resiste aos efeitos da colonialidade e que prestigia todas expressões culturais sem distinção:

Os colonialistas diziam que somente eles tinham cultura. Diziam que antes da sua chegada à África nós não tínhamos História. Que a nossa História começou com a sua vinda. Estas afirmações são falsas, são mentirosas. Eram afirmações necessárias à prática espoliadora que exerciam sobre nós. Para prolongar ao máximo a nossa exploração econômica, eles precisavam tentar a destruição da nossa identidade cultural, negando a nossa cultura, a nossa História. Todos os Povos têm cultura, porque trabalham, porque transformam e mundo e, ao transformá-lo, se transformam.

A dança do Povo é cultura. A música do Povo é cultura, como cultura é também a forma como o Povo cultiva a terra. Cultura é também a maneira que o Povo tem de andar, de sorrir, de falar, de cantar, enquanto trabalha.

O calulu é cultura como a maneira de fazer o calulu é cultura, como cultural é o gosto das comidas. Cultura são os instrumentos que o Povo usa para produzir. Cultura é a forma como o Povo entende e expressa o seu mundo e como o Povo se compreende nas suas relações com o seu mundo. Cultura é o tambor que soa pela noite adentro. Cultura é o ritmo do tambor. Cultura é o gingar dos corpos do Povo ao ritmo dos tambores (FREIRE, 1989, p. 42).

No contexto do Curso Técnico Profissionalizante em Dança, é necessário compreender a Dança como uma expressão artística comum a inúmeras culturas; sobretudo num país como o Brasil, onde as danças eruditas e tradicionais contam com contribuições culturais dos seus povos originários – os indígenas –, dos portugueses colonizadores e demais europeus que aqui povoaram, dos povos africanos trazidos coercitivamente em razão da escravidão e dos tantos outros povos de outros países que para cá vieram com os processos de imigração.

Para valorizar essas contribuições culturais que resultaram dessa intensa miscigenação, é preciso ressignificar o currículo oficial por meio de práticas, para que seus conteúdos contemplem os saberes dos educandos advindos da ancestralidade afro-brasileira e indígena.

Conhecer esta herança é uma forma de assumir as múltiplas influências da tradição, razões de existência e resistência, que nos fortalecem enquanto identidade e ajudam a compreender melhor a cultura brasileira como um todo, valorizando as nossas diversidades.



[...]

Desta forma, propõe-se uma arte da dança como linguagem do sensível, que possibilita uma vivência rica em conteúdos que norteiam o processo criativo, compreendendo a tradição e as memórias de uma herança cultural. Esses elementos dialogam com as diversidades, que influenciam a cultura brasileira com um todo (SANTOS, 2009, p.33).

O corpo é construção cultural. Mas, as emoções, sensibilidades e sentido ético-estético que traz consigo não resultam apenas das relações históricas. O corpo também é uma construção social. Não só os fatores históricos, mas também os sociais definem a forma de ser, pensar e movimentar-se (SANTOS, 2009, p.33). A dança enquanto ação cognitiva constrói conhecimento, na medida que intensifica a relação do educando consigo mesmo e com o mundo que o cerca. Neste sentido, é preciso que o currículo que verse sobre danças seja posto em prática através de ações afirmativas que valorizem aquelas que estejam presentes no contexto social dos educandos, reconhecendo-as como conteúdo legítimo, e contribuindo para o empoderamento³ de seus representantes.

Nosso compromisso como professores de Dança se amplia ao pensarmos em nosso compromisso com a emancipação dos corpos. Ampliar os entendimentos dos corpos, quebrando as barreiras dualistas e hegemônicas de doutrinação e regulação, amplia o entendimento global da pessoa, acerca de tudo que o constitui e o representa (GONÇALVES, 2017, p.94).

O respeito aos saberes dos educandos perpassa, ainda, pela valorização das atitudes pessoais para o desenvolvimento da autonomia. É por meio do pensamento crítico que o indivíduo desenvolve sua autonomia, se fortalece frente ao poder do coletivo e se emancipa.

³ Em Ardila Osório (2015) encontra-se uma definição de Srilatha Batiwala para 'empoderamento': Empoderamento é tanto um processo quanto o resultado desse processo. É manifestado como uma redistribuição do poder entre nações, classes, etnias, gêneros e indivíduos. O objetivo do empoderamento é desafiar a hegemonia cultural para transformar as estruturas e instituições que reforçam e perpetuam a discriminação e a inequidade social (família, casta, classe, religião, educação, mídia, práticas e sistemas de saúde, leis e códigos civis, processos políticos, modelos de desenvolvimento e instituições governamentais) e permitir o acesso, controle e recursos tanto materiais quanto informativos.



5 UMA BREVE ANÁLISE DO CURRÍCULO DE DANÇA NA PERSPECTIVA DESCOLONIAL

Inspirado nas premissas acima delineadas, o presente artigo passa a realizar uma breve análise de alguns componentes curriculares do Curso Técnico em Dança do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Itabuna, Bahia. A grade curricular do curso é composta por componentes curriculares subdivididos em três grupos:

- A) Os componentes curriculares que compõem a base comum de todos os cursos técnicos implementados pela Secretaria de Educação da Bahia:
 - o Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho (40 horas-aulas);
 - o Metodologia do Trabalho Científico (40 horas-aulas).
- B) Os componentes curriculares voltados à formação profissional em Dança:
 - Relativos ao conhecimento do corpo humano:
 - o Condicionamento Físico e Anatomia (40 horas-aulas);
 - o Fisiologia e Cinesiologia (40 horas-aulas);
 - Relativos ao conhecimento específico em Dança:
 - o História, Análise e Crítica da Dança I (40 horas-aulas);
 - o História, Análise e Crítica da Dança II (40 horas-aulas);
 - o Danças Étnicas (40 horas-aulas);
 - o Danças Contemporânea, Moderna, Brasileiras (80 horas-aulas);
 - o Dança, Arte e Cultura Urbana (40 horas-aulas);
 - o Ética Aplicada à Dança (40 horas-aulas);
 - o Percepção e Contato (40 horas-aulas);
 - o Música Aplicada à Dança (40 horas-aulas);
 - o Aplicativos Informatizados à Dança (40 horas-aulas).
 - Relativos à produção artística e gestão cultural:
 - o Montagem de Espetáculo: Criação, Composição, Maquiagem, Figurino e Cenário (40 horas-aulas);



- o Montagem de Espetáculo: Projetos e Gestão de Atividades (40 horas-aulas);
- o Política e Gestão Cultural (80 horas-aulas);
- o Empreendedorismo e Intervenção Social (40 horas-aulas).

C) Os componentes curriculares referentes ao:

- o Trabalho de Conclusão de Curso (140 horas-aulas);
- o e Estágio (140 horas-aulas).

Dada a concisão que o artigo impõe, mas sem perder a consistência, a análise que aqui se propõe se restringe aos componentes curriculares que tratam, de forma mais veemente, sobre colonialidade, diversidade cultural da Dança, emancipação e descolonização do currículo em trechos de suas ementas e, conseqüentemente, nos seus conteúdos.

São objetos de apreciação tanto as cargas horárias dos componentes curriculares quanto os conteúdos descritos em suas ementas – elaboradas pela Diretoria de Organização Curricular e Pedagógica (DIROPE) e Superintendência da Educação Profissional e Tecnológica (SUPROT), da Secretaria de Educação do Estado da Bahia – a seguir transcritas e, logo depois, analisadas.

Dois componentes compartilham do mesmo nome 'História, Análise e Crítica da Dança' acrescidos dos números romanos I e II, pois um é a continuação do outro. Cursados em dois semestres consecutivos, já que o curso tem duração de um ano letivo, ambas possuem carga horária de quarenta horas-aula, totalizando 80 horas-aulas. Aparentemente, seria uma carga horária satisfatória. No entanto, o conteúdo descrito nas ementas compromete o melhor aproveitamento deste tempo:

Componente Curricular: História, Análise e Crítica da Dança I

Ementa: Panorama sobre a história da dança em sua relação com aspectos teóricos das artes e da cultura. A dança na pré-história, Grécia e Roma; balé e primórdios: renascença, dança de corte, balé barroco, ópera e comédia-balé, balé de ação, os pré-românticos, o romântico, dança cênica ocidental do final do século XIX. A revolução russa, balé moderno na Europa e Américas (BAHIA, 2018).

Componente Curricular: História, Análise e Crítica da Dança II



Ementa: Panorama sobre a história da dança em sua relação com aspectos teóricos das artes e da cultura. Dança moderna no século XX. Dança pós-moderna. Happening e performance. Novas danças (new dance norte-americana e nouvelles danses francesa, belga, canadense). Dança-teatro no mundo, novas tendências. Dança e novas mídias (BAHIA, 2018).

Apesar de começar contemplando as danças da Pré-História e das civilizações da História Antiga, quanto a essa última, o componente I prestigia apenas a dança das civilizações clássicas que compõem a Antiguidade Ocidental – Roma e Grécia – consideradas como base para as sociedades ocidentais modernas. Além disso, dá um salto no tempo para tratar do Balé, desde a sua origem na Itália, no séc. XV, até o seu desenvolvimento no séc. XIX, e, também, do Balé Moderno, na Europa e América (do Norte).

Da mesma forma, no componente II, prefere-se enfatizar conteúdos que referem apenas à Dança Moderna no século XX, à Dança Pós-moderna, e a tantos outros tipos e estilos de dança, sabidamente, da América do Norte e da Europa.

Assim, apesar de anunciarem um “panorama sobre a história da dança”, ambos os componentes prestigiam apenas as culturas Europeia e Norte-Americana. Há um apagamento de todas as outras culturas que existiram através dos tempos, em todos os outros espaços. Não há menção das danças orientais, nem das danças dos continentes do Hemisfério Sul. Desta forma, o currículo revela sua inclinação ao Eurocentrismo e sua aquiescência com o entendimento equivocado de que a Europa e América do Norte desfrutaram de uma posição de centralidade e hegemonia ante as outras histórias e culturas.

Diante disso, é cogente traçar novas narrativas que constroem a História da Dança para desconstruir as fronteiras verticais dos saberes; desfazer a errônea ideia de que a cultura Europeia é a única que produziu conhecimento em Dança durante a história da humanidade; e difundir que existiram outras culturas ‘não ocidentais’ que também produziram saberes em dança, mas foram marginalizadas, como, por exemplo, aquelas dos povos da África, da América Latina e da Ásia.



Ante essa demanda, o currículo deve ser âmbito de encontro das culturas hegemônicas e das culturas subalternas. Por meio da emergência de leituras mais plurais da História da Dança, a formação técnica profissionalizante nesta área também se torna mais plural.

O que mais importa é saber que a mera sequência de fatos não faz conhecer a história de maneira consistente, do mesmo modo que a dança não é somente uma sucessão de passos. É preciso estarmos atentos aos fatos (e aos passos!) sim, mas devemos sobretudo entender o contexto, as circunstâncias, o que move dos acontecimentos. Igualmente importante será refletir sobre referências e identidades a fim de nos reconhecermos como agentes históricos (NOGUEIRA, 2017, p. 31).

O componente curricular chamado Danças Étnicas, possui carga horária de 40 horas-aula, período de tempo padrão para a maioria dos componentes curriculares, o que denota uma tentativa de distribuí-lo de forma equânime entre eles. Mas, antes de analisar o componente curricular que leva o nome de Danças Étnicas, é preciso tecer uma reflexão em relação ao termo 'étnicas'.

Por dança étnica, os antropólogos pretendem comunicar a ideia segundo a qual toda forma de dança é um reflexo das tradições culturais no interior das quais elas são desenvolvidas. Utilizar a expressão 'dança étnica' de uma maneira diferente deste significado revela a limitação de conhecimento das formas não ocidentais de dança. (KEALIINOHOMOKU In: CAMARGO, 2013, p.123).

Segundo a opinião antropológica geral, entende-se por 'étnico' um grupo que possui laços genéticos, linguísticos e culturais comuns, portanto, um interesse mais particular pelas tradições culturais. Por definição, cada forma de dança deve, então, ser uma forma étnica (KEALIINOHOMOKU In: CAMARGO, 2013, p.136).

Neste sentido, todas as danças são étnicas, pois refletem as tradições culturais a partir das quais elas se desenvolveram, inclusive o Balé Clássico.

Analisando a ementa do componente curricular Danças Étnicas, é possível emitir algumas observações:



Ementa: Descreve os estudos prático-teóricos dos bailados populares brasileiros, a partir da influência das matrizes culturais indígena, africana e ibérica. [...]. Desenvolve habilidade para reinterpretação e reconfiguração do universo mítico a partir da identificação das figuras brincantes dos bailados brasileiros (BAHIA, 2018).

A primeira coisa a se observar é que a ementa faz o uso correto do termo ‘étnicas’, na medida em que reúne numa mesma categoria os bailados brasileiros, e a influência das matrizes indígena, africana e ibérica. Não faz distinção, nem estabelece uma hierarquia entre elas. De fato, como já afirmado, todas as danças são étnicas.

E ainda, considerando o entendimento antropológico, a ementa é acertada quando se refere aos bailados populares brasileiros na flexão gramatical plural. Não existe um protótipo da dança brasileira. Também são várias as danças de matrizes indígenas e africanas (também do plural); o termo ‘índio do Brasil’ é uma ficção e, para citar apenas alguns, existem as etnias Tikuna, Kaingang, Pataxó, Guarani, Tupinambá, dentre outras. Existem, sim, danças executadas pelos vários povos originários do Brasil e estas são muito diversas para satisfazerem a um estereótipo. O mesmo é possível dizer a respeito das danças de matrizes africanas:

Pensar em grupos de pessoas ou em suas danças como entidades monolíticas, revela um erro grosseiro. A “dança africana” jamais existiu; entretanto existem danças dahomênicas, danças haussa, danças massai, e assim por diante (KEALIINOHOMOKU In: CAMARGO, 2013, p.125).

Ao prestigiar as danças de matrizes indígenas e africanas, há o atendimento ao que determina a Lei 11.645/2008 que alterou a LDB – Lei de Diretrizes e Bases – para incluir, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Anteriormente, a Lei 10.639/2003 só observava a História e Cultura Afro-brasileira.

Para Nilma Lino Gomes (2012, p. 100) essa demanda legal exige descolonização dos currículos, mudanças de representação e de práticas e



questionamento dos lugares de poder; e indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional.

Ante o exposto acerca da análise da sua ementa, o componente Danças Étnicas demonstra intenção de cumprir a demanda de descolonizar os currículos.

Outro componente curricular – chamado Danças Contemporânea, Moderna, Brasileiras – também anuncia, com esse nome, tratar das danças brasileiras juntamente com as Danças Contemporânea e Moderna. Possui até uma carga horária bem extensa, 80 horas-aulas, que permitiria a exposição e prática de muitas danças.

No entanto, sua ementa deixa a desejar, omitindo as danças brasileiras em sua descrição:

Ementa: Fundamentos teórico-práticos da dança moderna. Conhecimentos das técnicas e sistemas. Estudo dos principais teóricos da dança moderna. Ensino introdutório das técnicas de dança moderna. Compreensão das técnicas de dança moderna como recurso de preparação técnica e investigativa para a Dança. Metodologias de ensino das diferentes propostas técnicas. Organização lógica e função dos exercícios. Estabelecimento de relações entre conteúdos específicos das diferentes propostas técnicas com a história, com outras experiências corporais, com o ensino da dança e com a cena. Observação de aulas (BAHIA, 2018).

Desta forma, o componente recai no mesmo contrassenso que os dois primeiros componentes analisados: insiste no entendimento equivocado de que a Europa e América do Norte desfrutam de uma posição de centralidade e hegemonia ante as outras histórias e culturas. A omissão cometida reforça a rechaçada hegemonia das danças europeia e norte-americanas em detrimento das danças brasileiras. Tão grande é o disparate que é mais admissível cogitar o erro de confecção do documento oficial que veicula as ementas do curso.

Já o componente Dança, Arte e Cultura Urbana, também com carga horária de 40 horas-aula, reconhece as danças presentes no contexto social dos educandos como conhecimento legítimo e como importante recurso para autoafirmação dos mesmos. Neste sentido, ao valorizar os saberes construídos no contexto social, o



currículo do Curso Técnico em Dança inclina-se para uma proposta emancipatória deste grupo da sociedade:

Ementa: A disciplina abrange os componentes da atividade pedagógica para o ensino da dança e suas relações com o processo histórico-social. Investiga as condições, formas e dinâmicas dos processos didáticos que vigoram no ambiente urbano. [...] Propõe pensar a dança e as práticas corporais como manifestação popular urbana (BAHIA, 2018).

Por fim, existe, ainda, um componente curricular muito apropriado numa formação profissional: Ética aplicada à Dança. Este componente também dispõe de uma carga horária de 40 horas-aula, pois acontece em apenas um semestre e sua ementa encontra-se transcrita a seguir:

Ementa: Ética, moral e condição humana. Ética e cidadania no universo da dança. O futuro da ética e da cidadania numa sociedade cheia de contradições. [...]. Relações étnico-raciais. [...]. Percalços e conquistas na busca de uma cidadania aplicada ao universo da dança. Ética e temas transversais ao universo da dança como diversidade cultural e religiosa, gênero, saúde e meio ambiente (BAHIA, 2018).

É possível apreender a importância desse componente curricular para uma formação profissionalizante a partir da etimologia da palavra ética e de seu conceito.

Ética deriva da palavra grega *éthos*⁴, que quer dizer “caráter”. Ela era utilizada para representar os modos de agir de uma pessoa, ou seja, suas ações e comportamentos. Refere-se ao comportamento individual e refletido de uma pessoa com base em um código de conduta que deve ter aplicabilidade geral. A ética se dedica a entender e a refletir as ações humanas e a classificá-las enquanto certas ou erradas. Ela promove um estilo de ação que procura refletir sobre o melhor modo

⁴ Uma variante de *éthos* era a palavra *éthos*, que significa “costume” e pode ser aplicada a uma sociedade. O termo latino que designa *éthos* é *moris*, de onde retiramos a palavra moral. A moral é uma espécie de conjunto de hábitos e costumes de uma sociedade. Devido ao caráter cultural da moral, algo que é permitido em uma determinada moral, pode ser proibido em outra. A moral muda constantemente, pois os hábitos sociais são renovados periodicamente e de acordo com o local em que são observados (PORFÍRIO, 2021).



de agir que não abale a vida em sociedade e não desrespeite a individualidade dos outros (PORFÍRIO, 2021).

O fato de a grade curricular possuir um componente que trate de ética, revela a intenção do currículo de provocar reflexões no futuro técnico em dança em formação a respeito de sua conduta em sociedade. A sua ementa traz ainda a previsão de discussão de temas como as relações étnico-raciais e a diversidade cultural, o que denota o respeito às etnias e culturas plurais e a preocupação com prevenção de discriminações em razão de raça ou etnia.

Da análise empreendida é possível concluir que, o currículo do Curso Técnico em Dança analisado preserva uma ideologia eminentemente eurocêntrica, branca, ocidental, hegemônica, e que, apesar de sinalizar um rompimento desse paradigma, trazendo saberes outros que não sejam o europeu e o ocidental, sua descolonização apenas se iniciou, mas ainda há um caminho longo a ser percorrido.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento descolonial ainda enfrenta dificuldade para penetrar no âmbito da Educação Formal. Seja em razão de interesses políticos, seja em razão do racismo estrutural, as culturas subalternizadas pela colonialidade são, frequentemente, negadas e silenciadas nos currículos.

No caso do Curso Técnico em Dança em questão, a eleição dos conteúdos para compor seu currículo ainda é regulada pela hegemonia de saberes em Dança notadamente eurocentrados e não há uma preocupação efetiva com o ideal descolonizador.

A existência de uma quantidade minoritária de componentes curriculares que abrangem, vez por outra, saberes que não sejam os eurocentrados não significa que houve o cumprimento de ideais de descolonização do currículo; eles apenas anunciam o início de uma longa jornada contra os efeitos da colonialidade no âmbito dos saberes em Dança.



Esse início de descolonização dos currículos surge como uma demanda fruto das mudanças sociais e da ampliação do acesso à educação, presenciada nos últimos anos. Sujeitos antes invisibilizados adentram o ambiente escolar/acadêmico, trazendo com eles seus saberes, operando críticas aos currículos colonizados e reivindicando propostas emancipatórias.

A análise do currículo do Curso Técnico em Dança aqui realizada baseia-se tão somente na avaliação dos conteúdos de alguns dos seus componentes curriculares, numa modesta tentativa de perquirir as doutrinas e conjunturas que o orientaram sua construção. De certo, a análise somente das ementas dos componentes curriculares não dá conta da tarefa de investigar a estrutura curricular inteira.

Porém, diante do que foi exposto a respeito dos componentes analisados, é possível afirmar com segurança que o currículo referido foi construído 'de cima para baixo': não foi elaborado a partir de uma construção participativa, colaborativa, junto com os professores do curso e os dançarinos do território em que o curso acontece; sua lógica curricular ainda é eurocêntrica, não busca prestigiar em seus conteúdos os corpos que se movimentam e produzem conhecimento e arte no território onde o curso se situa, Itabuna, Bahia.

Para que haja sua eficaz descolonização, o currículo deve estar pautado na comunidade para qual serve; descolonizar o currículo perpassa pela necessidade de diálogo entre o currículo e a realidade social.

A maneira como o currículo é gerido também é relevante. Daí a importância de empreender ações afirmativas que possam adaptar o currículo para a construção e o exercício de relações igualitárias ante a diversidade cultural. A gestão do currículo no âmbito da Dança também tem essa responsabilidade de fazer pensar os saberes por uma lógica não europeia, evidenciando a existência da diversidade de povos, culturas e formas de se produzir saberes, sobretudo, saberes produzidos a partir do corpo.

Por essa razão, é necessário que seja conferida especial atenção à proposta de uma formação crítico-reflexiva e emancipatória do profissional técnico em Dança:



uma formação que se preocupe com a concepção de Dança que será sedimentada, baseada na equidade entre culturas e saberes e afastada da perspectiva eurocêntrica.

Vislumbra-se como possibilidade de desdobramento da atual pesquisa investigar os efeitos da Colonialidade e do Orientalismo sobre as Danças Orientais e o conseqüente apagamento destas nos currículos dos Cursos de Graduação em Dança no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ARDILA OSORIO, Gina Paola. **Possibilidades e limites da dança para o empoderamento das mulheres: Um olhar da saúde coletiva**. 2015. 128 f., il. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo (USP), 2015.

BAHIA. **Plano de Curso - Técnico em Dança. Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães / Itabuna – BA**. Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2018.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Ministério da Educação, 2016.

COSTA, Sergio. **Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo e cosmopolitismo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 20ª edição. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **História da sexualidade – A vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. Trad. Maria Emantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25ª Edição São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GONÇALVES, Camila Correia Santos. **Dança no ambiente escolar – por um conhecimento com ações emancipatórias.** 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado -Programa de pós-graduação em Dança) -Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, 2017.

KEALIINOHOMOKU, Joann. Uma antropóloga olha o *Ballet* Clássico como uma forma de dança étnica. In: CAMARGO, Giselle Guilhon Antunes (org.). **Antropologia da Dança I.** Florianópolis: Insular, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano.** Trad. Jess Oliveira. 1ª. Ed. Rio De Janeiro: Cobogó, 2019.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. In: BARTHOLOMEU, Cezar, TAVORA, Maria Luisa (Org.). **Arte & Ensaios**, n. 32. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/ Escola de Belas Artes, UFRJ, 2016.

MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança.** Campinas: Papyrus, 2006.

NOGUEIRA, Isabelle Cordeiro. **Referenciais Históricos da Arte e da Dança.** Salvador: UFBA, Escola de Dança, Superintendência de Educação a Distância, 2017.

PORFÍRIO, Francisco. **Diferença entre ética e moral;** *Brasil Escola.* Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/filosofia/diferenca-entre-etica-moral.htm>. Acesso em 20 de janeiro de 2021.

RANGHETTI, D. S.; GESSER V. **Estruturas Curriculares – Inter e Transdisciplinariedade.** Indaial: Grupo Uniasselvi, 2009.

SANTOS, Inaicyr Falcão dos. Dança e Pluralidade Cultural: Corpo e Ancestralidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n. 1, p. 31-38, jan. / jun. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, 2009.

SETENTA, Jussara Sobreira. **Referências Múltiplas da Dança.** Salvador: UFBA, Escola de Dança; Superintendência de Educação a Distância, 2017.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



Recebido em 03/10/2022

Aprovado em 19/12/2022



Esta revista está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Os artigos publicados na Revista Educação, Artes e Inclusão passam pelo *Plagiarism Detection Software* | *iThenticate*