

Versão Online ISBN 978-85-8015-093-3  
Cadernos PDE

VOLUME I

OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE  
NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE  
Artigos

2016

**DANÇA DE PÉ(S) NO CHÃO:**  
**Experienciando corpo e movimento com as culturas africanas e afro-  
brasileiras**

Glória Celeste da Costa Amaral Barcki<sup>1</sup>

Stenio Jose Paulino Soares<sup>2</sup>

**Resumo**

Nas danças africanas, as danças e músicas acontecem juntas. Nesse sentido, uma pergunta mobiliza a pesquisa: como, a partir dessas danças e suas musicalidades, é possível abrir espaço de experiência crítica-transformadora nos corpos em movimento de alunos e alunas? Aspectos em torno da Cultura mobilizam pesquisas a respeito da linguagem da dança no contexto da Arte na Escola, com foco na cultura africana/afro-brasileira e a diversidade cultural brasileira. Em um espaço escolar, são evidentes recorrentes situações de preconceito às religiões e às culturas de matriz africana, como também a falta de informação de base sobre as manifestações culturais e artísticas da África. Sua relação com o Brasil acarreta um silenciamento cultural pela dificuldade, e mesmo um tratamento reducionista, quando se propõe trabalhar didáticas por meio de ritmos, objetos e costumes de movimentos rituais oriundos da cultura africana. Mesmo com a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras nas escolas, a dificuldade ainda é imensa. Nesse sentido, buscou-se experimentar o movimento do corpo que dança, como estratégia para estudo das culturas africanas e afro-brasileiras, bem como minimizar o preconceito enraizado nos alunos e alunas dos 6º anos do Ensino Fundamental. Autores e autoras da área da Educação e da Arte -- principalmente da Dança tanto na Escola como na dança afro e da dança

---

<sup>1</sup> Professora PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná- SEED. Graduada em Educação Artística / Artes Plásticas pela Faculdade de Artes do Paraná – FAP/UNESPAR. Pós graduada em Metodologia do Ensino da Arte – IBEPEX/FAP e em Arteterapia pela Faculdade Vicentina – FAVI.

<sup>2</sup> Doutorando em Artes Cênicas, com ênfase em Pedagogia do Teatro, pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Estética e História da Arte e Especialista em Curadoria e Educação em Museus de Arte pela USP. Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em comum formação na Faculdade de Antropologia e Sociologia da Université Lumière Lyon 2, França.

contemporânea de caráter investigativo (Isabel Marques, Marianna Monteiro, Lourance Louppe, Ana Mundim) – foram interlocutores para estudar a pertinência educacional da dança como ação crítica e transformadora.

**Palavras-chaves:** corpo; arte-educação; culturas africanas; afro-brasileiras.

## **Introdução**

Estudar as culturas africanas e suas relações com as culturas brasileiras tem sua importância na escola fomentada, pedagógica e politicamente, com a Lei 10.639/03. Através dela, tornou-se obrigatório o ensino de História e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras no ensino formal. Soma-se a essa obrigatoriedade a Lei 11.645/08, que visa promover uma educação que valoriza e reconhece a diversidade. São aspectos em torno da Cultura que mobilizam esta pesquisa: a valorização e estímulo ao interesse pelos referenciais das culturas africanas e afro-brasileiras, compreendendo-as como elementos significativos da diversidade cultural do país.

Foi constatado, com preocupação, que persistem situações de discriminações e preconceitos, principalmente, em relação aos negros e negras. Entende-se que os processos históricos de exclusão social, que marcam a constituição o povo brasileiro (RIBEIRO, 2012), desafiam a buscar formas de inclusão das culturas africanas e afro-brasileiras na escola. À luz do pensamento Freiriano, a construção de uma de educação crítica e transformadora de consciências passa por considerar a diversidade das culturas brasileiras e a importância da contribuição do componente africano na formação escolar. Dessa forma, a educação é compreendida como uma forma de intervir no mundo (FREIRE, 2014).

No Colégio Estadual Dra. Zilda Arns Neumann, localizado na cidade de São José dos Pinhais (PR), é possível perceber uma diversidade tanto religiosa como cultural, que motivou esse estudo. Nesse contexto escolar, a falta de informação e aprofundamento sobre a história da África e sobre as culturas afro-brasileiras evidencia recorrentes situações de intolerância religiosa. Nesse sentido, foi identificado um tipo de “silenciamento cultural” que dificultou, e por vezes até impossibilitou, a prática pedagógica com a musicalidade, a plasticidade e as danças afro-brasileiras. O “silenciamento cultural” é uma

prática característica do fenômeno da relação opressor-oprimido, e meu desafio como educadora, seguindo os passos de uma pedagogia do oprimido (FREIRE, 2016), se orientou em identificar a violência dos opressores, motivando-os a compreender como esta prática desumaniza determinados sujeitos, ao passo que também busquei motivar àqueles oprimidos a libertar-se das práticas opressivas por meio da valorização da sua cultura.

O ensino das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Teatro e Música) abre perspectivas e possibilidades para outras relações com o mundo do qual fazemos parte. Ele nos move e nos mobiliza a pensar a partir de relações que não cessam. A arte como forma de conhecimento e pensamento “pode oferecer indícios culturais e dar acesso à dimensão que os situa como reflexos cifrados” (ARANHA, 2008, p. 15). Essa forma de conhecimento não é mera informação, pelo contrário, trata-se de um modo de produzir um conhecimento complexo.

A partir do ensino das linguagens artísticas, podemos colaborar para alterar nosso contexto escolar, buscando transformar a sensibilidade dos e das estudantes como parte do processo de construção do conhecimento. No contexto de formação do ensino fundamental, entendo que o estudo das linguagens artísticas é um eixo curricular estratégico para discutir a diversidade cultural, capaz de fomentar a desmistificação de preconceitos, problematizar as discriminações e valorizar as culturas africanas e afro-brasileiras como componentes fundamentais para a história cultural do Brasil.

Marques e Brazil (2012, p. 26) afirmam que as pessoas podem:

“(…) reconhecer o quanto do conhecimento, das leituras de mundo, das impressões e expressões da humanidade está registrado pela arte, presentificado pela arte, concretizado num trabalho de arte, mobilizado num fazer artístico.” (MARQUES; BRAZIL, 2012, p.26).

Seguindo os passos de Claro (2012, p. 15), ao promover o estudo das culturas africanas por meio do ensino das linguagens artísticas, os alunos e alunas são convidados para uma aventura investigativa, que busca por romper com estereótipos reducionistas e valorizar as culturas de um continente imenso

e diverso, que ainda é desconhecido por uma maioria, embora influencie nossa forma de ser. Ainda que o exercício do ensino das linguagens artísticas no contexto escolar seja polivalente, buscou-se realizar um estudo de compreensão crítica e política da sociedade brasileira, especialmente, a partir da linguagem da dança. Entendendo-a como uma linguagem potencial para trabalhar com a questão de diversidade cultural no país, no contexto do estudo do corpo e do movimento.

Como recorte para experiência pedagógica, a dança potencializa o trabalho coletivo, une as pessoas, podendo despertar um sentimento de pertencimento de grupo. A dança tem uma forte ligação com a identidade de um povo e, como cultura da oralidade, pode se transformar com o passar do tempo. A linguagem da dança tem códigos definidos, com os quais o/a dançarino/a pode se movimentar, criando novas formas de expressão corporal, demonstrando a diversidade de corporeidades existentes. A partir da investigação das partituras de danças africanas e afro-brasileiras, pode-se refletir sobre as diferenças culturais e singularidades corporais, problematizando conceitos como igualdade, respeito e trabalho colaborativo.

Conforme afirma José Gil,

(...) a função de expressão dos movimentos do corpo é muito mais rica que a da linguagem articulada que depende, em grande parte, da função de comunicação do sentido verbal. É que o sentido, na expressividade corporal, não deriva, em primeiro lugar, da articulação dos sistemas anatómicos do próprio corpo. O seu surgimento à superfície do corpo não depende exclusivamente do movimento mecânico dos membros e do tronco. Todo um conjunto de movimentos de múltiplos tipos contribui para a expressão do sentido: por exemplo, os que fazem a qualidade da “presença” de certo bailarino, ou a “fluência” da sua energia, etc. (GIL, 2002, p. 68).

A partir dessa perspectiva, percebe-se que a dança exerce um importante papel no contexto do ritual dos grupos étnicos africanos, com um determinado valor no contexto cerimonial religioso, por exemplo. Assim, pretendeu-se construir um conjunto de práticas pedagógicas coerente ao sentido que uma dança tem na sua realidade. A partir disso, buscou-se

estimular o aluno e a aluna a compreender seu corpo de uma maneira especial, ao passo que ele pudesse desenvolver, por exemplo, agilidade e autonomia, considerando um conjunto de movimentos espontâneos e improvisados que surgiam de uma determinada partitura. Dessa maneira, pode-se compreender, por meio dessa experiência em dança-educação, qualidades de estimular o reconhecimento da personalidade dos alunos, construindo um estudo da expressão humana, e lhes introduzido uma visão crítica do mundo.

Diante de situações de enfrentamento de preconceitos nas aulas de experimentação e estudo das linguagens da dança e da música, em interface com as culturas africanas e afro-brasileiras, passa-se a questionar como fomentar um espaço para uma experiência crítico-transformadora dos alunos e alunas. Esse desafio é endossado quando também articulado com a linguagem das Artes Visuais, o estudo da visualidade das máscaras de grupos étnicos africanos. Impressiona, em determinado momento, que mesmo a arte Barroca brasileira, especialmente as esculturas de santos e anjos, é destratada e desmerecida por estudantes de denominações cristãs neopentecostais.

Dessa forma, fica evidente que a sociedade está condicionada a comportamentos de intolerância religiosa, que tem relações diretas com o fenômeno do racismo no Brasil, e essa compreensão é importante para entender também as sutilezas com as quais o racismo pode expressar de forma singular nas experiências coletivas de sala de aula: o racismo brasileiro está estreitamente relacionado à maneira como alguns sujeitos se comportam, explícita ou implicitamente, com a diversidade cultural. E em uma perspectiva de autoanálise, essa compreensão foi igualmente importante para perceber como o racismo também poderia se manifestar em mim, mesmo que não intencionalmente.

Assim, as reflexões realizadas no presente artigo partiram de uma experiência no ensino da arte, especialmente da linguagem da dança, com ênfase no estudo das culturas africanas, suas danças e influências nas culturas afro-brasileiras. A partir do estudo do corpo e dos movimentos, objetivou-se despertar nos estudantes a descoberta e o reconhecimento da diversidade cultural, como estratégia para combater o preconceito presente no contexto escolar, criando a possibilidade de um espaço para reflexão. A escola deve cumprir sua função educacional pela diversidade, e isso exige do professor um

interesse em oportunizar o contato com matrizes culturais não europeias, que colaboraram para a formação do povo brasileiro.

### **Fundamentação Teórica**

É importante colocar algumas questões, que são fundamentais para aprofundar as reflexões. Ao iniciar esse trabalho, procura-se compreender o que sustenta o preconceito e a discriminação no Brasil, especificamente, no contexto da escola. Para responder essa questão, retoma-se a informação que Rocha (2011) apresenta, a respeito de como a escola brasileira reflete todo um contexto de exclusão étnico-racial.

“No Brasil, país cuja população dominante (44%) tem origem africana, as desigualdades raciais manifestam-se desde a escola, pois apenas a metade das crianças negras matriculadas na 4ª série do Ensino Fundamental chega ao Ensino Médio. Os negros abandonam a escola ou são dela expulsos” (Rocha, 2011, p.57).

Esses dados de evasão escolar são importantes para situar como o contexto escolar manifesta desigualdades étnico-raciais. A presença/ausência de estudantes negros no ensino formal está relacionada também à discriminação do negro que acontece muitas vezes de forma velada, dificultando o acesso ou permanência ao ensino formal e, conseqüentemente, à integração às camadas média e alta da sociedade brasileira.

É importante revistar a História da África e das culturas africanas, como estratégia de promover informação e desmistificação de preconceitos culturais, que são manifestações de racismo. A história do negro africano escravizado é tão importante quanto à história do europeu. A história da África faz parte da história do mundo.

“A cultura negra não faz da pessoa um bicho instintivo, pois sua razão (também *sensível* e não apenas cerebral, como se qualifica o intelecto ocidental judaico-cristão) se faz presente em sua filosofia de vida, prática que interliga tudo: a ecologia, o

tempo, o trabalho, a música, a comunidade, a ciência e, logicamente, o corpo e seus potenciais.” (ROSA, 2011, p. 45).

Não se pode tratar a cultura africana como apartada da cultura brasileira. Os próprios costumes brasileiros denunciam essas relações de mistura cultural. Danças e músicas africanas estão imbricadas nas culturas brasileiras e é preciso que haja conscientização de que todos os brasileiros fazem parte da constituição do corpo desse país. Em uma escola pública estadual, o preconceito e a discriminação são enfrentados cotidianamente. Esse não é um papel fácil, porque existe um pensamento vigente eurocêntrico, que é presente em na cultura brasileira, e que torna difícil compreender os costumes de outros povos, em especial as culturas africanas.

Na linguagem da Dança, os desafios são da ordem do conhecimento, de dar visibilidade aos saberes e dizeres que emergem das culturas africanas. Fala-se do tradicional, sem considerar o contexto onde está inserida. Segundo Silva (informação verbal), “as danças africanas estão conectadas às emoções, sentimentos e sistemas de crenças que dão sustentação à coexistência no âmbito social e às relações com o meio ambiente”, justificando os diferentes e curiosos movimentos que são realizados.

Nesse sentido, Monteiro (2011, p. 1) elucida uma emancipação da dança de matriz africana em sua autonomia artística:

“A dança afro não é popular e nem folclórica e sim diversidade de fenômenos e práticas, oriundas de pessoas que viveram a diáspora africana, e essas danças foram modificadas quando misturadas com as danças portuguesas e indígenas. Sendo assim, torna-se importante estabelecer sistemas de tradução e releitura daquelas práticas populares, presentes em terreiros, festas populares religiosas e profanas, de forma a alimentar uma temática tipicamente brasileira na produção artística.” (MONTEIRO, 2011, p. 1).

Assim, pode-se perceber que todos os alunos e alunas têm o direito de ser e se sentir acolhidos e respeitados em suas diferenças, porque isso é o que se espera da sociedade e da escola democrática. Com a dança pode-se



construir pontes entre Arte e Sociedade, abrindo possibilidade para a conscientização pelo corpo em movimento e pelo respeito à diversidade.

Isso é corroborado por Marques (1999 e 2010), quando sugere que o ensino de dança/arte propõe articulações múltiplas entre as redes de relações formadas pelo tripé arte-ensino-sociedade. A autora entende a necessidade de propor aulas de dança que busquem uma relação mais próxima entre os saberes específicos da própria dança – relações entre seus subtextos, textos e contextos (Marques, 1999).

### **Procedimentos Metodológicos**

A presente pesquisa foi realizada de forma empírica. A formação da autora se deu da seguinte maneira: a) Participação em aulas sobre danças africanas com a Professora Carolina Figner (UNESPAR – Campus Curitiba II), onde pode perceber os significados dos movimentos corporais, compreender a história dos povos africanos na sua diáspora e antes dela; b) Curso de Dança Contemporânea, com o Professor Joubert de Albuquerque Arrais (UNESPAR – Campus Curitiba II), no qual foi trabalhado as possibilidades do corpo em movimento; c) Participação no Seminário do Grupo de Pesquisa em Dança e Mesa Redonda sobre Gêneros e Relações Étnico-Raciais, onde se falou sobre as perspectivas para a arte na educação; d) Participação na aula de Danças Circulares compreendendo a dança como rito e comunicação com a natureza; e) Vivência em dança afro-brasileira, com ênfase no samba, com o Professor Stênio Soares (UNESPAR – Campus Curitiba II), realizada na Casa Hoffmann, em Curitiba; f) E curso de Ritmos e Batuques Brasileiros, realizado no Centro de Artes Guido Viaro.

Nessa fase de estudo, portanto, houve empenho em compreender a linguagem da Dança, em especial sua expressão nas culturas africanas e afro-brasileiras, em diálogo também com a produção artística em dança contemporânea e as discussões que emergem a partir dessa produção artística, comprometida com a reflexão crítica, através de outros pesquisadores e pesquisadoras de dança, especialmente Isabel Marques (2012), Jussara Setenta (2007) e Lourance Louppe (2012). Dessa forma, foi reiterado a

premissa de que a dança como linguagem, mais especificamente como linguagem artística, implica diálogo com o mundo.

O diálogo com o cinema se fez como perspectiva de refletir sobre a condição do negro após a Abolição e sua relação com o mundo. Para tanto, foi incluído ao repertório de estudo a seguinte filmografia brasileira: “Macunaíma”, “Chica da Silva”, “Chico Rei”, “Quilombo”.

Como procedimento metodológico qualitativo, foi aplicado um questionário entre os alunos e alunas, com a finalidade de identificar tanto o grau de preconceito existente no colégio no qual foi feito o experimento, quanto se eles entendiam as influências das culturas africanas na constituição da sua corporeidade. Durante essa fase do processo, também foi realizada pesquisa de campo em terreiros<sup>3</sup> de Umbandas e Candomblés, com a finalidade de compreender as tradições religiosas para poder desmistificar os estereótipos e elucidar as dúvidas dos alunos e alunas.

A construção do projeto foi feita sob as orientações do Professor Joubert Arrais, e as fases realizadas em 2017 foram orientadas pelo Prof. Stênio Soares, ambos da Universidade Estadual do Paraná – Campus Curitiba II.

Foi produzido um Material Pedagógico que fez parte das situações específicas durante o processo de ensino-aprendizagem. Também foi implementado o Projeto na escola, como atividade essencial do PDE, divulgando, socializando, aplicando e avaliando o impacto da pesquisa entre os alunos e alunas. Para o enfrentamento dos problemas de preconceito na escola, foram observados pontos positivos e aprofundadas as temáticas específicas a partir de atividades práticas-criativas doravante algumas danças africanas. Nessa experiência, foram criadas células coreográficas, que foram desenvolvidas pelos alunos e alunas, ensaiadas em contraturno durante 4 horas por dia, uma vez por semana. Essa atividade gerou uma apresentação de grupo, na qual os estudantes puderam, além de dançar, criar seus figurinos e adereços.

Além dessas atividades, também pode-se compartilhar todas essas experiências de trabalho com professores da Rede por meio do GTR (Grupo de

---

<sup>3</sup> Terreiros, centros, roças e barracões são os termos mais frequentes que identificam os templos das religiões afro-brasileiras (SOARES, 2016, p. 171).

Trabalho em Rede), onde obteve-se inúmeras contribuições e sugestões de atividades, algumas as quais foram experimentadas no exercício docente.

### **Implementação do Projeto**

Foi iniciado a apresentação projeto de implementação com 3 turmas de 6ºs anos do Ensino Fundamental, conversando sobre discriminação e o preconceito em relação à cor preta. Isso aconteceu após se perceber que os alunos e alunas atribuíam um valor negativo às coisas que carregavam a cor preta, por exemplo, capa preta, gato preto, pessoa preta, livro preto. Depois de uma conversa elucidativa, começou-se a introduzir de maneira sutil o Caderno Pedagógico.

Na atividade sobre a África, foi elucidado a diferença entre país e continente, de modo que foi a primeira vez que os alunos e alunas entenderam que a África é um continente com diversos países, culturas, crenças e costumes diferentes uns dos outros. Com isso, foi experimentado como atividade a construção de árvores étnicas; novamente percebeu-se que alguns alunos brancos, que reproduziam preconceitos com pessoas negras, viram que muitos de seus antepassados, além de europeus, foram negros e índios.

A segunda atividade iniciou com uma vivência, a partir da música “Um Sorriso Negro”. Depois foram assistidos filmes, dentre os quais obteve-se uma experiência marcante: os alunos e alunas se surpreenderam com cenas que reconstituíam um navio de tráfico negreiro.

Algumas atividades, como as brincadeiras infantis africanas, não foram realizadas por causa do tempo, porém recomendou-se aos alunos pesquisarem como lição de casa e trazer pra sala para ser compartilhada.

Foi bastante focado as danças africanas, com diversos vídeos. No início, tudo pra eles era “macumba”, “coisas do demônio”, “danças de espíritos”. Também havia sido apresentado algumas danças africanas de culturas cristãs, mas o preconceito era tamanho que eles não prestavam atenção nas legendas da tradução das músicas e só se detinham em julgar os instrumentos de percussão. Havia muitas discussões e indagações, e pode-se registrar que não houveram problemas com os pais e nenhum aluno foi proibido de assistir essas aulas.

Uma das atividades foi uma pesquisa via internet, no Laboratório de Informática (Figura 1), para buscar informações sobre alguns bailarinos africanos de expressão internacional. Também foram pesquisados vídeos de danças realizadas por africanos ou/e danças afro-brasileiras, o que causou estranheza aos muitos movimentos corporais que, para os alunos, seria impossível alguém realizar. Pesquisaram máscaras africanas, estudaram suas visualidades e significados (FIGURA 2), posteriormente produziram suas próprias máscaras para utilizarem na dança (FIGURA 3, FIGURA 4, FIGURA 5 e FIGURA 6).



Figura 1 – Alunos buscando informações sobre bailarinos africanos de expressão internacional, a pesquisa foi realizada via Internet no Laboratório de Informática – Fotografia Glória Barcki.



Figura 2 – Pesquisa realizada para estudo de máscaras africanas, sobre suas visualidades e significados – Fotografia Glória Barcki.



Figura 3 – Criação das próprias máscaras para posterior uso durante dança; as máscaras foram criadas a partir de papelão. – Fotografia Glória Barcki.



Figura 4 – Criação das próprias máscaras para posterior uso durante dança; início da personalização com uso de tinta-guache. – Fotografia Glória Barcki



Figura 5 – Pintura das máscaras com tinta-guache, que seriam usadas durante dança. – Fotografia Glória Barcki



Figura 6 – Acabamento das máscaras com motivos africanos. – Fotografia Glória Barcki.

Cada atividade levou cerca de 3 a 4 aulas para serem desenvolvidas, devido ao atendimento individual ficar comprometido por causa da quantidade de alunos de cada turma.

Os alunos e alunas aprenderam a criar cartazes observando as qualidades visuais na composição e depois expuseram suas pesquisas sobre os países africanos e suas diferentes culturas. Confeccionaram as bonecas Abayomi (FIGURA 7), com tecidos e lã preta.



Figura 7 – Bonecas Abayomi confeccionadas durante as aulas, a partir de lã preta e tecidos. – Fotografia Glória Barcki

Outro enfrentamento com preconceito foi a afirmação de alguns alunos que diziam que se tratava de bonecas de Vodou. Quando a lã preta acabou, começou-se a produzir bonequinhas com outras cores: alguns alunos quiseram trocar suas bonecas, pois achavam que as coloridas e claras eram “mais bonitas” que as pretas. Percebeu-se que após assistirem uma animação contando a história dessas bonecas, houve maior aceitação de suas bonecas pretas.

Foi necessário criar um grupo de dança em contraturno, pois no horário normal de aula, não houve tempo e espaço para trabalhar as propostas do material pedagógico. Iniciou-se o grupo com 19 alunos e encerramos com apenas oito participantes assíduos. São alunos que nunca faltaram e eram própositivos quanto ao desenvolvimento das células coreográficas. Dois desses alunos dependem do transporte escolar, portanto, permaneciam a tarde inteira trabalhando com dança. Eles levavam marmitta e almoçavam na própria escola. As aulas à tarde sempre começavam com 30 minutos de relaxamento (FIGURA 8). Alguns chegavam a dormir ao som da Savana africana, tambor, sons da natureza e musicas africanas para relaxamento.





Figura 8 – Relaxamento durante Oficina de Dança no período da tarde; o relaxamento ocorria durante um intervalo de 30 minutos. – Fotografia Glória Barcki

Depois desse relaxamento, fazia-se alongamento e, na sequência, iniciava-se movimentos com ritmos africanos do lento ao mais frenético. A cada troca de atividade, eles descansavam cerca de 10 minutos. Então, ensaiava-se a coreografia para apresentação (FIGURA 9).

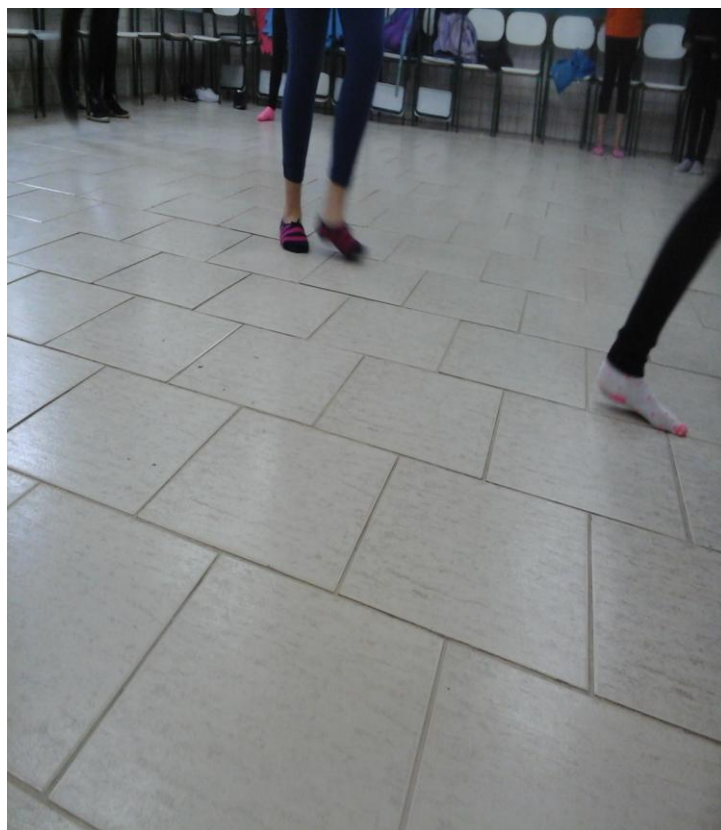


Figura 9 – Elementos da Dança; ensaio de coreografia para posterior apresentação – Fotografia Glória Barcki.

Durante esses dias de ensaio, foi comentado com os alunos sobre uma amiga da minha filha que mora ao lado de um terreiro de Umbanda e, cada vez que a deixo em casa na sexta-feira, a menina comenta: “Hoje é dia de macumba!” (A). Uma das alunas então contou que foi na casa da prima, que também mora ao lado de um terreiro de Umbanda, e que a prima sempre reclamava. Com isso a aluna afirmou que “teve que dar uma aula sobre a cultura africana para a prima e os tios, e que ela se sentiu muito bem tendo que ensinar a prima a deixar de ser preconceituosa” (R).

Nos dias de ensaio, produziu-se os figurinos e adereços que seriam usados na apresentação, como espingardas, facões, chapéus, chibatas (FIGURA 10 e FIGURA 11), bem como aprenderam a fazer as amarrações dos turbantes e panos utilizados pelas mulheres.



Figura 10 – Figurino do Feitor usado por um aluno (aluno J.) durante a coreografia. – Fotografia Glória Barcki



Figura 11 - Figurino do Feitor usado por uma aluna (aluna M) durante a coreografia. – Fotografia Glória Barcki.

A dramaturgia que se propôs apresentava o seguinte roteiro: inicialmente, os alunos realizavam movimentos que imitavam animais, representando a fauna africana, depois se transformam em pessoas realizando atividades do seu cotidiano. Nesse momento, surgiam movimentos de danças africanas, que representavam pesca, caça colheita, algumas crianças brincando, socando pilão.

Em outro momento, a dramaturgia apresentava o comércio de escravos e o transporte dos africanos para os países da diáspora. Na narrativa também apresentava o tratamento de fome que os africanos sofreram, os sentimentos de saudade e as incertezas do futuro. Uma das cenas representava as mães rasgando suas saias e construindo bonequinhas para suas crianças (Abayomi). Outra cena representava a chegada em terra firme e o leilão ao qual eram submetidos e de onde saíam para trabalhar nas fazendas, até a cena em que são libertados e chamam a plateia para dançar com eles, ensinando aos que estão assistindo, alguns movimentos das culturas que aprenderam.

A dança foi apresentada na Semana Cultural, ocupando espaço ao lado da dança Polonesa e de outras danças que foram apresentadas no evento (FIGURA 12 e FIGURA 13).



Figura 12 – Alunos preparados para a apresentação de Dança durante a Semana Cultural – Fotografia Glória Barcki.



Figura 13 – Apresentação de Dança durante a Semana Cultural – Fotografia Glória Barcki.

### **Considerações Finais**

Ao final desta pesquisa, entendeu-se que esta foi apenas uma pequena etapa a favor da compreensão, da aceitação, do olhar diferente pra cada aluno e aluna. O desejo de minimizar o preconceito na escola enfrentou toda uma cultura escolar marcada por alunos e profissionais com pouca ou nenhuma informação a respeito.

Para alguns alunos, falar de religião africana, ouvir música com percussão, construir bonecas pretas, realizar movimentos corporais representando elementos da natureza, deixar a música tocar mesmo com palavras africanas, construir máscaras representando deuses e animais, foi considerado uma afronta ao que eles acreditam, ao que eles aprenderam com suas famílias, em suas religiões, com seus amigos, pois tudo é visto como uma grande obra demoníaca.

Aos poucos, alguns alunos começaram a se questionar e a entender que cada pessoa pode crer naquilo que ela quiser e que a sua verdade não precisa necessariamente ser a verdade do outro. Percebemos entre os alunos e alunas que aceitar a diversidade, com sua beleza, com seus costumes, é mais fácil

que aceitar-se como descendente de africano, embora tenham a pele clara e olhos azuis.

Deve-se pensar numa sociedade mais justa e humana, diminuindo as diferenças sociais. Há diferentes tipos de racismo como o biológico, o individual, o cultural e religioso, institucional, e todos estão presentes em vários discursos. Portanto, não se pode deixar que discursos racistas povoem as escolas, causando violência física e psicológica de maneira silenciosa.

Foi um trabalho particularmente difícil, pois deparou-se com a falta de manutenção de equipamentos para pesquisa e ensaios, assim como a disposição das turmas para se abrir a culturas diferentes das suas. A distância da residência de alguns alunos da escola, também foi um fator de barreira impedindo que houvessem mais participantes no grupo de danças; além, é claro, do preconceito religioso que ainda existia, mas estava silenciado diante do que haviam aprendido bem como a falta de recursos para figurinos (que foi improvisado com lençóis).

No entanto, percebeu-se mudanças nos alunos e alunas que ficaram até o final do projeto. São esses alunos que germinarão a semente plantada no início do ano letivo no que diz respeito ao combate ao preconceito.

### **Referências Bibliográficas**

ARANHA, C. S. G. **Exercícios do olhar**: conhecimento e visualidade. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

CLARO, R. **Olhar a África**: Fontes visuais para sala de aula. 1ª Ed. São Paulo: Hedra Educação, 2012. 192 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Editora EGA, 1996, 92 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11ª edição. Rio de Janeiro: editora Paz e Terra. 1987, 107 p.

GIL, J. **Movimento Total**. São Paulo: Iluminuras, 2002. 224 p.

LOUPPE, L. **Poética da Dança Contemporânea**. Lisboa: Orfeu Negro, 2012, 404 p.

MARQUES, I. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, I. A., BRAZIL, F. **Arte em questão**. 1ª ed. São Paulo: Digitexto, 2012.

MARQUES, I A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

MONTEIRO, M. F. M. Dança Afro: Uma dança moderna brasileira. In: NORA, S. e SPANGHERO, M. (Org.). **Húmus 4**. Caxias do Sul: Lorigraf, 2011, p. 51-59.

MOREIRA JUNIOR, D. A. **Unidade III: Cultura Brasileira- Pluralidade, Identidade e Manifestações**. s.l. v.2. s.n. s.d. s.p. Disponível em: <<http://www.colegiocursodesafio.com.br/v2/material/APOSTILA%20DE%20ATUALIDADES.pdf>>. Acesso em: 09/07/2016

MUNDIM, A. C. R. **Danças brasileiras contemporâneas: um caleidoscópio**. São Paulo: Editora Annablume, 2013.

OLIVEIRA, E. D. **Filosofia da Ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira**. S.l. n.18, p.28-47, maio-out, ano 2012.

OLIVEIRA, S. T. D. **A cultura afro no ensino fundamental: análise da aplicação da Lei 10639/2003 nas escolas municipais de Porto Alegre, RS**. UFRS, 2012. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/54274/000855812.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 08/07/2016.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2ª edição. São Paulo: Companhia da Letras, 1995, 477 p.

ROCHA, S. O. O homem que copiava - A vida é original in: **Negritude, cinema e educação**: caminhos para a implementação da Lei 10639/2003. Vol. 1 e 2. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SCHUCMAN, L. V. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. In: **Revista Psicologia & Sociedade**. 26(1), 83-94, 2014.

SETENTA, J. S. Performatividade na dança contemporânea: o corpo interessado em perguntar e não em responder In: NORA, S. (org.). **Humus 3**. Caxias do Sul: Lorigraf, 2007.

SOARES, S. J. P. Encruzilhada poética: as religiões afro-brasileiras e sua importância social e política. In: Ipiranga Junior, P.; Garraffoni, R. S.; Brandão, B. **Modos de vida**: crenças, afetividades, figurações de si e do outro. Belo Horizonte: Crisálida, 2016. p.171-180.

SOUZA, E. P. **Negritude, cinema e educação**: caminhos para a implementação da Lei 10639/2003. Vol. 1 e 2. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

VIEIRA, F. P. **As origens étnicas da dança nacional**: as danças afro-brasileiras, o samba-de-roda e o maracatu. 2010. Disponível em: <<https://africaportaldoprofessor.wordpress.com/sugestoes-de-aulas/>>. Acesso em: 08/07/2016.

VIEIRA, J. A. **Teoria do conhecimento e arte**: formas de conhecimento – arte e ciência, uma visão a partir da complexidade. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006.



### **Referências Artísticas e audiovisuais**

CHICA DA SILVA. Direção de Carlos Diegues. Brasil: Embrafilmm, 1976, 1h57min, longa-metragem, 35 mm, mono, colorido. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=326lhxmCmCk>>. Acesso em: 29/11/2017.

CHICO REI. Direção de Walter Lima Jr. Brasil: Embrafilmm, 1985. 115 min, colorido. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CKwzGFISBHW>>. Acesso em: 29/11/2017.

MACUNAÍMA. Roteiro e Direção de Joaquim Pedro de Andrade. Brasil: Difilm, 1969 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=syk5jqshTBg>>. Acesso em: 28/11/2017.

QUILOMBO. Documentário. TVBrasil. S.l.:2012. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=qQ-TI1vDQwc>>>. Acesso em: 18/06 /2016.

SILVA, A. C. **África em nós**. São Paulo. Educação/Núcleo de Vídeo São Paulo, 2010. VC1 - Vídeo 1. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gE-9fm5yJFA>>. Acesso em 09/jul/2016.