

Para citar esse documento:

SOUZA, André Luiz de; ALVARENGA, Arnaldo Leite de. Processos educativos de dança interculturalmente orientados: descolonização do currículo com vistas à emancipação social. *Anais do 6º Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança – 2ª Edição Virtual*. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2021. p. 638-651.

Anda ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA
www.portalanda.org.br

Processos educativos de dança interculturalmente orientados: descolonização do currículo com vistas à emancipação social

André Luiz de Sousa (PPG-Artes/EBA-UFGM)
 Arnaldo Leite de Alvarenga (PPG-Artes/EBA-UFGM)

Dança como Área de Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas
 e Curriculares

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar revisão bibliográfica sobre paradigmas etnocêntricos em processos educativos em dança a partir de Teorias do Currículo, na propositiva de uma educação de dança que considere questões impostas pela colonialidade. Propomos apontar concepções teóricas, no campo da Dança, Educação e Ciências Sociais, que fundamentam as bases etnocêntricas que operam na invisibilização e deslegitimação de epistemologias afro-orientadas de dança nos currículos, bem como delinearemos a interculturalidade como possibilidade de construção de processos educativos de dança em perspectivas emancipatórias. Tais questões constituem o cerne da pesquisa de mestrado, em andamento, intitulada *Relações étnico-raciais em processos educativos de dança: ensino-aprendizagem, interculturalidade e emancipação social* que intenta, no campo interdisciplinar da Dança e Educação

Palavras-chave: DANÇA. EDUCAÇÃO. COLONIALIDADE NA DANÇA. INTERCULTURALIDADE. EMANCIPAÇÃO SOCIAL.

Abstract: This article aims to present a literature review on ethnocentric paradigms in educational processes in dance from Curriculum Theories, in the proposition of a dance education that considers issues imposed by coloniality. We propose to point out theoretical conceptions, in the field of Dance, Education and Social Sciences, that underlie the ethnocentric bases that operate in the invisibility and delegitimization of Afro-oriented dance epistemologies in the curriculum, as well as we will outline interculturality as a possibility for the construction of educational dance processes in emancipatory perspectives. These questions are at the heart of the ongoing master's research entitled *Ethnic-racial relations in dance education processes: teaching-learning, interculturality and social emancipation* that aims, in the interdisciplinary field of Dance and Education

Keywords: DANCE. EDUCATION. COLONIALITY IN DANCE. INTERCULTURALITY. SOCIAL EMACIPATION.

1. Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar paradigmas etnocêntricos em processos educativos em dança a partir de Teorias do Currículo, na propositiva de uma educação de dança que considere a colonialidade do poder, saber e ser

(BALLESTIN, 2013). Propomos apontar concepções teóricas, no campo da Dança, Educação e Ciências Sociais, que fundamentam as bases etnocêntricas que operam na invisibilização e deslegitimação de epistemologias afro-orientadas¹ de dança nos currículos, bem como delinearemos a interculturalidade como possibilidade de construção de processos educativos de dança em perspectivas emancipatórias.

Tais questões, constituem o cerne da pesquisa de mestrado, em andamento, intitulada *Relações étnico-raciais em processos educativos de dança: ensino-aprendizagem, interculturalidade e emancipação social*² que intenta, no campo interdisciplinar da Dança e Educação, mapear e identificar processos educativos de dança orientados pela Educação das Relações Étnico-Raciais, analisados a partir da interculturalidade e emancipação social nas redes públicas de educação, municipal e estadual, na cidade de Belo Horizonte. Se valendo de metodologia qualitativa, pretende-se aliar pesquisa de referência e pesquisa exploratória a fim de arrolar abordagens metodológicas de ensino-aprendizagem de dança, orientadas por uma perspectiva intercultural e emancipatória, bem como antever possibilidades de desdobramentos para um currículo nacional.

Na primeira parte situamos o campo de estudo das Teorias do Currículo e como estas se caracterizam como espaços de poder ao se constituir como um campo contestado por diversos atores políticos e sociais, e que podem assumir posturas ora mais conservadoras ora mais progressistas de acordo com os contextos instaurados nas políticas educacionais. Entrelaçam-se com isto, aspectos da Colonialidade que, por vezes, comparecem na formulação de currículos e processos educativos de dança na tentativa de construir oportunidades de descolonização do currículo e do ser, por meio de processos dialéticos de inclusão de saberes e conhecimentos marginalizados por pensamentos etnocêntricos.

Na segunda parte, é apresentada a interculturalidade como estratégia pedagógica para a educação das relações étnico-raciais em sua constituição curricular e processos de ensino-aprendizagem, vislumbrando transformações em

¹ Entende-se por afro-orientada a perspectiva crítica à universalidade moderna ocidental que valoriza os aspectos oriundos da experiência africana no mundo sem estabelecer um pensamento exclusivista e essencialista das civilizações africanas. Propõe-se refletir e reconhecer a diáspora africana no mundo em seu processo de existência, transformação e atuação no trânsito e interação com outras culturas, mas que se mantém, primordialmente, orientada por princípios, formas, valores, histórias e símbolos africanos (SILVA, 2017).

² A pesquisa em andamento é desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Arte da Escola de Belas Artes (EBA) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (CAPES 6) na linha de Ensino-Aprendizagem em Arte, sob orientação do Prof. Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga.

experiências formativas de dança com vistas à emancipação social. Para tanto, ao longo do texto, apontaremos possibilidades de construção de um ensino de dança interculturalmente orientado, na tentativa de identificar de quais maneiras práticas formativas de dança podem atuar na dissolução de essencialismos sobre o corpo e a dança negra, bem como em que medida tal abordagem teria potencial de desencadear processos de emancipação social em sujeitos expostos a tais experiências educativas.

2. Teorias do Currículo e enlaces da Colonialidade

2.1 Teorias do Currículo: um panorama histórico-conceitual

A urgência de uma sociedade que pensa e age criticamente, orientada por princípios democráticos e de justiça, se faz presente em diferentes épocas e contextos, ora com perspectivas mais progressistas ora com perspectivas conservadores, resvalando em uma das importantes instituições de uma nação: a educação. Mesmo cientes de que a educação não mudará o mundo tampouco a mundo mudará sem ela (FREIRE, 2000), ainda assim apostamos em pensar e teorizar o currículo na interface da Dança e Educação, trazendo à baila perspectivas étnico-raciais emancipatórias, como modo de produzir ressonâncias na sociedade e nos modos de produzir conhecimento em dança.

Consideramos o currículo como um artefato sociocultural implicado diretamente com os contextos que o produz. Isto é, não é possível pensar uma teoria de currículo que não esteja localizada geograficamente, temporalmente e politicamente. No caso brasileiro, portanto, tendo como base sua história colonial, faz-se necessário ler a produção curricular nacional através de lentes que considerem as relações etnocêntricas com a Europa e seu pensamento Moderno-Universal. Para tanto, nas linhas a seguir, trataremos de Teorias do Currículo e da Colonialidade na intersecção da Dança e Educação, buscando salientar de quais maneiras pensamentos eurocêntricos podem vigorar em processos educativos de dança.

Para Tomaz Tadeu da Silva (2020), o currículo é o resultado de uma seleção e está comprometido em responder a seguinte pergunta: qual conhecimento deve ser ensinado? Nesse sentido, “de um universo mais amplo de conhecimentos e

saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo”.
Duarte, et. al, (2020, p.17) argumentam que pesquisadoras e pesquisadores

do campo curricular vêm argumentando que todo currículo é uma seleção interessada. Os conteúdos e conhecimentos que o compõem passam por um longo processo em que determinados grupos conseguem fazer valer seus interesses. Em meio a intrincadas relações de poder, determinados saberes são incluídos e outros excluídos do currículo. Ele é, portanto, o resultado desse processo de disputa.

A partir desse entendimento, torna-se possível olhar para o currículo indagando sobre as relações políticas e ideológicas em disputa no processo de sua concepção e implementação. Logo, no campo educacional da dança, devemos questionar: quais conhecimentos são selecionados em currículos de dança? Com quais interesses seus conteúdos e métodos estão implicados e sobre quais bases estão estruturados? Há, nos dias atuais, um debate aberto sobre tais questões e uma visão crítica em prol de uma formação para a diversidade e emancipação no contexto brasileiro?

Silva (2020) faz uma sistematização de Teorias do Currículo no livro “Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo” organizando diferentes correntes de pensamentos sobre currículo escolar em três categorias: Teorias Tradicionais, Teóricas Críticas e Teorias Pós-Críticas. É importante salientar que essa sistematização é um esforço didático para a compreensão do campo, pois reconhecemos que na esfera prática da vida social essas fronteiras ficam borradas e a aplicação de tais concepções curriculares bailam continuamente nos contextos escolares.

Nas Teorias Tradicionais percebe-se a emergência para uma atenção às finalidades da educação, pois tais formulações são feitas num contexto de universalização do acesso à escolarização. Com grupos sociais cada vez mais diversificados tendo acesso à educação escolar e uma mudança dos modos de produção econômica do início do século XX, a escola é tomada como um espaço de formação para o mundo do trabalho. Entretanto, mantém, em alguma medida, uma atenção para a formação geral, desenvolvida por meio de disciplinas acadêmicas e seus conhecimentos. É neste contexto que o currículo ganha contornos de ordenamento, sequenciação, organização, estruturação, divisão e enquadramentos, definindo, assim, um propósito para a educação escolar, bem como orientações para as experiências educativas a serem desenvolvidas atentas aos objetivos a serem

alcançados. Nesta abordagem, a cultura e os conhecimentos oriundos de contextos não acadêmicos estão frequentemente fora de questão.

A Nova Sociologia da Educação irá nutrir as Teorias Críticas apresentando ao currículo uma ponderação importante para o contexto educacional: as formas sociais dominantes, marcadas pela divisão de classes sociais, questionando os conhecimentos que eram selecionados e como esses eram desenvolvidos ou negligenciados para cada grupos sociais no contexto escolar. Para essa corrente de pensamento as concepções tradicionais, focadas no ensino das ciências acadêmicas e preparação para o mundo trabalho, faziam a manutenção das desigualdades ratificando a estratificação social.

No Brasil, dentro das Teorias Críticas pode-se observar dois pensamentos que ganharam notoriedade: pedagogia histórico-crítica e sociologia crítica. Na proposta da pedagogia histórico-crítica, representado por Demerval Saviani, observa-se um entendimento de que é pelo acesso ao conteúdo erudito e clássico das ciências acadêmicas, com as devidas reflexões críticas das injustiças e estratificações sociais, que o estudante mobilizaria possibilidades de transformações sociais. Contudo, essa abordagem mantém à margem conhecimentos e valores identitários e da cultura das classes populares. Isto é, a primazia da proposição histórico-crítica reside apenas nos conhecimentos acadêmicos fazendo as devidas críticas e contextualizações que a torna uma cultura para todos, excluindo conhecimentos marginalizados advindos de classes populares e minorizadas politicamente (SILVA, 2020).

Já na proposição da sociologia crítica, representada nas postulações de Paulo Freire, situa-se a importância de que as camadas populares tivessem uma experiência escolar que as libertasse das opressões sociais e da condição subalternizada por meio da valorização de suas identidades e valores culturais. Defende o acesso às disciplinas acadêmicas não apenas para acessar os espaços hegemônicos, mas para se posicionar e se agenciar para a justiça social e reivindicar sua saída da posição inferiorizada. Ou seja, a proposta Freiriana de educação provocaria uma transformação para a efetiva libertação social, valorizando as culturas de origem de modo a trazê-las para a experiência de aprendizagem em diálogo com as demais culturas universalizadas pela modernidade, entendendo o conhecimento como poder (SILVA, 2020).

Por sua vez, as Teorias Pós-críticas têm se comprometido, dentre outras coisas, com a denúncia de formas de dominação e opressão sobre identidades distintas (raciais, gênero, sexualidade, dentre outras), tanto ao nível do poder (na interdição à participação social igualitária, à diversidade de narrativas e representatividade nas tomadas de decisão e acesso a direitos básicos) quanto do saber, (na imposição de um conjunto de concepções e crenças como únicas e verdadeiras, deslegitimando aquelas que não foram formuladas pelo grupo dominante). Interpela-se, portanto, o etnocentrismo europeu, masculino, heterossexualmente orientado, cristão e burguês nos currículos, na reivindicação da “inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos culturais e sociais que são marginalizadas pela identidade europeia dominante” (SILVA, 2020, p.126).

Diante do quadro teórico do currículo exposto pode-se dar ênfase às perspectivas etnocêntricas que permeiam a estruturação de currículos de dança e seus processos educativos, ressaltando os imaginários folclorizados, estereotipados e excêntricos, nutridos pela Colonialidade/Modernidade, que excluem dos conteúdos e processos de ensino-aprendizagem de dança os conhecimentos das populações negras e indígenas, por exemplo. Por isso, torna-se importante refletir sobre as assimetrias e injustiças sociais da modernidade na perspectiva racial engendrada no processo de colonização e exploração das Américas e do continente Africano, vislumbrando possibilidades de interação entre experiências culturais distintas na educação de dança. As questões raciais no Brasil, em todos os âmbitos, são antigas e, cada vez mais, urgentes de serem tratadas com serenidade para promoção de justiça e emancipação social. Por isso, aposta-se em posicionamentos afirmativos que considerem as diferenças e valorizem as diversidades num processo que transforme a todos em movimentos de igualdade e justiça social.

1.2 Notas sobre colonialidade e descolonização de currículo

Ao discutirmos sobre os paradigmas etnocêntricos em processos educativos de dança toca-se, inevitavelmente, em um movimento que se quer transformador e libertador da sociedade. Ou seja, parece que valorizar as identidades e diversidades presentes no contexto brasileiro pode desencadear processos afirmativos daquilo que somos e do que queremos ser enquanto nação.

E, sendo o currículo um território também de projeção de um desejo de nação, sua descolonização traria vigor emancipatório para as relações étnico-raciais brasileiras.

Para isso, retomamos brevemente a contribuição do Grupo Modernidade/Colonialidade³ que ofertam uma potente contribuição para pensar os paradigmas coloniais presentes nas Américas, mesmo com o fim das relações de dominação e exploração do período colonial, intentando apresentar uma crítica ao eurocentrismo a partir de epistemes subalternizadas e silenciadas. Ao trabalharem com conceitos da Colonialidade do Poder, Saber e Ser, defendem que as relações hierárquicas globais são fundamentadas e regidas por classificações raciais definidas a partir e pelo norte global ocidental – a Europa – e tais aspectos foram implementados ao longo do período colonial, que justificou a destruição e exploração de povos, culturas e saberes e não deixou de operar após o fim do colonialismo (BALLESTRIN, 2013).

Nesse contexto, o conceito de raça é operacionalizado como chave fundamental de hierarquia no sistema-mundo. Por isso percebemos nas narrativas e imaginários coletivos que a experiência europeia e branca é organizada/civilizada, enquanto a experiência negra é barbárie; a experiência branca é societal e a experiência negra é tribal; a experiência branca tem religião e a experiência negra tem seitas, é pagã; a experiência branca tem línguas e a experiência negra tem dialetos (SILVA, 2016). Nas palavras de Dussel (2000, p. 29):

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica). 2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral. 3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”). 4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial). 5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera). 6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à

³ O Grupo Modernidade/Colonialidade, formado por pesquisadores e pesquisadoras Latino-americanos e Europeus, surge na década de 1990 na iminência de apresentar uma crítica aos estudos subalternos e criar outras utopias para as ciências sociais. Nesse sentido, o Grupo “defende a “opção decolonial” - epistêmica, teórica e política - para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (BALLESTRIN, 2013, p.89).

“Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente, mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas. 7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imatuross), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera. (Tradução nossa)

Desse modo, observa-se tais pensamentos figurando na sociedade global e brasileira, em particular, retardando o reconhecimento dos saberes produzidos por negros e indígenas na conformação dos estados-nações e suas experiências, discursos e fazeres ainda encontram dificuldade de serem considerados legítimos em espaços de produção de conhecimento e, conseqüentemente, nos currículos. Se analisados os currículos de formação em dança no Brasil, seja em nível técnico, bacharelado e/ou licenciatura, percebe-se uma abordagem de dança e corpo centrada nos discursos da Europa e Estados Unidos – Balé Clássico, Balé Neoclássico, Pioneiras da Dança Moderna Americana e Europeia, Dança Contemporânea, para citar alguns exemplos – e nas margem, como folclore – num entendimento de cultura menor/não-erudita – as danças negras, ocupando uma carga horaria reduzida nos currículos e um corpo docente não especializado em tais danças, carecendo de uma formação contundente para um ensino de tais dança afastada dos estereótipos e estigmas colonialistas.

É importante ressaltar que ao lançar tais questões ao campo educacional da Dança, não propomos o abandono de epistemologias europeias e estadunidenses de dança, mas um exercício gradativo, sistemático e consciente de reinvenção e revisão crítica quebrando as insularidades dos espaços produtores de saber; persegue-se a possibilidade de olhar para as danças negras para além do olhar folclórico e/ou excêntrico, mas como modo suficiente de produção de conhecimento em dança (SILVA e SANTOS, 2017).

Para isso, necessita-se um movimento intencional e politicamente emancipatório de revisão e recriação de processo educativos de dança num processo de descolonização do currículo, logo do ser. Conforme nos lembra Franz Fanon (1968, p.27),

A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda-viva da história. Introduz no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, em verdade, criação de homens novos.

Mas esta criação não recebe sua legitimidade de nenhum poder natural: a “coisa” colonizada se faz no processo mesmo pelo qual se liberta.

Desse modo, não é apenas o currículo oficial e prescrito que se transformará, mas, antes de tudo, os sujeitos da educação – estudantes, professores, pedagogas(os), gestores, etc. – e seus repertórios pessoais enrijecidos pela Colonialidade, refletidos na seleção e abordagem de conteúdos. Tal aspecto desencadeará ponderações sistemáticas sobre os estereótipos assimilados pela sociedade brasileira sobre as culturas negras, de modo a implementar espaços e processos educativos de dança que incluam dialeticamente as diferenças culturais por meio de para um pacto de valorização da diversidade.

No caso brasileiro, tem-se na Lei 10.639 de 2003, depois alterada pela Lei 11.645 de 2008, um marco legal que se quer descolonizador do currículo. Todavia os avanços ainda são poucos expressivos, pontuais e observáveis em algumas atuações profissionais e, às vezes, em processos educativos específicos – por exemplo, tratar de relações étnico-raciais apenas em disciplinas de danças populares e folclóricas. Por isso, para uma efetiva atenção das relações étnico-raciais na educação pode-se adotar estratégias pedagógicas interculturalmente orientadas em perspectivas emancipatórias de processos educativos de dança.

2. Interculturalidade com vistas a emancipação social.

Ao tratar de questões étnico-raciais na educação brasileiras tem-se na Lei 11.645 de 2008, um marco histórico para uma revisão curricular da educação básica. Essa lei torna obrigatório o estudo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio, num propósito de reeducar a sociedade sobre o direito à diferença, a importância de representatividade e valorização da diversidade cultural. Considerando, ainda, a criação de espaços educativos de denúncias do racismo e a busca por igualdade como forma de aprendizados mútuos sobre as relações étnico-raciais brasileiras. Além disso, indica no Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004 – que regulamenta a implementação e acompanhamento das referidas Leis – a necessidade de que a formação inicial e continuada de docentes capacite-os para uma atuação na educação antirracista e que se quer emancipadora da sociedade brasileira.

Logo, é possível estabelecer uma relação desta lei com a descolonização do currículo, diante de uma diretiva que se propõe a uma recriação do currículo da educação básica, incluindo sistematicamente os conhecimentos e saberes excluídos pelo etnocentrismo europeu imposto pela Colonialidade, quando apresenta do §2º, “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar” (BRASIL, 2008). Cabe destacar, portanto, que o currículo não é apenas aquele prescritivo como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas as ações pedagógicas nas escolas e seus processos educativos em cada disciplina. Afinal, mesmo diante do currículo institucional há a autonomia da atuação do profissional de educação na seleção e nos modos de desenvolver determinados temas e propostas pedagógicas.

Nesse sentido, tendo a assunção da educação étnico-racial como parâmetro curricular para uma atuação docente emancipatória, a interculturalidade pode ser tomada como uma estratégia pedagógica para sua implementação? A interculturalidade é aqui entendida como a promoção deliberada de relações entre culturas em uma perspectiva de dissolução de essencialismos e estereótipos que criam hierarquias entre as mesmas numa ideia de haver culturas mais desenvolvidas que outras; valoriza-se as diversidades culturais como processo de produção de conhecimento e ação no mundo; reconhece as interdependências entre grupos distintos, afirmando a inexistência de “culturas puras”; e, observa de maneira crítica as relações assimétricas de poder e como elas produzem desigualdades (CANDAU, 2010). Pode-se dizer ainda que a interculturalidade tem potencial de promover uma negociação cultural para o enfrentamento das problemáticas sociais brasileiras oriundas das relações desiguais e históricas entre grupos socioculturais diferentes e favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (idem).

A partir de tal definição, parece ser possível vislumbrar processos de emancipação social, no qual todos os sujeitos envolvidos no processo educacional vivenciem experiências educativas que promovam a conscientização sobre si, sobre seu estar no mundo e sua relação com o(s) outro(s), bem como com a possibilidade transformação de realidades locais e globais. Para isso, os processos educativos de dança podem apresentar as diferenças culturais como potencialidades de viver e intervir o mundo, fugindo das comparações que hierarquizam. Além disso, estabelecer um ensino-aprendizagem que não foge do debate sobre as

desigualdades, violências e necessárias revisões dos lugares de poder e produção de conhecimento; elege-se, também, outras epistemologias e outros sujeitos para serem protagonistas nos processos de formação; e, (re)criam-se abordagens e estratégias pedagógicas e curriculares antirracistas nas experiências escolares, beneficiando estudantes negros e não-negros. Afinal,

É certo que um currículo é também território povoado por buscas de ordenamentos (de pessoas e espaços), de organizações (de disciplinas e campos), de sequenciações (de conteúdos e níveis de aprendizagens), de estruturações (de tempos e pré-requisitos), de enquadramentos (de pessoas e horários), de divisões (de tempo, espaço, áreas, conteúdos, disciplinas, aprendizagens, tipos, espécies...). **Isso tudo porque o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo.** (PARAISO, 2010, p.588. *grifo nosso*)

Que na busca de ordenamentos, organizações, sequências didáticas, etc. possamos priorizar escolhas politicamente intencionadas na promoção de modos de vida emancipados atentos as formas de dominação e desigualdades sociais, reivindicando a presença de identidades culturais frequentemente marginalizadas nos currículos dentro de processos educativos. Desse modo podem ser problematizados os estereótipos e as concepções estritamente etnocêntricas que impedem e retardam uma educação que valorize a diversidade brasileira no que tange as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Pois, um currículo interculturalmente orientado tem potência de salvaguardar vidas-identidades, ao passo que emancipa a sociedade para mais igualdade e justiça nos contextos em que elas têm se ausentado.

Considerações Finais

A verdadeira educação intercultural é aquela em que o estado se coloca como um interlocutor a mais, através da escola ou da Universidade, e admite rever, a partir do impacto desta relação de intercambio que assim se estabelece, seu cânon eurocêntrico: não há interculturalidade sem descolonização ativa das práticas educativas.
 Rita Segato

A descolonização, entendida como processo e não como um fim, encoraja-nos na construção de utopias pedagógicas comprometidas com a emancipação da sociedade brasileiras que ainda tem um caminho a percorrer para o reconhecimento de si e das culturas que a nutre. A educação tem potência de

contribuir em processos de transformação ao assumir as relações étnico-raciais nos currículos e processos pedagógicos. Sendo assim, apostamos na interculturalidade como estratégia de ensino-aprendizagem e possibilidade de descolonização do currículo na promoção de uma negociação cultural para o enfrentamento da colonialidade e facilitadora da construção de um projeto comum de dança pelo qual as identidades sejam dialeticamente incluídas.

Para isso, é necessário efetuar um pacto, entre sujeitos e instituições que não aceitam a continuidade de desigualdades e violências históricas sobre grupos minorizados, a fim de construir caminhos e possibilidades que sejam aliados da vida, do direito a diferenças e valorização da diversidade. Entendendo que assim como no currículo, nossas escolhas individuais são profundamente interessadas e refletem o anseio de determinados grupos e aliá-lo as proposições progressistas e emancipatórias é uma ação urgente na formação de dança em nosso tempo.

André Luiz de Sousa
 (PPG-Artes/EBA-UFMG)

andresousaluiz92@gmail.com

Mestrando PPG-Arte (EBA-UFMG), graduação em Licenciatura em Dança (EBA-UFMG) e graduação-sanduiche em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra, por meio do Programa Abdias do Nascimento (CAPES/MEC/SECADI). Artista-professor-pesquisador de Dança e Arte.

Prof. Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga (orientador)
 (PPG-Artes/EBA-UFMG)

alda7102a@gmail.com

Professor Adjunto da Escola de Belas Artes nos cursos de Teatro e Dança;
 Doutor em Educação FAE/UFMG; Bailarino, professor, coreógrafo e pesquisador.

Referências:

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.**, Brasília, n. 11, p. 89-117, Aug. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200004&lng=en&nrm=iso>. access on 18 Feb. 2021.

<https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Seção 1, Brasília: DF: 10/1/2003, p. 1. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 25 maio 2019.

BRASIL. Lei 11.645, de Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**. Seção 1, Brasília: DF: 12/3/2008, p. 1 (Retificação). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 25 maio 2019.

CANAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 13-37.

DUARTE, Adriana Maria Cancellia; REIS, Juliana Batista dos, CORREA, Licinia Maria; e SALES, Shirlei Rezende. A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. **Roteiro**, v. 45, p. 1-26, 4 jun. 2020.

DUSSEL, Enrique. "Europa, modernidad y eurocentrismo", em LANDER, Edgardo (coord.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2000, p.24-33. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708040738/4_dussel.pdf. Acesso: 17 maio 2021.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução: José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. 275 p. (Perspectivas do homem. Serie política; 42).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PARAISO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 587-604, Aug. 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200014&lng=en&nrm=iso>. access

on 11 May 2021. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200014>.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. Tradução: Rose Barboza. In: **e-cadernos CES [Online]**, 18 | 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/1533> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/eces.1533>. Acesso: 23 junho 2021.

SILVA, Luciane da.; SANTOS, Inacyra. Falcão dos. Colonialidade na dança e as formas africanizadas de escrita de si: perspectivas sul- sul através da técnica Germaine Acogny. **Conceição/Conception**, Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 162–173, 2017. DOI: 10.20396/conce.v6i2.8648597. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8648597>. Acesso em: 18 fev. 2021.

SILVA, Luciane da. **Corpo em diáspora: colonialidade, pedagogia de dança e técnica Germaine Acogny**. 2017. 1 recurso online (281 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/331753>. Acesso em: 15 Jul. 2020.

_____. **Danças Africanas e suas diásporas no Brasil**. São Paulo, 2016. 1 vídeo (17:36 min). Publicado pelo canal Lab. Experimental.org. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tP206mrqm98>. Acesso em: 17 maio 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.