



# AFRICANIDADES, DANÇA E COOPERAÇÃO NA ESCOLA

**ARILMA SOARES**

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da UFBA com o projeto *Pedagogia Africana: Biopolíticas e relações cooperantes da dança na escola*, sob orientação da Profa. Dra. Eloisa Domenici. Capoeira e artista de dança, Mestre em Dança (PPG-UFBA), Especialista no Ensino da Música na Educação Básica (UFRN), graduada em dança (UFBA). Coordenou o projeto Africanidade/SME-RN. Pesquisadora do ensino da dança nas escolas e em assuntos pertinentes às culturas Afro-Brasileira e Indígenas.

## **RESUMO**

O presente artigo evoca narrativas das oficinas de dança afro-brasileira direcionadas ao público infanto-juvenil nas Escolas Municipais (Natal/RN) onde atuei como artista docente. A abordagem artístico-pedagógica empregada ressalta a perspectiva da cooperação, por meio da investigação e criação, partindo do sentimento de pertencer e identificar-se com a cultura afro-brasileira; daí a ancestralidade. O artigo problematiza a invisibilidade dessa temática, sobretudo no âmbito educacional dessa cidade. A pesquisa pautou-se nos saberes étnico-raciais, tendo como norte algumas ações/conteúdos sob o tema "africanidades", tais como: história dos africanos no Brasil, religiões de matrizes africanas, a influência no idioma, culturas, imaginário, festas populares, danças, jogos, brincadeiras e cantigas. A sistematização da metodologia construía-se através de dez ações norteadas pelo viés da dança, com encontros semanais, e sendo compartilhadas ao final de cada mês com a comunidade escolar.

## **PALAVRAS-CHAVES:**

Africanidade.  
Cooperação.  
Dança.  
Escola.  
Pertencimento.

## **RESUMEN**

*El presente artículo evoca narrativas de los talleres de danza afro-brasileña dirigidas al público infanto-juvenil en las Escuelas Municipales (Natal / RN) donde actué como artista docente el enfoque artístico pedagógico empleada resalta la perspectiva de la cooperación, a través de la investigación y la creación partiendo del "sentimiento de pertenencia e identificarse con la cultura afro brasileña, de ahí la ancestralidad. El artículo problematiza la invisibilidad de esta temática, sobre todo en el ámbito educativo de esa ciudad. La investigación se basó en los saberes étnico-raciales, teniendo como norte algunas acciones / contenidos bajo el tema "africanidades" tales como: historia de los africanos en Brasil, religiones de matrices africanas, la influencia en el idioma, culturas, imaginario, fiestas populares, danzas, juegos, bromas y cantigas. La sistematización de la metodología se construía a través de diez acciones orientadas por el sesgo de la danza, con encuentros semanales y siendo compartidas al final de cada mes con la comunidad escolar.*

## **PALABRAS CLAVES:**

*Africanidad.  
Cooperación.  
Bailar.  
La escuela.  
Pertenencia.*



# AFRICANIDADES



A experiência como professora efetiva da rede municipal do Natal por sete anos, entre 2011 a 2018, disparou questionamentos recorrentes desde que fui também estudante da rede pública de ensino, tais como: a qualidade do ensino público, a valorização dos docentes, a inserção do ensino da arte e da ausência de uma abordagem afro-referenciada. Sobre esse último aspecto, ficou evidente a invisibilidade da temática, nas três escolas públicas em que atuei<sup>1</sup>.

Nesse sentido, pude constatar que a cidade de Natal, em seu processo histórico, teve presença mais significativa de descendentes europeus ou ameríndios do que africanos<sup>2</sup>. Pensando nisso, considerando minha corporeidade, trago memória, saberes e vivências de Salvador, sendo mulher negra, capoeira, artista de dança e professora em outra cidade. Diante das confluências, considerei pertinente trilhar o caminho das políticas afirmativas e do pertencimento para meu trabalho de arte na escola, reconhecendo nos saberes étnicos culturais africanos e indígenas potências de aprendizados a serem incluídos e que estão omitidos nos projetos político-pedagógicos de muitas escolas.

Inicialmente, atuei no curso de formação em Artes para professores da Rede Municipal de Ensino, com a temática “Dança Afro na Escola”, na função de professora. Nas trocas com os professores de outras linguagens artísticas, vimos que havia o entendimento sobre a Lei 10.639/03. Entretanto, eles diziam que não haviam recebido capacitação específica para aprofundar-se nessa temática e que, em suma, reconheciam sua importância, mas que em alguns pontos parecia estar distante da sua realidade e/ou sua cultura.

Posteriormente, repensando os trabalhos que realizava nas escolas, diante dos desafios de ser professora de dança e, sobretudo, na perspectiva afro-brasileira, elaborei o Projeto Artístico Pedagógico *AFRICANIDADES: Danças, Memórias e Saberes* e o submeti ao edital da Secretaria Municipal de Educação do Natal. A proposta objetivou defender a importância das danças de matrizes africanas compreendidas em sua pluralidade cultural, considerando que, quando inseridas no ambiente educacional público, abre-se um leque de possibilidades de aprendizados para ampliar o universo simbólico de crianças e adolescentes, desvelando aspectos religiosos,

**1** Escola Municipal Nossa Senhora da Apresentação - Zona Norte; Escola Municipal Antônio Campos - Zona Sul; Escola Municipal Santos Reis - Zona Leste.

**2** Brevemente, posso dizer que Rio Grande do Norte é uma região que teve influência norte-americana, holandesa, árabe e indígena (índios potiguares). Os negros, em sua maioria, estão em áreas populares distantes dos centros urbanos, em uma zona à margem da capital, e a outra parcela ocupa os 44 (quarenta e quatro) quilombos demarcados. O Estado tem riquezas naturais preservadas pelo Exército Brasileiro, além de ser rico na extração do sal, na exportação da carne de sol e camarão (SOARES, 2017, p. 109). Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25676>>. Acesso em: 06 abr. 2019.



educativos, afetivos, culturais da sociedade brasileira e, em particular, da população afrodescendente e indígenas, no sentido de:

[...] uma visão de mundo levada aos espaços dando ênfase à relação de respeito e criação com a história da formação de cada lugar e do seu povo, na intenção de projetar uma linguagem de dança onde o movimento corporal não seja estranho a esse povo” (REGO, 2015, p.58).

Coaduno com a perspectiva de atualizar as referências a partir das relações que se fazem presentes na vida das comunidades, pois a nossa história quase sempre negada está muitas vezes localizada no passado, na ancestralidade remota, e, muito embora as escolas implicadas estivessem inseridas em comunidades periféricas, a maioria dos alunos não se reconhece enquanto população negra ou até mesmo indígena potiguar. Observamos ainda que histórias pouco valorizadas e com narrativas distorcidas tendem a reforçar o preconceito, a nulidade identitária e as práticas racistas entre os estudantes.

Ainda que o modelo de escola tradicional com referência eurocêntrica persista nos dias atuais, não cabe mais ocultar o epistemicídio ocorrido aos negros e aos povos tradicionais, a omissão dos seus costumes, sua cultura e sua origem. Tais reflexos ressoam de modo negativo em crianças e adolescentes e na socialização destes. Destaco, por exemplo, os altos índices de evasão escolar<sup>3</sup>, as dificuldades de aprendizado, baixa autoestima, situações associadas à falta de afetividade; conseqüentemente, indicativos desfavoráveis para formar sujeitos participantes ativos, pertencentes à sua cultura e capazes de reconhecer-se como protagonistas de seu desenvolvimento.

Em pesquisa realizada por Louzano (2013) acerca do racismo e fracasso escolar, com recorte entre 2001 e 2011, vimos os seguintes dados:

Este estudo sobre o fracasso escolar entre estudantes do ensino fundamental no Brasil mostra que, apesar do esforço do país para diminuir a repetência e o abandono, o fracasso escolar ainda é um problema. Entre 2001 e 2011, o percentual de estudantes de 4ª série/5º ano que já tinham sido reprovados ou haviam abandonado a escola pelo menos uma vez se manteve praticamente inalterado (36% e 33%, respectivamente). Esse fato em si já é alarmante, no

---

<sup>3</sup> Disponível em:  
<<https://www.geledes.org.br/fracasso-escolar-e-mais-recorrente-entre-alunos-negros/>>.  
Acesso em: 05 abr. 2019.



entanto esta pesquisa constatou que para alunos negros o cenário continua sendo pior que para seus colegas de outros grupos raciais. Apesar da leve melhoria na última década, ser preto diminui ainda mais a probabilidade de sucesso acadêmico. Em 2011, 43% dos estudantes pretos no 5º ano já foram reprovados ou abandonaram a escola pelo menos uma vez. Além disso, mesmo controlando para fatores como sexo, escolaridade dos pais e região geográfica, os estudantes pretos estão muito aquém de seus colegas pardos e brancos (LOUZANO, 2013, p.124-125).

Constata-se que a questão racial perpetua o estigma social do fracasso, repetência, abandono e evasão escolar para muitas crianças, adolescentes, jovens e adultos. Por isso, reforçamos a necessidade de construir outras estratégias de ensino para reverter essa realidade, buscar caminhos que valorizem e afirmem de forma positiva os povos negros e indígenas que tiveram cerceados seus direitos desde o período da colonização até os dias atuais. Então, seria o caso de “contracolonizar”, uma possibilidade para desfazer desta herança negativa do colonizador, Para Santos (2015):

Vamos compreender por colonização todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio subjugação e até substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território físico geográfico em que essa cultura se encontra. E vamos compreender por contra colonização todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios (p.48)

Na medida em que a permanência do modelo imposto nos currículos escolares dificulta a percepção e reflexão sobre essa realidade, considera-se que, reunindo esforços entre alunos, professores, comunidade, pesquisadores, possamos reverter mudanças diante do apagamento histórico nas pautas escolares.

O projeto artístico-pedagógico *Africanidades: Danças, Memórias e Saberes* ocorreu na Escola Municipal Santos Reis, conhecida por ser uma comunidade pesqueira, que está inserida em um



bairro de grande potencial artístico e cultural. Tais observações foram importantes para estreitar laços com a comunidade local e articular o desejo de preservar suas heranças e tradições.

O projeto tratou de fomentar o conhecimento sobre saberes étnico-raciais, culturas afro-brasileira e indígena pelo viés da dança. As atividades artístico-pedagógicas com alunos e alunas do ensino básico propuseram-se a conscientizar, desvelar autonomias dos alunos, promover a reflexão crítica sobre os problemas sociais, gerando discussão e a problematização dos movimentos culturais e artísticos do bairro. Nessa luta pelo reconhecimento, coaduno com Bispo.



*Nós caminhando pelo penhasco  
atingimos o equilíbrio das planícies,*

*Nós nadando contra as marés  
atingimos as forças dos mares,*

*Nós habitamos nos rincões  
atingimos a proximidade das redondezas,*

*Nós somos o começo,  
o meio e o começo,*

*Sorrindo nas tristezas  
para comemorar a vinda das alegrias,*

*A nossa trajetória nos move*

*E a nossa ancestralidade, nos guia,*

*Enquanto houver tambor  
eu não tenho medo da bíblia.*

(Nego Bispo<sup>4</sup>, 2015)

---

<sup>4</sup> Pseudônimo de Antônio dos Santos Bispo.



Outros objetivos pertinentes ao projeto dizem respeito a sensibilizar e partilhar com a comunidade escolar e seu entorno local, em roda de conversas, convidando-os para apresentarem suas ideias, saberes e propostas para a construção de uma cultura escolar na qual alunos, professores e comunidade são coimplicados no processo de mudança da educação básica, reivindicando seus direitos.

Entende-se também que o desenvolvimento do aluno se dá por meio da socialização com o outro e com o objeto de conhecimento. Portanto, aspectos integrativos que tornam o ambiente cooperativo serviram de elementos para a ação e a avaliação. Nesse sentido, o projeto desdobrou-se em dez ações temáticas, que ocorriam mensalmente. Assim, a cooperação na relação social era vista como pré-requisito que atravessa o corpo e instaura processos de investigação e criação.

### Passos no ritmo do tambor

“O Corpo Dança Afroancestral, conceito que venho cunhando para identificar alguns elementos inerentes à dança negra ancestral, extremamente diversa e sempre reatualizada, mas sempre perpassada de espiritualidade, alegria e potência divina, tornando-se um dos maiores elos de sobrevivência, resistência e expansão da cultura negra no mundo” (PETIT, 2015, p.26).

Dada importância da arte nas escolas, falar de dança afro corrobora com o sentimento ressaltado por Silva: “A dança afro-brasileira, nesse sentido, surge como dispositivo contra o racismo, da exclusão, da invisibilidade; negadores da identidade negra e indígena. Ela é atitude política!” (SILVA, 2019, p. 83). Sendo assim, trata-se de uma dança como ação política de pertencimento e afirmação, além de promoção da visibilidade.

Partindo dos eixos temáticos: corpo – comunidade – tradições e memória, as aulas aconteceram na escola, dispostas em dez ações, norteadas pela coleção de livros infanto-juvenis *Africanidades*, de Antônio Jonas Dias Filho e Márcia Honora (2010), além do material didático do espetáculo infanto-juvenil *Áfricas*, do Bando de Teatro Olodum, em site<sup>5</sup> e em referências bibliográficas, em obediência à Lei N° 10.639/2003. As ações foram as seguintes:

- 1 | **O primeiro passo:** a pesquisa teórica sobre a história dos africanos no Brasil, partindo da diáspora, tráfico de africanos escravizados durante o

<sup>5</sup> Videoaula disponível no site: <http://www.acordacultura.org.br/>.



período de colonização, tendo em vista a necessidade de viajar no tempo para descobrir, rever os fatos que aconteceram a partir da chegada dos africanos no Brasil. Nessa atividade, as pesquisas eram realizadas em rede sociais, jornais, revistas, e compartilhadas em rodas de conversa.

- 2 | **Passos da Estética:** saber é conhecer. Os estudantes foram instigados a pesquisar a família, os nomes, as roupas, os adereços, os gestos do cotidiano e os objetos que eram comuns e diferentes a todos, estabelecendo relação numa via de mão dupla de descobertas através da alteridade, da percepção de si e da história do povo brasileiro.
- 3 | **Diálogos em prosa:** vocabulário afro-brasileiro. Nesse processo, em grupos, os estudantes foram desafiados a coletar palavras e significados de origem africanas e indígenas e que estão no nosso cotidiano, a exemplo: arapuá, acarajé, caxixe, carioca, curumim, dendê, denço, fubá, muxoxo, mungunzá, lundu, jongo.
- 4 | **Papo reto:** Desmistificar algumas histórias que são ditas acerca da cultura, das crenças, das lendas que soam de forma pejorativa, confundindo o imaginário de crianças e adolescentes. Por outro lado, valorizar através da oralidade a transmissão de seus saberes. Essa ação foi realizada individualmente e compartilhada no grupo na expectativa de ampliar o repertório dos alunos.
- 5 | **A origem dos quitutes:** culinária afro-brasileira, experimento sensorial. Criou-se um ambiente semelhante a uma banca de feira a fim de explorar a percepção sensorial acerca dos alimentos – cheiros, sabores, sensações, memórias e ativação sensório-motora a partir deles.
- 6 | **A ação *festas populares* estava dividida em dois momentos:** no primeiro, visita de grupos culturais na escola, dentre eles, Araruna, coco de Zambé, coco de Babeló e Quadrilha junina, para que os alunos pudessem conhecer e valorizar a cultura local. No segundo momento, os alunos levavam músicas, principalmente *raps* que contavam história de luta e empoderamento.



- 7| **Cultura do brincar:** danças, jogos, brincadeiras e cantigas partiam de perguntas-chave, tais como: o que ouvimos na infância, como e onde brincávamos e quem era o outro nessa relação.
- 8| **Voz e vez:** A partir da formação de grupos realizaram-se pesquisas sobre atualidades, conquistas, características, estética, cotidiano para a construção de seminários que depois eram apresentados à comunidade escolar.
- 9| **Descolonizar o herói:** personalidades, personagens, descendentes de africanos e brasileiros que estão na política, na cultura, no direito, nas finanças, na engenharia, na medicina, nas artes, apresentadas para estimular o empoderamento negro.
- 10| **Partilha de saberes:** momento de finalizar as ações através da organização de ações artístico-culturais - feiras, desfile, montagens artísticas - com apresentação na comunidade escolar e em seu entorno.

Vimos que os temas escolhidos não esgotam os diversos caminhos e que se desdobram em outras possibilidades para potencializar o reconhecimento da africanidade de crianças e adolescentes. Entretanto, sabemos que na escola de ensino formal são poucos os profissionais que trazem essa abordagem. Dada a importância desta é necessário criar diálogo com a gestão e fazer parceria com outros professores. Coaduno com Petit (2015), quando menciona que o interesse por essa abordagem “está na primeira pessoa”, partindo, assim, daquele que experimenta tais vivências no seu corpo, na sua história de vida e deseja compartilhar com outros.

Aqui, buscou-se fazer relação das ações temáticas pelo viés da linguagem artística da dança. Durante as ações, muitos caminhos foram percorridos. Os alunos experimentaram diferentes ritmos, músicas, instrumentos, exercícios de rítmica ao som da batida percussiva, exploraram os espaços dentro e fora da sala de aula, tiveram contato dos pés no chão, no tatame, na areia. Durante o processo houve dias em que a aula iniciava com alongamento, aquecimento, rolamento individual ou coletivo. Nas dinâmicas de grupo puderam ter a percepção do seu corpo e do outro; em momentos de investigação corporal, experimentaram contração e amplitude dos seus movimentos com relação ao espaço em que estavam. Durante as ações também utilizamos objetos, adereços, poesias, letras de *rap* (algumas trazidas pelos alunos). Estímulos para o



movimento no qual algumas vezes se permitiam a descobrir, desafiar e perceber possibilidades e limitações do corpo.

Dançaram frevo, maracatu, bloco afro, tambor de crioula, coco de zambé, ciranda, samba coco e de roda. No momento capoeira, além de tratarmos da sua história de luta, resistência e jogo, havia também o espaço para falar, para a escuta atenta, para o diálogo, o equilíbrio e o desequilíbrio, a prontidão, o respeito e o sentimento de estar na roda, na circularidade. Com isso, sentiram que todos podem dançar a dança afro-brasileira.

Através da dança, crianças e adolescentes mergulharam em suas histórias de vida, acionaram sua ancestralidade. Com isso, sentiam-se fortalecidos para falar de si e escutar o outro. Quando identificavam suas fragilidades, fortalecia-se a identificação com a cultura afroindigenabrasileira.

Na dança, o corpo experimenta sensações e sentimentos de afirmação, autoestima, sensações de negação e aceitação dos seus limites. Nos alunos e nas alunas que participaram das atividades foram percebidos o comprometimento e a participação ativa na escola, a autonomia, o envolvimento nas ações, a partilha de decisões, os questionamentos. Suas narrativas apontavam sentimento de desejar, aborrecer, permanecer, pertencer, criar e instaurar mudanças dentro e fora do contexto escolar.

---

## UBUNTU

---

Conta a lenda que certa vez um antropólogo foi visitar uma aldeia no oeste da África e estimulou uma brincadeira para um grupo de crianças que estavam sentadas embaixo de um Baobá, deixando um saco de doces a uma determinada distância delas, ele disse: “O primeiro a chegar ganhará todos os doces!”. Para surpresa do homem, todas as crianças deram as mãos e correram juntas. Quando ele perguntou “por que fizeram isso?”, uma delas respondeu: “UBUNTU<sup>6</sup>! Não ficaríamos felizes se apenas uma de nós pudesse comer todos os doces” (texto da tradição oral/Bantu).

---

<sup>6</sup> Palavra de origem Bantu, tradição oral que pode ser definida como: “Sou quem sou porque todos nós somos”.





Por meio de pesquisas e da oralidade podemos nos inteirar sobre as influências da relação África-Brasil na diáspora. Sabe-se, de forma generalizada, que vieram diferentes etnias. Somado a isso, percebe-se o apagamento da memória de famílias negras no Brasil durante a escravidão, como ressalta Mamigonian (2004).

Pouco se conhece sobre a experiência dos homens, mulheres e crianças das diferentes etnias africanas que colonizaram o Brasil por mais de 300 anos. Apesar do reconhecimento de genéricas “heranças africanas” na mestiçagem cultural brasileira, a imagem dos africanos de primeira geração se diluiu rapidamente na memória popular ao longo do século XX, depois que a lembrança de sua presença viva morreu com aqueles que tinham conhecido os últimos africanos sobreviventes, trazidos ainda crianças nos últimos anos do tráfico de escravos (MAMIGONIAN, 2004, p.33).

Para tanto, destaco umas das dez ações do projeto artístico-pedagógico *Africanidades: “Passos da Estética: saber é conhecer”*. Nela, os participantes das aulas eram convidados a desvelar aspectos relacionados à família, a descobrir o surgimento do seu nome, como está constituído seu grupo familiar materno e paterno. Além disso, buscava-se saber de onde vieram e onde estavam os parentes distantes, com o propósito de fazer a representação de sua árvore genealógica.

Foi visto que, em muitos casos, as crianças e os adolescentes fazem parte de núcleo familiar desestruturado e, nesse caso, ocorre de estarem convivendo com parentes, avós, irmãos ou irmãs, ou mesmo se percebe a dificuldade das mães que criam seus filhos sozinhas com pouca ou nenhuma estrutura econômica.

No momento da construção da árvore, alunos e alunas, inicialmente, apresentaram poucas referências pessoais e, aos poucos, apesar do desconhecimento, puderam conectar memórias de seus familiares e compartilhar na sala de aula. A partilha entre os colegas proporcionou momentos de revisão das suas histórias de vida, com significados e sentido de pertencimento.

Em outro momento, foi solicitado que trouxessem objetos de casa, do supermercado, da rua. Algum objeto no qual identificassem uma herança ancestral africana ou indígena. Por exemplo, colher de pau, panela de barro, peneira, bacia, ralador.





Em seguida, foram convocados a estabelecer relação com os objetos que estavam espalhados pela sala, o que, para alguns participantes, pareceu algo novo, até curioso. Para eles, alguns utensílios aparentavam estar em desuso ou então causavam estranhamento.

Entretanto, foi curioso como muitos alunos não faziam relação dos utensílios, sendo parte de um processo histórico, e muitos afirmavam que não tinham em suas casas. Após reconhecer e apropriar-se do objeto, partiu-se para processos de investigação no corpo/objeto/espço, lançando-se mão da criação de gestos do cotidiano como estímulos para a reinvenção do movimento, dentre eles: peneirar, mexer, pilar, bater, amassar, pisar, puxar, acompanhados de cantigas de trabalho.

No “saber é conhecer”, o processo de buscar suas histórias, escolhas e caminhos de seus familiares, os estudantes reafirmavam sua estética. Algumas memórias afetivas partiam do coletivo, pois havia alunos que moravam no mesmo bairro e sabiam um pouco da história do outro ou até mesmo eram parentes próximos. Outras atividades também ajudaram a compor essa sensação. Por exemplo, foi solicitado que levassem fotos antigas ou atuais, que pudessem representar a família, até mesmo, com desenhos.

Diante da atmosfera de criação no corpo/voz/música/gestos, percebeu-se a travessia da noção de família de cada um, diante do lúdico, na brincadeira, com afetividade para o significado e a importância do papel de cada um nesse núcleo e na comunidade.

Alguns professores contribuíram com o projeto, compartilhando histórias de vida, do bairro e daquela cidade, dando apoio e ficando mais atentos aos alunos que estavam nas oficinas e até participando juntos com estes na elaboração de livretos pedagógicos como forma de deixar registradas ao final de cada mês as ações desenvolvidas. Além disso, recorria-se à construção colaborativa do painel colocado no corredor da escola, que trazia notícias sobre as próximas atividades do projeto.

A hipótese *ubuntu* é de que a instabilidade da vida inviabiliza as soluções simplistas e gerais. Por essa razão, não devemos procurar uma alternativa universal; mas, reconhecer que a pluriversalidade – a coexistência de visões de mundo distintas e igualmente “válidas” – é uma possibilidade que retrata melhor a experiência da vida e os conflitos que enfrentamos no mundo (RAMOSE apud NOGUERA; BARRETO, 2018, p. 631).



Apresento outras acepções da filosofia *UBUNTU*<sup>7</sup>, segundo pesquisadores, na tentativa de aproximar essa perspectiva ao âmbito escolar, por pensar a escola como um campo fértil de possibilidades, da diversidade, pois são muitos atores sociais envolvidos que podem instaurar modos de pensar, negociar, problematizar, gerir soluções, conflitos, acordar acontecimentos e experiências a fim de cooperar, ainda que não seja fácil, para que as mudanças ressoem dentro e fora do ambiente escolar e pela permanência dos estudantes em todas as fases do ensino.



---

## RECONSIDERANDO

---

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? (GOMES, 2003, p.171).

---

**7** “Ubuntu” não é uma palavra mágica que surge para resolver os conflitos e “salvar” as pessoas diante de disputas políticas. Ubuntu não é uma lei universal que está viva em todo o continente africano. A palavra “ubuntu” não existe em todas as centenas de línguas faladas nos 54 países africanos; ela está presente em quatro idiomas: Ndebele, Swati, Xhosa e Zulu. Apesar de encontrarmos palavras sinônimas em algumas línguas, – Sesotho, Shangaan, Vhuthu, Tsonga e Swahili – ubuntu é uma palavra compartilhada por quatro línguas africanas e nas sociedades falantes desses idiomas – acima mencionadas. Para falar do seu significado filosófico, ético e político, vamos contar de modo panorâmico e ligeiro a história de dois personagens históricos notáveis sul-africanos nascidos no século XX: Mandela e Desmond Tutu. Renato Nogueira; Marcos Barreto childhood & philosophy, rio de janeiro, v. 14, n. 31, set.-dez. 2018, pp. 625-644 issn 1984-5987 629. Nelson Rolihlahla Mandela (1918–2013) e Desmond Mpilo Tutu (1931) foram vencedores do Prêmio Nobel da Paz, Mandela em 1993 e o arcebispo anglicano, nove anos antes, em 1984. O termo ubuntu tornou-se muito popular depois de discursos e práticas de esses dois sul-africanos serem ouvidos e reconhecidos pelo resto do mundo. Mandela, membro do clã Madiba da etnia Thembu, foi criado para assumir a liderança política do seu povo e recorreu à palavra “ubuntu” para sustentar o argumento da importância de reconhecer que o conflito faz parte das relações humanas. A partir da tese ubuntu, Mandela defendeu que a inclusão dos brancos no cenário de decisões políticas não seria exemplo de “conciliação” sem dificuldades, mas assumir politicamente a reparação em diversas áreas. Portanto, Mandela propôs políticas reparatórias que faziam parte do sistema ubuntu. No mesmo sentido, o arcebispo anglicano Desmond Tutu da etnia Xhosa fez vários discursos e escreveu um livro apelidado de “livro do perdão,” junto com sua filha Mpho Tutu. Em várias ocasiões, ele aproximou “perdão” de ubuntu, o que pode ter causado interpretações controversas, porque o sentido de “perdoar” na cultura cristã ocidental está geralmente identificado com esquecer o passado e iniciar uma nova vida. Ora, Desmond Tutu disse que perdoar não significa que a vítima deva esquecer, mas ressignificar num processo que caminha junto com ações das pessoas agressoras para restituírem o mal que fizeram. Tutu dá ênfase à reparação quando faz a aproximação de “perdão” com ubuntu. A sua intenção enquanto sacerdote é vincular ubuntu com o cristianismo, politizando-o. (NOGUEIRA; BARRETO, 2018, p.628-629)



Sabe-se, que a Escola Pública está organizada para atender demandas voltadas para o campo da educação tecnicista, por muitas vezes cumprindo prazos e metas de programas educacionais implantados pelas secretarias de educação. Porém, o modo de operar e os embates na execução desses programas não atendem as demandas específicas de cada escola, pois são elaborados de forma ampla, desconsiderando a realidade de cada instituição, a diversidade de alunos e os direcionamentos dados por cada gestão no âmbito escolar. No bojo dessa problemática, as ações que poderiam ser implementadas em atendimento à lei 10.639/2003 frequentemente ficam descobertas.

Pensando nisso, o projeto *Africanidades* teve como intuito trazer a abordagem da cultura afro-brasileira, destacando o lugar do pertencimento e da resistência dos povos tradicionais, tendo em vista que a valorização dessa abordagem iria visibilizar essa perspectiva de ensino para combater o racismo. Para tanto, foi importante instaurar o diálogo dentro e fora da ambiência escolar e, assim, gradativamente, instaurou momentos de conquista, de encontrar parcerias e mais diálogos com a gestão da escola.

Até mesmo profissionais que não sentiam aproximação com a temática percebiam a importância dessa abordagem na escola, como foi o caso dos professores que participaram das ações. Dentre os passeios que fizemos, destacamos a visita à feira e as partilhas com a comunidade escolar, organizadas pelos alunos, no campo de futebol da escola. A feira foi considerada uma das vivências mais potentes, pois alguns alunos têm familiares que são feirantes e contribuíam com informações mais detalhadas.

Outros momentos de partilha com a escola foram as apresentações artísticas e a organização de um desfile cultural que envolveu pais, alunos e funcionários. Nesse dia, os responsáveis levaram os pratos típicos de Natal (peixe ginga com tapioca, paçoca, arroz de leite, tapioca no coco) e ensinavam a fazer; em outro momento, juntos com alunos, teciam bonecas pretas conhecidas como *Abayomi*<sup>8</sup>, que significa encontro precioso, além do encerramento com desfiles de turbantes e penteados trançados.

Das atividades em trânsito ocorreu um intercâmbio com outras escolas, a apreciação artística em equipamentos culturais da cidade e a visita de campo nos grupos artísticos culturais, em instituição parceiras da escola, tais como: cinema, a fábrica de café e o projeto barco-escola.



---

<sup>8</sup> Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Abayomi>>. Acesso em: 22 abr. 2017.



A cooperação como perspectiva *ubuntu*, que inspira coletividade/reciprocidade, “eu existo por que você existe”, é uma noção que entrelaça todo o processo de construção das dez ações artísticas. Pretendeu-se, desse modo, na avaliação, apontar aspectos relacionados à gestão de conflitos, à participação ativa dos alunos em todas as etapas e à percepção da relação social e cultural entre todos.

Concluindo, neste artigo fiz uma revisão da experiência com o projeto artístico pedagógico *Africanidades*, o qual criei e desenvolvi ao longo de sete anos atuando como professora/pesquisadora na rede pública de Natal, RN. Além de destacar a dança e a cooperação na escola, reforço a importância e autonomia dos professores da área de dança na educação básica.

Nesse sentido, professores são “atores sociais” (Macedo, 2012) que criam, elaboram e sistematizam suas práxis, estabelecendo diálogos com outros profissionais, tecendo redes dentro e fora da comunidade escolar, na tentativa de fazer outras histórias para além do currículo, instaurar práticas que fortaleçam a afirmação e a continuidade dos estudos de todos, aproximando cada vez mais o diálogo entre escola e comunidade.

---

## REFERÊNCIAS

---

- » BONETO, Cristiane. **Livro de Africanidades**. São Paulo: 5ªed. nova leitura. 2012.
- » DIAS Filho, J. Antônio; HONORA, Márcia. **Africanidades**: Ciranda Cultural no nosso idioma. colaboração textual Sueli Brianesi Carvalho; ilustrações: Lie A. Kobayashi. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.
- » EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza, 2003.
- » FRANCO, Marielle. **A redução da favela a três letras**: uma análise da política de segurança pública do estado do Rio de Janeiro. Dissertação mestrado. UFF, 2014.
- » GOMES. Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*. v. 29. n.1. São Paulo: 167-182, jan./jun. 2003.



- » HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomas Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Lobo. 11º ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2006.
- » LODY, Raul. **Cabelos de axé**. Rio de Janeiro, SENAC. 2002.
- » LOUZANO, Paula. **Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais**. Cadernoscenpec. São Paulo: v.3. n.1. p.111-133. 2013. Disponível em: <<http://www.cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/download/205/236>>. Acesso em: 05 abr. 2017.
- » MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti. **África no Brasil: Mapa de uma área em expansão**. *Topoi*. Vol.5, nº9 Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2237-101X005009002>>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- » MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. MEC/SECAD, 2005.
- » NOGUEIRA, Renato; BARRETO, Marcos. **Infância, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas**. *childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, set.-dez. 2018, pp. 625-644. Disponível em: <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/download/36200/26377>>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- » PETIT, Sandra Haydée. **Pedagogia, Pertencimento, Corpo-Dança Afro ancestral e Tradição Oral: contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei 10.639/03** / Fortaleza: EDUECE, 2015.
- » REGO, Waldeloir. **Capoeira Angola: ensaio socioetnográfico**. 2. ed. – Rio de Janeiro: (Coleção Capoeira Viva, 5) MC&G, 2015.
- » ROSA, Allan da. **Pedagogia, autonomia e mocambagem**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.
- » SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos: modos e significados**. Brasília. 2015.
- » SANTOS, Inacyra F. dos. **Corpo e Ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação**. Salvador: EDUFBA, 2002.
- » SILVA, Marilza Oliveira da. **O Tronco Histórico da Dança Afro-brasileira**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 11, n. 27, p. 64-85, fev. 2019. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/665>>. Acesso em: 06 abr. 2019.
- » SOARES, Arilma de Sousa. **PIBID DANÇA na UFBA e na UFRN: políticas de cooperação na experiência docente**. (Dissertação de mestrado - UFBA) Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25676>>. Acesso em: 06 abr. 2019.