



[Atribuição BB CY 4.0](#)

NO MEU TERREIRO HÁ O QUE SE PISAR: Danças negras para a promoção da equidade racial

Bruno de Sena Marçal¹
Ridalvo Félix de Araújo²

Resumo

Este artigo aborda uma experiência no Curso Técnico em Dança da Escola Estadual CICALT, em Belo Horizonte, em 2018. O foco está na disciplina “Danças de matrizes africanas, folclóricas e populares”, ministrada pelo Professor Rio Bantu Fulô do Kariri. Escrita por um ex-aluno que se tornou docente na rede municipal, a narrativa reflete sobre a interação entre estudantes da rede pública, comunidade escolar e temas ligados ao Projeto Escola Integrada. O texto explora desafios no ensino das danças de matrizes africanas, conduzido por um jovem professor negro, abordando questões de raça, racismo, negritude, visões negras de mundo e religiões de matriz africana. Analisa ainda as implicações pedagógicas e culturais desse trabalho em espaços educativos, destacando seu papel na construção de identidades e no enfrentamento de estigmas sociais.

Palavras-chave

Danças negras; Escola integrada; Educação; Relações étnico-raciais.

Recebido em: 04/10/2024
Aprovado em: 26/12/2024

¹ Graduando em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG, artista / produtor do Kilombo Erês: Mensageiras dos Ventos, E-mail: brunokasula@gmail.com

²Professor da Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Música, Nganga Kilombola do Kilombo Erês: Mensageiras dos Ventos. E-mail: profriobantu@gmail.com

IN MY TERREIRO THERE IS GROUND TO STEP ON: Black dances for the promotion of racial equity

Abstract

This article explores an experience in the Technical Dance Course at the CICALT State School, in Belo Horizonte, in 2018. It focuses on the discipline “Dances of African, Folkloric, and Popular Matrices,” taught by Professor Rio Bantu Fulô do Kariri. Written by a former student who later became a teacher in the municipal network, the narrative reflects on the interaction between public school students, the school community, and themes related to the Integrated School Project. The text delves into the challenges of teaching dances of African origin, led by a young Black professor, addressing issues of race, racism, Blackness, African worldviews, and religions of African origin. It also analyzes the pedagogical and cultural implications of this work in educational spaces, highlighting its role in identity construction and the confrontation of social stigmas.

296

Keywords

Black dances; Integrated school; Education; Ethnic-racial relations.

A partir dos conhecimentos adquiridos na disciplina “Danças de matrizes africanas, folclóricas e populares”, ministrada pelo professor contratado da instituição, em 2018, no primeiro módulo do Curso Técnico em Dança da Escola Estadual Centro Interescolar de Cultura, Arte, Linguagens e Tecnologias (CICALT), localizada em Belo Horizonte/MG, pretendemos refletir sobre como se processa o contato de alunas/nes/nos da Rede de Ensino Municipal de Belo Horizonte e da comunidade com os temas trabalhados neste projeto, que incluem questões como raça, racismo, negritude, visão negra de mundo e “religiões” de matrizes africanas. A composição considera, inicialmente, os caminhos que foram tracejados durante a vivência e a apresentação dos conteúdos na referida disciplina e, depois, como se efetivou o trabalho com Danças Negras coordenado por um jovem docente negro, no Projeto Escola Integrada dessa rede de ensino. Diante disso, o relato examina como o Projeto percebe a disciplina de Dança, como esta é concebida pelo “novo” professor e, por fim, como ocorre o contato deste com os alunos, considerando o que está sendo compartilhado.

Nesse sentido, tomamos como fundamentação teórica, para pensar a nossa prática e relato, a Lei 10.639/03⁴, as reflexões sobre educação e relações étnico-raciais feitas por Nilma Lino Gomes (2012), as noções de raça na história, excepcionalmente tecidas por Kabengele Munanga (2003) e Muniz Sodré (1998), e a relação entre Danças Negras e ancestralidade por Inaycira Falcão (2004). Além disso, consideramos as contribuições do pesquisador e professor Dr. Ridalvo Félix de Araújo (2020), em nos apresentar as performances dançadas e cantadas como possibilidade epistêmica de ensino, além do estudo sobre as poéticas da oralidade tecidos por Leda Maria Martins (1997).

Vale ressaltar que buscamos compartilhar como o contato com os textos e as disciplinas, tanto enquanto discente quanto como docente, possibilitaram repensar o lugar que ocupamos no mundo enquanto negros e os atravessamentos

³ Coco cantado pelo Grupo de Tradição em Samba de Coco Conquistas de Tia Toinha, em Belo Horizonte/MG, 2024.

⁴ A Lei 10.639/03 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".

que perpassam a nossa construção identitária. Esperamos apresentar alguns caminhos possíveis para espelhar outras práticas.

“Oi senhora dona da casa/ Dai-me licença/ Pra eu chegar nesse terreiro”⁵

Chegando pelas encruzilhadas, ponto de força da divindade de Exú⁶, tive⁷ contato com a disciplina “Danças de matrizes africanas, folclóricas e populares”, ministrada por um professor contratado pelo Curso Técnico em Dança do Centro Interescolar de Cultura, Artes, Linguagens e Tecnologias (CICALT). Nessa disciplina, acessei, pela primeira vez, algumas diretrizes de ensino que incluíam a leitura de obras literárias, artigos, referenciais teóricos e análise de vídeos propiciadores de debates e construções de textos. A ementa tinha como foco as danças negras e as ressonâncias musicais trazidas de África, que aqui se constituíram a partir, especialmente, das oralidades, buscando apresentar referências que dialogam com as nossas vivências e experiências em uma sociedade que persiste em se sustentar com base em estruturas da branquitude⁸, do machismo e do cristianismo.

A partir das demandas de estudo, pesquisas e reflexões que foram surgindo no decorrer da disciplina ministrada pelo professor, nas conversas pelos corredores da instituição e nos anseios dos alunos, o docente sentiu a necessidade de criar o Núcleo de Pesquisas em Raças, Gêneros e Performances (NUPERGEPE), com os corpos discentes dos cursos técnicos em circo, dança, teatro, música e canto. Os encontros aconteciam, semanalmente, na sala de reuniões do Núcleo Caminhos

⁵ Coco cantado pela Comunidade de Tradição em Samba de Coco Conquistas de Tia Toinha, em Belo Horizonte-MG, 2024. Coco proferido pela Mãe Lúcia de Oyá.

⁶ Exú é uma divindade Yorubá, mensageira e responsável pela comunicação. Seu culto foi trazido pelos africanos no processo de diáspora e é encontrado nas comunidades de umbandas, candomblés, quimbandas e outras expressões africanas no Brasil.

⁷ A produção deste trabalho considerou a primeira pessoa do singular e do plural como performance de enunciação dos sujeitos envolvidos na sua escrita. Para isso, estimada pessoa que acessou este texto, considere o que o autor buscou compartilhar durante suas experiências vivenciadas, ao mesmo tempo em que convidou o professor orientador para escrever esse relato com ele.

⁸ Sueli Carneiro (2003) conceitua a branquitude como um lugar de poder e privilégio estruturalmente consolidado, invisibilizado por aqueles que o ocupam. A autora argumenta que a branquitude se constrói em oposição à negritude, funcionando como eixo normativo que naturaliza desigualdades raciais e reforça hierarquias sociais. Concordo com essa perspectiva ao reconhecer que a branquitude não é apenas um marcador identitário, mas uma posição política e epistemológica que sustenta relações de dominação e exclusão nas sociedades racializadas.

do Futuro (CICALT). O núcleo de pesquisas surge e depois é vinculado ao Coletivo Erês – Mensageiras dos Ventos (companhia de teatro, circo, dança e música), com o intuito de fomentar discussões sobre raça e racismo em um nível mais profundo, aprimorando as discussões em sala de aula e estimulando a reflexão e escrita de pesquisas a partir das experiências dos alunos em suas distintas áreas de atuação. Vale salientar que o referido núcleo não tinha ligação com a instituição escolar, já que era uma ação criada e dirigida pelo professor da referida disciplina, com encontros que aconteciam em várias partes da cidade como a Praça de Serviços da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o Centro de Referência das Juventudes (CRJ), praças públicas e outros espaços.

Assim, os nossos encontros contaram com a presença de pesquisadores universitários, como o professor Me. Galvão Franz e a professora Ma. Silvia Regina, que trouxeram discussões sobre raça e racismo a partir do livro *Pele negra, máscaras brancas*, de Frantz Fanon, e de artigos de Kabengele Munanga e outros pensadores de África e suas diásporas. A partir dessas experiências, comecei a pensar as danças de matrizes africanas e afrobrasileiras⁹ como referência para meus estudos acerca das relações étnico-raciais, primeiro como discente e posteriormente como docente. Esse reencontro epistêmico conduzido pelo professor pode ser compreendido como a continuidade do projeto dos nossos ancestrais, baseado nas trocas que são conduzidas pela oralidade e tendo as matrizes africanas e afrobrasileiras como princípio filosófico e civilizatório.

Logo no princípio, foi possível observar toda a defasagem quanto ao ensino das tradições de matrizes africanas e afrobrasileiras no ensino regular, mesmo com a implementação da lei 10.639/03 há alguns anos. Como metodologia abordada pelo professor, tivemos apresentações de seminários que contribuíram para a nossa formação crítica sobre o continente africano, sendo que os textos selecionados para as exposições eram notadamente de autoria negra. Pudemos entender a partir dessas vivências os primeiros conceitos sobre *etnia*, *raça*, *racismo*, *danças negras*¹⁰ e *visões negras de mundo*. Neste sentido, dificuldades

⁹ Eu passo a utilizar a forma “afrobrasileiro”, sem hífen, confluindo com as reflexões apresentadas pelo professor que ministrou essa disciplina. Ele segue a orientação da pesquisadora Yeda Pessoa de Castro, com a qual estamos de acordo. O termo refere-se a uma cultura (ou um forte segmento da cultura brasileira) e não a uma articulação entre duas culturas – uma africana, outra brasileira (que não existe sem seu elemento africano).

¹⁰ Nas suas explanações sobre danças de matrizes africanas, o professor defende que devemos tratar as culturas dançadas de matrizes africanas no plural e não cair no equívoco de falar de

ficaram evidenciadas a partir desse primeiro contato como, por exemplo, a leitura de artigos científicos e análise dos textos, sendo eles de “linguagem acadêmica” e pouco familiar naquele contexto.

As aulas ministradas buscavam trazer outras perspectivas e formas diversas de perceber o mundo, provocando a desconstrução de paradigmas e amenizando distorções folclorizantes sobre as tradições e expressões negras dos cantos dançados. Um exemplo disso foi quando discutimos o próprio nome da disciplina. A crítica feita pelo professor girava em torno do termo “folclore” e em como ele é usado para construir uma imagem “mítica” sobre as tradições africanas em solo brasileiro. Nesse primeiro momento, foi possível observar que alguns alunos estavam dispostos a transpassar os limites impostos socialmente e adentrar num mundo com construções epistemológicas que antecedem o que foi imposto pelo ocidente. Outros, em sua maioria brancos, se conformaram em achar a matéria difícil e passaram a criticar os métodos adotados pelo docente. O que foi apresentado se diferenciava, justamente, por eu passar a entender como a compreensão das danças de matrizes africanas não considerava a dicotomia entre teoria e prática, fato comumente compartilhado nas experiências de oficinas e aulas sobre danças africanas e afrobrasileiras. Sendo assim, muitos dos meus colegas se recusaram a participar das aulas “expositivas”, alegando falta de entendimento, enquanto outros se mostravam atentos ao diálogo sobre os temas propostos.

Antes de seguirmos, é importante apresentar a definição da expressão usada acima – cantos dançados –, por entender como essa categoria passa a ser muito necessária nos estudos e pesquisas sobre tradições negras africanas e pretas da diáspora, já que estamos lidando com uma expressão tecida por um pesquisador que ao mesmo tempo é integrante e dirigente de algumas comunidades negras de *cantos dançados* no Brasil. Araújo nos diz:

“dança” no singular, pois a experiência da diáspora comprova *origens* étnicas diversas dos povos africanos além-mar.

Grande parte das tradições de cantos de dançar encontradas no Brasil resulta de matrizes africanas que tiveram que ser ressignificadas. Aqui a expressão “cantos de dançar” se refere às culturas que se manifestam em canto e dança ao mesmo tempo, sem deixar de considerar os aspectos gestuais, os movimentos, os instrumentos musicais, os ritmos, as melodias, os figurinos, o tempo, o espaço, as cores, assim como a própria voz e suas inflexões, sendo, portanto, linguagens que se completam. (Araújo, 2017, p. 27).

No meu primeiro seminário como aluno, apresentei o texto de Décio Overath Moura, “Aspectos sobre a dança de matriz africana na contemporaneidade” (2016), onde o autor analisa esse tópico de forma singular: “A dança de matriz africana antes de caráter exclusivamente religioso ou festivo passa a ser ampliado e encontra novos espaços em vários segmentos da sociedade [...]” (Moura, 2016, p. 73). Na ocasião, eu construí vários slides com referências de base cristã, como cruzes e igrejas, que virou mais uma oportunidade de levantar discussões relevantes. Um dos pontos de reflexão foi sobre a adoção forçada dos signos religiosos por parte das populações escravizadas e em como eles foram ressignificados estrategicamente com o objetivo de manter matrizes e princípios filosóficos. Percebe-se, além disso, a adoção de forma automática da estética colonizadora, ao invés das referências africanas, mesmo em situações tão cotidianas como a apresentação de um seminário. Também trabalhamos com o conceito de raça e racismo explorado nos textos de Kabengele Munanga (2003) e sobre a construção do “Ser negro” a partir do que escreve Frantz Fanon (2008), além de participarmos da exibição de filmes temáticos, como “Vênus negra”, de Abdellatif Kechiche (2010).

Ao fim do primeiro semestre do curso, por diversas questões de cunho racial, decidi trancá-lo, justamente no momento em que aconteceu a minha entrada como professor de danças de matrizes africanas em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte. Nela, decidi aplicar os conhecimentos adquiridos pela referida disciplina e pelo professor, pensando em compartilhar o que me foi transmitido como conhecimento por este grande mestre. Além dessa nova realidade que passei a viver, tive a honra de continuar como pesquisador do Núcleo de Pesquisas em Raças, Gêneros e Performances (NUPERGEPE), com a coordenação do ex-professor da disciplina, que também passou a ser diretor do Coletivo Erês – Mensageiras dos Ventos, criado por ele e as alunas/nes/nos, bem como dos outros projetos que surgiram a partir desse encontro, dos quais eu faço parte.

“Meu avô lá no Congo/ Foi rei Bantu / Mas aqui eu sou Rei / De Maracatu”¹¹

Neste momento, iniciei meu percurso enquanto docente de Danças Negras na Escola Municipal Júlia Paraíso, no programa Escola Integrada, onde pude, pela primeira vez, pensar na prática da formação do currículo escolar e nas proposições acerca da dança nesse espaço. Nesta seção, analiso como é formado o corpo docente e discente nessa instituição, além de discutir qual é a sugestão nacional para disciplinas artísticas em cumprimento aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS). Apresento, posteriormente, como a dinâmica escolar recebeu a nova disciplina proposta, e como isso se tornou uma questão para o meu acesso e permanência enquanto arte-educador. Também são consideradas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (Brasil, 2004).

FIG. 1 – Primeira turma de Danças Negras em Belo Horizonte (MG), 2019



Fonte: arquivo pessoal.

¹¹ Canto “Rei Bantu”, de Luiz Gonzaga.

Inicialmente, observei a composição étnica e de gênero dos arte-educadores deste programa. O Quadro 1, que apresenta dados sobre essa composição étnica, serve para ilustrar quem são os responsáveis pelo ensino artístico nesta escola. É possível perceber que o grupo é majoritariamente composto por pessoas negras e pardas, além de uma predominância feminina.

Esses dados são fundamentais para refletirmos sobre o uso do termo “monitor” para designar os arte-educadores. Eles revelam importantes aspectos da dinâmica social nas escolas municipais, conforme estruturadas pelos órgãos responsáveis, como a Secretaria Municipal de Educação e a Prefeitura de Belo Horizonte. Dado que a maioria dos profissionais é negra, a organização estrutural também reflete a lógica de subalternização das profissões, o que está diretamente ligado à histórica marginalização de pessoas negras no mercado de trabalho.

QUADRO 1 – Composição dos arte educadores da EMJP EM (2023)

Profissional	Área	Composição Étnica	Gênero
Educador 1	Meio Ambiente	Pessoa Negra ¹²	Masculino
Educador 2	Esportes	Pessoa Negra	Masculino
Educador 3	Esportes/Assistência Pedagógica	Pessoa Negra	Feminino
Educador 4	Esportes/Assistência Pedagógica	Pessoa Negra	Feminino
Educador 5	Biscuit	Pessoa Negra	Feminino
Educador 6	Danças	Pessoa Negra	Masculino
Educador 7	Música	Pessoa Negra	Masculino
Educador 8	Jogos e Brincadeiras	Pessoa Negra	Feminino

Fonte: elaborada pelos autores.

¹² Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as pessoas negras são aquelas que se autodeclararam pretas e pardas.

O Programa Escola Integrada¹³ é uma iniciativa que considera a integralização da agenda escolar regular na qual o município considera o ensino infantil e fundamental. As crianças ficam os dois turnos no espaço e participam de atividades esportivas e artísticas com fundamento nas bases pedagógicas escolares.

Desta forma, se considerarmos a disciplina na qual fui arte-educador, podemos trazer o que prevê o currículo transversal sobre as disciplinas artísticas com o objetivo de entender onde ela está inserida no contexto escolar regular e integral. Os PCNs estabelecem as disciplinas de arte para o ensino fundamental com diversas propostas transversais. Entre elas, destacam-se:

- interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais;
- edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística-pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, no percurso de criação que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções
- compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos. (Brasil, 1997, p. 39).

Esses princípios propostos pelos PCNs são ainda mais enriquecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), que orientam a inclusão de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira e africana de forma transversal, permitindo que os alunos reconheçam e valorizem as contribuições dos povos negros para a história e a cultura mundial. Esse alinhamento com as diretrizes não só amplia a compreensão dos alunos sobre o papel da arte como um elemento histórico-cultural, mas também reforça a importância de uma educação inclusiva e antirracista.

¹³ “O Programa Escola Integrada está presente nas 173 escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. O Programa amplia não só o tempo, mas também os espaços de aprendizagem dos estudantes que realizam atividades diversificadas que contribuem efetivamente no seu desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural” (Belo Horizonte, 2019). Informações disponíveis em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-integrada>. Acesso em: 25 dez. 2024.

Quando analisamos a descrição do programa e alguns aspectos que o currículo nacional elabora sobre a transversalidade, podemos perceber que as possibilidades de construção artística e social são fatores importantes para a formação educacional e plural de uma criança, sendo o professor/“monitor” responsável, agente mediador de um processo pedagógico.

A nossa reflexão estabelece a conexão entre a importância do cargo e a desvalorização do termo “monitor”. Portanto, ao relegar-se o lugar de subalternidade aos profissionais responsáveis pela educação e pela formação de crianças através da arte, estamos direcionando uma opinião política de desvalorização desses profissionais e do sucateamento dos recursos. Isso se reflete na forma como são desvalorizados economicamente e, geralmente, estão sujeitos ao “desvio” de suas funções originais e contratuais. Portanto, escolho politicamente, considerando a minha experiência, que sejamos também chamados de professores, educadores, sociais-educadores e/ou arte-educadores.

Em relação ao corpo discente, temos algumas considerações, observando contextos como: território, perfil socioeconômico e séries nas quais os estudantes estão inseridos. A escola, localizada na região da Pampulha, de Belo Horizonte, mas que também recebe estudantes da Noroeste, trabalha com alunos do Ensino Fundamental 1 e 2, compreendendo o 1º ao 5º ano. Sendo assim, iniciam com uma faixa etária entre 6 e 7 anos e finalizam o ciclo com 10 ou 11 anos. Não existe uma pesquisa que determine qual é o perfil racial dos alunos desta escola, porém, uma vez que eles pertencem a um território que compreende algumas favelas e bairros periféricos — e considerando o caminho histórico que localiza territorialmente as populações negras deste país na “pós-abolição” — é possível dizer que a maioria é negra (preta e parda, conforme classificação adotada pelo IBGE).

Neste contexto, é essencial que a educação escolar não apenas reconheça, mas também valorize as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que orienta a inclusão dessas temáticas de forma transversal. Isso contribui para uma formação mais justa e equitativa, promovendo a reflexão

crítica sobre a história, a cultura e a identidade dos povos negros e inserindo tais conteúdos nas práticas pedagógicas cotidianas.

“Oi passa sol, passa chuva/ Oi passa vento/ Só não passa o movimento/ Do Cirandeiro a rodar”¹⁴

Em relação à prática de Danças Negras nesta escola, é importante traçar como essa disciplina era vista pelo corpo escolar e qual a proposta de construção que propus, diante da realidade que encontrei ao ser contratado pela instituição. Além disso, apresento diálogos com autores que discutem currículos escolares a partir da Lei 10.639/03 e apresentam as danças negras ou afrobrasileiras como possibilidades dialógicas e de emancipação dos sujeitos. Por fim, discuto quais foram as dificuldades encontradas diante do processo, perpassando preconceitos e conflitos culturalmente estabelecidos em relação às perspectivas negras de mundo.

Quando chego em 2019, penso em construir um diálogo que favoreça a aplicação das danças de matrizes africanas e afrobrasileiras no contexto da Escola Integrada. A partir da pesquisa em outras escolas, e de outros professores da mesma instituição, pude constatar que a disciplina de Dança era tratada de forma mais “generalista”, com o objetivo de trabalhar alongamento, ritmo e danças mais populares, como Hip-Hop e Pop, além de brincadeiras. Neste sentido, não existia um trabalho de aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, ou seja, dos conteúdos que deveriam ser implementados cotidianamente. Vale observar ainda que esses conteúdos eram restritos às datas estabelecidas pelo calendário escolar, como 20 de novembro (Dia Consciência Negra) e 19 de abril (Dia dos Povos Indígenas). A autora abaixo traz algumas abordagens sobre os currículos nacionais com parâmetros que são interessantes para a nossa reflexão:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder

¹⁴ Ciranda interpretada pela comunidade de Tradição em Samba de Coco Coquistas de Tia Toinha, em Belo Horizonte/MG.

continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. (Gomes, 2012, p. 104).

Neste sentido, Gomes demonstra como o fato de as culturas hegemônicas perpetuarem estereótipos e silenciarem outras culturas e povos acaba reforçando uma estrutura cujo currículo é o componente que legitima esse “caminho único e universal” sobre a perspectiva historicamente adotada. Tendo em vista esse parâmetro, pude perceber que o desafio que tinha de enfrentar era grande e deveria ser abordado a partir da sensibilização do corpo escolar sobre os temas referidos. Em relação a isso, Oliveira e Silva trazem a seguinte observação:

Frente à problemática de uma escola que por questões várias acaba por reproduzir práticas pedagógicas excludentes e preconceituosas, faz-se cada dia mais necessário um trabalho multicultural que contemple as diversas identidades que ali transitam e para tal surgem experiências educativas que buscam descolonizar em alguma medida o ambiente escolar e que carecem de serem analisadas. (Oliveira; Silva, 2020, p. 73).

Este trabalho foi baseado nas atividades pedagógicas que tive no CICALT com o professor da disciplina cursada, que escolhia metodologicamente diversos caminhos que nos levaram, primeiro, ao conhecimento das matrizes dos povos africanos para o processo de civilização no contexto brasileiro e, depois, para o entendimento da decolonização das práticas corporais na Dança, inserindo as danças dos orixás, o samba de Coco, o Maracatu, experiências com o sistema de escrita Adinkras e percepções sobre a diáspora e as expressões culturais negras em várias partes do Brasil.

A comunidade escolar, como já dito anteriormente, se valia do desconhecimento e dos estereótipos sobre as expressões de matrizes africanas. Desta forma, tive que lidar com diversos comentários sobre o que eu passei a oferecer diariamente, sendo obrigado a justificar rotineiramente a importância de trabalhar com Danças Negras. As pessoas não conseguiam compreender que essas danças não são necessariamente o culto aos ancestrais como temos, por exemplo, na Umbanda e no Candomblé.

Quando vamos discutir a dança como um fator educacional, percebemos que existem diversas questões que atravessam a aplicação e o mantimento dessas experiências no contexto escolar. Neste sentido, as práticas pedagógicas em

danças deveriam ser cumpridas pelas escolas de ensino público, manifestando uma vontade e força política para subsidiar a formação a partir de uma transversalidade de currículo. Porém, quando vamos analisar as dinâmicas dentro dos espaços escolares, podemos considerar que muitas delas estão localizadas na construção de uma cultura de silenciamento dentro da escola. Alguns autores também discutem quais deveriam ser as práticas educacionais dentro de um contexto em que a dança está inserida neste cotidiano, como por exemplo:

Um dos objetivos que devem nortear o ensino da cultura afro-brasileira é o reconhecimento e a valorização da participação do povo negro através da dança na construção da cultura nacional, pois a presença da dança negra, tanto teoricamente como na prática, é comum em nosso idioma corporal, em nossa linguagem não verbal. Este poderá ser um elemento propiciador de um projeto de trabalho com a cultura negra, em que a interdisciplinaridade (multidisciplinaridade) será a tônica. Por meio da dança, poder-se-á fazer uma reflexão acerca da participação africana na formação cultural brasileira, alcançando a contribuição artística, política e intelectual negra, promovendo um melhor entendimento sobre a dança afro-brasileira, facilitando sua prática. (Milan; Soerensen, 2011, p. 2).

Se percebermos como deveria ser e como a dança é aplicada, veremos que existe uma realidade de apagamento histórico através do racismo. E, como consequência da não aplicação dessas metodologias de ensino, vemos que existe uma perpetuação das práticas racistas dentro da escola.

O Ocidente, na tentativa de racionalizar o mundo, separou as partes “sensíveis” das partes “racionais” e, portanto, criou a religião na tentativa de religar-se a este “sensível”, que já não lhe era comum. Ou seja, quando sugerimos práticas africanas em Dança, é sobre esta percepção que vai ser observada por estas pessoas.

Quando vamos analisar o contexto em que as tradições africanas se construíram no Brasil, principalmente nos aspectos linguísticos, Ridalvo Felix de Araujo (2020, p. 14) tem uma abordagem muito significativa, quando diz que, deste modo, “o nosso ponto de partida se entrelaça com os universos da África negra subsaariana da região Bantu, que segundo Yeda Pessoa de Castro, compreende um grupo de 300 línguas muito semelhantes, faladas em 21 países”. Esses grupos,

que iniciam sua chegada no continente americano a partir do século XVI¹⁵, são os primeiros a estabelecerem aqui o que os colonizadores entenderiam enquanto “batuque e ritmos negros”, sendo de fundamental importância para a própria noção de cultura afrobrasileira. Sodré complementa esta observação acerca desses grupos da seguinte forma:

No interior de formas religiosas, o ritmo musical era um importante ponto de contato entre essa África “em miniatura”, crioula, e as civilizações da África Ocidental, Equatorial e Oriental, de onde vieram os principais grupos étnicos ou “nações” africanas. (Sodré, 1998, p. 19).

Neste caso, podemos entender, então, que a chegada das populações étnicas do universo linguístico e cultura Bantu, considerando suas matrizes nas danças e musicalidades brasileiras, vão recriar formas poéticas e musicais nos lados de cá, proporcionando que os descendentes dessas culturas acessem e ressignifiquem estas tradições num contexto diaspórico, estabelecendo a continuidade das matrizes africanas do outro lado do oceano atlântico.

“Adeus, menininha/ Meu amor brigou comigo”¹⁶

Diante da análise realizada sobre o ensino das danças negras, emerge uma constatação óbvia: há uma lacuna significativa entre a legislação que visa promover a valorização das culturas afrobrasileiras e a efetiva implementação desses conteúdos nas escolas, especialmente na Escola Integrada. Essa lacuna é reflexo de um sistema educacional que, mesmo com avanços legislativos, ainda enfrenta resistências e reproduz práticas excludentes e preconceituosas cujas bases são eurocêntricas. De toda forma, observa-se um avanço nas práticas pedagógicas antirracistas, que por sua vez contribuem para a emancipação e a liberdade dos povos marginalizados nos contextos escolares, como afirmam Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus:

[...] o caráter emancipatório da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem contribuído para legitimar as práticas pedagógicas antirracistas já existentes, instiga a construção de novas práticas, explicita divergências, desvela imaginários racistas

¹⁵ Concorde com a pesquisa de Nei Lopes, em *Bantos, Malês e Identidade Negra*, que, na página 158, aborda a chegada dos primeiros africanos ao continente americano, especificamente ao Brasil. Lopes menciona que, em 1538, ocorreu o primeiro embarque de escravizados provenientes do Congo. Até 1570, também chegavam ao Brasil indivíduos oriundos de Dongo e Benguela, todos pertencentes ao tronco linguístico bantu.

¹⁶ Coco cantado pela comunidade Chinelo de Couro, em Brasília, DF.

presentes no cotidiano escolar e traz novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, para os educadores, para a formação inicial e continuada de professores e para a política educacional. (Gomes; Jesus, 2013, p. 19).

Como professor inserido nesse contexto de negação das culturas negras, percebo a urgência de mudanças substanciais na forma como esses conteúdos são abordados. É necessário superar comportamentos e atitudes limitados que associam as danças negras apenas a aspectos religiosos, compreendendo-as como expressões culturais ricas e diversificadas que matizam a formação identitária e o entendimento da história do Brasil.

310

Propõe-se, então, uma abordagem pedagógica que promova a valorização das danças negras como patrimônio cultural brasileiro, integrando-as de forma transversal ao currículo escolar. Isso implica em repensar a formação dos professores e a elaboração de materiais didáticos que contemplem esses conteúdos de maneira sensível e respeitosa.

Na Escola Integrada, sugere-se a implementação de atividades que possibilitem aos alunos o contato direto com as danças negras por meio de oficinas, apresentações culturais e discussões que contextualizem essas expressões dentro da história e das culturas brasileiras. Além disso, é fundamental promover a reflexão sobre a importância da diversidade cultural e o combate ao racismo, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes.

Quanto à questão do termo "monitor", é imprescindível que esses profissionais sejam reconhecidos como professores, educadores ou arte-educadores, valorizando suas funções educativas e contribuições para o processo de ensino-aprendizagem. Essa mudança de perspectiva não apenas fortalece a identidade profissional desses indivíduos, mas também contribui para uma visão mais ampla e inclusiva da educação, que reconhece a importância do trabalho desenvolvido por todos os agentes educacionais.

Portanto, é necessário um esforço conjunto de toda a comunidade escolar para promover uma educação que valorize e respeite a diversidade cultural, garantindo assim o pleno exercício da cidadania e o respeito aos direitos humanos de todos os alunos. A partir dessa reflexão, esperamos que o ensino das danças negras na

Escola Integrada possa se tornar um caminho efetivo e transformador, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

ARAÚJO, R. F. de. **Na batida do corpo, na pisada do cantá**: inscrições poéticas no Coco cearense e Candombe mineiro. Contagem, Minas, Gerais: Editora Escola Cidadã, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/15q8vPveSIxahzFr9el3ZjokIuqQzDI/view>. Acesso em: 25 dez. 2024.

ARAÚJO, R. F. de. **Candombe mineiro**: É dingoma/ Saravano tambu/ Peço licença/ Pro meu canto firmá. 2017. 300 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-ARVMA3?locale=pt_BR. Acesso em: 25 dez. 2024.

BELO HORIZONTE. **Escola Integrada**. Belo Horizonte, MG: Prefeitura de Belo Horizonte, 11 nov. 2019 [atualizado em 12 nov. 2024]. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-integrada>. Acesso em: 25 dez. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://www.bncc.mec.gov.br>. Acesso em: 21 dez. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 25 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 9 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 25 dez. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2024.

CARNEIRO, S. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. In: SILVA, P. B. G. (org.). **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. Brasília: CEAFFRO/UNESCO, 2003.

CORTÊS, G.; SANTOS, Y. F. dos; ANDRAUS; M. B. Corpo e ancestralidade: estudo dos rituais e mitos de origem afro-brasileira no panorama da dança contemporânea brasileira. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 11-22, jan./jun. 2011. DOI: 10.33871/19805071.2011.7.1.1525. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistacientifica/article/view/1525>. Acesso em: 25 dez. 2024.

FALCÃO, I. **Corpo e Ancestralidade: A Dança Negra no Brasil**. São Paulo: Editora Senac, 2004.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. 194 p.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 dez. 2024.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, vol. 12, n. 1, p. 98-109, jan/abr. 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 25 dez. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2020: Resultados Preliminares**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

LOPES, Nei. **Bantos, Malês e identidade negra**. 3. ed. São Paulo: Editora Senac, 2009.

MARTINS, L. M. **Afrografias da memória: o reinado do Rosário no Jatobá**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

MILAN, J. A.; SOERENSEN, C. A dança negra/afro-brasileira como fator educacional. **Revista África e Africanidades**, ano III, n. 12, fev. 2011. Disponível em: https://africaeaficanidades.com.br/documentos/12022011_13.pdf. Acesso em: 25 fev. 2024.

MOURA, D. O. M. de. Aspectos sobre a dança de matriz africana na contemporaneidade. In: CONGRESSO NORDESTINO DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO E TEOLOGIA, 3., 8-10 set. 2016, UNICAP, Recife. **Anais [...]**. Recife: UNICAP, 2016.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3., 2003, Rio de Janeiro. Palestra proferida no evento. Rio de Janeiro: PENESB, 5 nov. 2003.

OLIVEIRA, J. M. de; SILVA, J. A. da. Práticas afroperspectivadas e griotagens em educação. **Revista da ABPN**, v. 12, n. 31, dez. 2019/fev. 2020, p. 72-94. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/827>. Acesso em: 25 dez. 2024.

OLIVEIRA, L. F. de.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte,

v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em: 25 dez. 2024.

SODRÉ, M. **Samba, o Dono do Corpo**. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

VÊNUS Negra. Direção e roteiro: Abdellatif Kechiche. França: Lucky Red; MK2 Productions, 2010. (164 min).