



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

Évelin Dias Reis dos Santos

**CULTURA CORPORAL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: O ENSINO DE DANÇAS
DE MATRIZ AFRICANA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Brasília
2024



Évelin Dias Reis dos Santos

**CULTURA CORPORAL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: O ENSINO DE DANÇAS
DE MATRIZ AFRICANA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional da Universidade de Brasília e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientadora: Prof.^a Dra. Jaciara Oliveira Leite

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237c Santos, Évelin Dias Reis dos
Cultura corporal e educação antirracista: o ensino de
Danças de Matriz Africana nos Anos Iniciais do Ensino
Fundamental / Évelin Dias Reis dos Santos; orientador
Jacira Oliveira Leite. -- Brasília, 2024.
235 p.

Tese (Mestrado Profissional em Educação) -- Universidade
de Brasília, 2024.

1. Cultura corporal. 2. Educação antirracista. 3. Dança
de matriz africana. 4. Educação física escolar. 5. Programa
Educação com Movimento. I. Leite, Jacira Oliveira, orient.
II. Título.

Évelin Dias Reis dos Santos

**CULTURA CORPORAL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: O ENSINO DE
DANÇAS DE MATRIZ AFRICANA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional da Universidade de Brasília e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Defendida e aprovada em: 5 de setembro de 2024.

Banca examinadora:

Professora Dra. Jaciara Oliveira Leite – Presidente
FEF/UnB - PROEF/UnB

Professora Dra. Jéssica Serafim Frasson – Membro efetivo
FEF/UnB - PROEF/UnB

Professora Dra. Josiane Cristina Climaco – Membro efetivo
SEC - BA

Professor Dr. Pedro Osmar Flores Noronha Figueiredo – Membro suplente
PROEF/UnB - ESEFEEGO-UEG - SEEDF

Professora Dra. Lilian Brandão Bandeira
ESEFEEGO-UEG

AGRADECIMENTOS

Ao final desta jornada, a oportunidade de expressar minha gratidão é um momento muito aguardado, pois simboliza a conclusão deste trabalho e o alcance de um grande marco em minha trajetória acadêmica.

Primeiramente, agradeço a Deus por me conceder a força, a sabedoria e a perseverança necessárias para trilhar este caminho do mestrado.

À minha querida orientadora, Dra. Jaciara Oliveira Leite, expresso minha profunda gratidão por todo o apoio e orientação ao longo deste percurso. Sua dedicação, correções detalhadas, sugestões enriquecedoras e seu olhar acolhedor foram essenciais para a concretização deste trabalho.

Ao meu companheiro de vida, Danilo Ribeiro, por seu amor, compreensão, por sempre me incentivar, e acreditar nas minhas ideias. Sua presença e auxílio foram essenciais para que eu pudesse concluir esta etapa.

Aos meus amados pais, José Antônio e Eliete, por me incentivarem a estudar, e pelos recursos e sacrifícios feitos para que eu tivesse a melhor educação possível.

Agradeço à querida Vovó Antônia (*in memoriam*), cuja lembrança me inspira a ser uma mulher forte e persistente, motivando-me a seguir meus ideais e a lutar pelo que acredito.

Agradeço à Nisa Varandas e ao seu projeto “Caminhos da Escrita”, que me ajudou nos momentos mais difíceis, quando enfrentei bloqueios de escrita. Com a sua ajuda, pude superar esses desafios e desenvolver o meu texto.

Agradeço aos membros da banca as professoras Dra. Jéssica Frasson e Dra. Josiane Climaco, pela valiosa contribuição e avaliação desta dissertação. Agradeço o tempo dedicado à leitura e análise do meu trabalho, bem como pelas observações e sugestões enriquecedoras. Suas perspectivas e orientações foram fundamentais para aprimorar esta pesquisa e ampliar minha compreensão sobre o tema.

Agradeço à querida amiga Lilian Keffilin, por me dar os melhores conselhos, e sempre me acolher nos momentos mais difíceis e por celebrar comigo todas as minhas conquistas.

Às meninas “Mais Cachos”, Bruna, Bia e Natália, por todo o apoio, incentivo e carinho.

Aos queridos colegas de turma, especialmente Daniela Bueno, Daniel Barnabé, Alex e Ian, pela parceria nos trabalhos realizados em conjunto e pelo apoio. Vocês contribuíram muito para o meu crescimento.

Aos professores do Mestrado Profissional em Educação Física (Polo-UnB), agradeço pela excelência no ensino e pelo profissionalismo demonstrado. Suas aulas foram inspiradoras e fundamentais para a minha formação.

À querida Jordana Holnik, por sua dedicação na diagramação do *e-book* que compõe o produto educacional desta dissertação.

Agradeço às crianças que participaram da pesquisa, por se envolverem de forma tão genuína, assim como agradeço às famílias que autorizaram a participação das crianças.

Agradeço à professora Síría e à equipe gestora da Escola Classe 18 do Gama por concordarem em participar da pesquisa e por oferecerem todo o apoio necessário à realização do estudo.

Agradeço à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal pela concessão do afastamento remunerado para estudos, um direito conquistado pela categoria dos professores. Essa concessão permitiu que eu me dedicasse integralmente a este trabalho, desenvolvendo-o com todo o afinho e dedicação.

Finalmente, a todos que de alguma forma contribuíram para a realização desta dissertação, meus mais sinceros agradecimentos. Este trabalho é fruto de um esforço coletivo, e a cada pessoa que me apoiou nesta jornada, sou profundamente grata.

RESUMO

Como a educação física escolar, com base nos conhecimentos da cultura corporal, pode colaborar para a construção de uma educação antirracista? Esta foi a questão central que inspirou esta pesquisa de mestrado, no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (polo UnB), realizada com 18 crianças do quinto ano do Ensino Fundamental da Escola Classe 18 do Gama, no Distrito Federal. O objetivo geral da investigação foi analisar criticamente sobre os limites e potencialidades da educação física escolar para a construção de uma educação antirracista. A partir desse objetivo, desdobraram-se três específicos: a) desenvolver e analisar uma proposta pedagógica com o conteúdo Danças de Matriz Africana fundamentada nos princípios de uma educação antirracista com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Pública do Distrito Federal; b) identificar e compreender o que e como as crianças se apropriam do conteúdo da cultura corporal dança de matriz africana; c) elaborar um produto educacional com base no conteúdo das danças de matriz africana visando contribuir com a prática pedagógica dos professores. A pesquisa foi de natureza qualitativa, sob inspiração da pesquisa-ação e da pesquisa-ensino. O estudo e a proposta pedagógica foram fundamentados à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), da abordagem Crítico-Superadora (ACS) e dos Fundamentos Ontológicos Africanos (FOA). Os principais instrumentos de pesquisa foram a observação participante com registros em diário de campo; o caderno de registros das crianças; os jogos e brincadeiras; desenho; registro iconográfico com fotos e vídeos; e eventos-campos. A pesquisa demonstrou que, a partir da abordagem crítico-superadora, é possível o enfrentamento no campo das disputas sobre o currículo escolar para tematizar a história e cultura africana e afro-brasileira, conforme a Lei nº 10.639/2003, nas aulas de Educação Física. Para tal, é fundamental contemplar o componente curricular Educação Física a partir de trabalho interdisciplinar, conforme preconiza o Programa Educação com Movimento (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal). O desenvolvimento da proposta pedagógica oportunizou às crianças compreenderem, vivenciarem e refletirem sobre as danças de matriz africana, em especial, o Jongo, o Samba de Roda e a Sussa, sob uma perspectiva de educação antirracista. O produto educacional elaborado foi um livro, no formato digital (*e-book*), que contém a proposta pedagógica desenvolvida com as crianças, como possibilidade didática para o ensino de danças de matriz africana.

Palavras-chave: cultura corporal; educação antirracista; dança de matriz africana; educação física escolar; Programa Educação com Movimento.

ABSTRACT

How can physical education in schools, based on the knowledge of body culture, contribute to the construction of an antiracist education? This was the central question that inspired this master's research, conducted within the framework of PROEF (UnB campus), involving 18 fifth-grade children from Escola Classe 18 do Gama, in the Federal District. The general objective of the investigation was to critically analyze and reflect on the limits and potentialities of school physical education in the construction of an antiracist education. From this objective, three specific goals were developed: a) To develop and analyze a pedagogical proposal using the content of African-rooted dances, based on the principles of antiracist education, with children from the early years of elementary school in a public school in the Federal District; b) To identify and understand what and how children appropriate the content of African-rooted dance as part of body culture; c) To create an educational product based on the content of African-rooted dances aimed at contributing to teachers' pedagogical practice. The research was qualitative in nature, inspired by action research and teaching-research methodologies. The study and the pedagogical proposal were grounded in the Historical-Critical Pedagogy (HCP), the Critical-Overcoming Approach (COA), and African Ontological Foundations (AOF). The main research instruments included participant observation with field diary records, children's journals, games and playful activities, drawing, iconographic records with photos and videos, and field-events. The research demonstrated that, through the critical-overcoming approach, it is possible to address the curricular disputes in school settings to highlight African and Afro-Brazilian history and culture, as mandated by law 10.639/2003, within physical education classes. To achieve this, it is crucial to approach the physical education curriculum through interdisciplinary work, as recommended by the Education with Movement Program (Secretary of State for Education of the Federal District). The development of the pedagogical proposal provided children with the opportunity to understand, experience, and reflect on African-rooted dances, particularly Jongo, Samba de Roda, and Sussa, from an antiracist education perspective. The educational product created was a book in digital format (e-book), containing the pedagogical proposal developed with the children as a didactic possibility for teaching African-rooted dances.

Keywords: body culture; antiracist education; African-rooted dance; school physical education; Education with Movement Program.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conteúdos e Objetivos da Dança no Componente Curricular Educação Física	61
Quadro 2 - Estrutura da Escola Classe 18 do Gama	76
Quadro 3 - Quantidade de turmas	81
Quadro 4 - Eventos-Campos: danças de matriz africana no DF	96
Quadro 5 - Temas de Estudos	101
Quadro 6 - Roteiro da Proposta Pedagógica	106

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Elementos de Integração entre as danças	67
Figura 2 - Dança das cadeiras surpresa	110
Figura 3 - Sequência Rítmica	117
Figura 4 - Jogo da memória ancestral	138
Figura 5 - Jogo circular	142

LISTA DESENHOS

Desenho 1 - Danças Africanas	123
Desenho 2 - Todos Juntos	123
Desenho 3 - Trabalho em equipe	124
Desenho 4 - Juntos na roda	124

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Imagem 1 - Entrada e Parquinho	77
Imagem 2 - Rol de entrada; pátio externo; sala de educação Física; Pátio	77
Imagem 3 - Sala de Leitura	78
Imagem 4 - Sala dos Professores	78
Imagem 5 - Supervisão e Coordenação Pedagógica	79
Imagem 6 - Sala da Direção	79
Imagem 7 - Sala de Aula	80
Imagem 8 - Quadra Poliesportiva	80
Imagem 9 - Ensaio do Grupo Sambadeiras de Roda	97
Imagem 10 - Evento do Grupo Jongu do Cerrado no Centro Internacional de Convenções do Brasil	97
Imagem 11 - Evento do Grupo Jongu do Cerrado na Torre de TV	98
Imagem 12 - Estudos em Conjunto	100
Imagem 13 - Crianças na atividade: “dança das cadeiras surpresa”	110
Imagem 14 - Crianças no momento da escrita no caderno de registros	115
Imagem 15 - Crianças vivenciando uma atividade rítmica	118
Imagem 16 - Atividade com balões	121
Imagem 17 - Crianças na atividade em roda	122
Imagem 18 - Crianças vivenciando seus primeiros passos no jongo	126
Imagem 19 - Crianças em roda: meninos ao centro, realizando o gesto da umbigada.	127
Imagem 20 - Tambores: Caxambu e candongueiro	129
Imagem 21 - Atividades com os tambores	130
Imagem 22 - Crianças dançando em roda, utilizando as saias	132
Imagem 23 - Atividade do “samba miudinho”	135
Imagem 24 - Crianças dançando em roda	136
Imagem 25 - Crianças dançando sussa	139
Imagem 26 - Crianças utilizando o caderno de registros	141
Imagem 27 - Crianças e professora-pesquisadora	143

LISTA DE SIGLAS

ACS	Abordagem Crítico-Superadora
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CELAFISCS	Simpósio Internacional de Ciências do Esporte
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CID	Centro de Iniciação Desportiva
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DCN/ERER	Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico Raciais
DF	Distrito Federal
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EC 18	Escola Classe 18 do Gama
EF	Educação Física
FAEFI	Faculdade de Educação Física e Fisioterapia
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
FEF	Faculdade de Educação Física
FEFD	Faculdade de Educação Física e Dança
FNB	Frente Negra Brasileira
FOA	Fundamentos Ontológicos Africanos
GEPE	Grupo de estudo e pesquisa em envelhecimento
GTT	Grupo de Trabalho Temático
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e estatística
IH	Instituto de Ciências Humanas
IPE	Instituto de Pesquisas Educacionais
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MES	Ministério da Educação e Saúde
MNU	Movimento Negro Unificado

NEPECC	Núcleo de Estudos em Planejamento e Metodologia do Ensino da Cultura Corporal
ONU	Organização das Nações Unidas
PECM	Programa Educação com Movimento
PEEs	Planos Estaduais de Educação
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
Pibid	Programa de Iniciação à Docência
PMDF	Polícia Militar do Distrito Federal
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEERQ	Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola
PNPIR	Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEPPIR	Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial
SINAPIR	Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial
SNPIR	Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade
TEN	Teatro Experimental do Negro
TST	Tribunal Superior do Trabalho
UD	Unidade Didática
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

MEMORIAL	16
INTRODUÇÃO	22
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	30
1.1 Educação, Políticas Educacionais e seus Marcos Históricos Racistas	30
1.2 Breve histórico da Educação Física no Brasil	41
1.3 O Movimento Social Negro e a Lei nº 10.639/2003	47
1.4 Racismo e Educação Antirracista	55
1.5 Cultura Corporal e Danças de Matriz Africana	59
1.5.1 <i>Viva as Culturas Populares: tematizando o Jongo, o Samba de Roda e a Sussa na escola</i>	65
1.5.2 <i>Jongo, a Dança Ancestral</i>	67
1.5.3 <i>Samba de Roda: Obra-Prima da Humanidade</i>	70
1.5.4 <i>Sussa, a dança do Território Quilombola Kalunga</i>	71
CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO	73
2.1 Natureza da pesquisa	73
2.2 Contexto da Pesquisa	75
2.3 Pesquisa com e sobre crianças: quem são os sujeitos da pesquisa?	82
2.4 Preceitos éticos da pesquisa com crianças	83
2.5 Instrumentos lúdicos da pesquisa de campo	84
2.5.1 <i>Observação participante com registro em diário de campo</i>	84
2.5.2 <i>Rodas de conversas</i>	85
2.5.3 <i>Registros Iconográficos</i>	86
2.5.4 <i>Caderno de registros</i>	86
2.5.5 <i>Desenhos</i>	86
2.6 Formação interdisciplinar e proposta pedagógica	87
2.7 Produto educacional	88
CAPÍTULO 3 - PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE DANÇAS DE MATRIZ AFRICANA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	89
3.1 Fundamentação teórica da Proposta Pedagógica para o Ensino de Danças de Matriz Africana	89
3.2 Percursos formativos: formação Interdisciplinar, vivências nos eventos-campos e estudos em conjunto com a professora-pedagoga	94
3.3 Eventos-Campos: imersões na cultura popular de matriz africana	95

3.4 Estudos em conjunto com a professora-pedagoga	99
CAPÍTULO 4 - VAMOS DANÇAR? UNIDADE DIDÁTICA DE DANÇAS DE MATRIZ AFRICANA, COM CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	105
4.1 Materialização da Proposta Pedagógica em Unidade Didática	106
4.2 Vamos dançar?	109
4.3 Nosso corpo, nosso ritmo, nossa história, nossa dança	125
4.4 A grande Roda	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS.....	151
APÊNDICE A – CARTA DE ACEITAÇÃO INSTITUCIONAL.....	163
APÊNDICE B – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	164
<i>Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....</i>	<i>164</i>
APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	166
APÊNDICE D - TERMO DE CESSÃO DE USO DE IMAGEM.....	167
APÊNDICE E – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	168
APÊNDICE F –PRODUTO EDUCACIONAL.....	169

MEMORIAL

Meu nome é Évelin Dias Reis dos Santos, tenho 38 anos, nasci no Gama, cidade do Distrito Federal Sou filha de um mineiro, meu querido pai, José Antônio, e filha de uma fluminense, minha doce mãe, Eliete. Cresci em Novo – Gama, município de Goiás, uma cidade do entorno de Brasília. Minhas memórias de infância estão repletas de lembranças brincantes. Cresci em uma casa com um terreno muito grande, onde brincava entre pés de cafés e goiabeiras. Adorava correr, brincar de casinha e de Power Rangers, as brincadeiras aconteciam na companhia da minha irmã, Aline. Quando meu irmão Higor nasceu, as brincadeiras mudaram para lutinhas, brincadeiras com carrinhos, e andar de bicicleta. Nos fins de semana e nas férias, a diversão acontecia junto com os primos na casa da vovó Antônia (*in memoriam*), para sempre guardada no meu coração.

No finalzinho da infância, pular de elástico virou uma mania. Era uma brincadeira realizada em casa com a querida prima Meduza, nos corredores da escola e sempre que havia oportunidade. Na escola, sempre fui uma aluna dedicada, cumprindo com as obrigações de casa e sonhando em ser cientista. Na minha consciência infantil, ser cientista era usar um jaleco, óculos, e criar coisas diferentes. Olha só: o sonho de criança se tornou realidade - não exatamente como eu sonhava quando criança, mas aqui estou, sendo uma professora-pesquisadora.

Na infância, também começou a minha caminhada com Deus. Fui criada em uma família cristã evangélica que frequentava a Igreja Batista. Minhas vivências no contexto da igreja foram muito importantes para a minha constituição como pessoa. Na igreja, tive muitas oportunidades de viver de forma comunitária, onde aprendi o sentido de compartilhar e construir amizades duradouras. Participando da comunidade religiosa, desenvolvi a habilidade de cantar e falar em público, além de experimentar a arte através de apresentações em peças teatrais e musicais.

A igreja também foi importante para vivenciar o lazer. Em uma comunidade periférica, onde os recursos para atividades recreativas eram inexistentes, a igreja oferecia um local seguro e acolhedor, onde pude participar de várias práticas corporais e atividades recreativas organizadas pelos grupos que lideravam as crianças e adolescentes.

Na adolescência, comecei a praticar o handebol, primeiro nas aulas de educação física e depois no Centro de Iniciação Desportiva (CID). Tive a oportunidade

de participar de um projeto chamado *Geração Campeã*, onde fui muito feliz jogando handebol e participando de campeonatos. Essa experiência esportiva foi decisiva para a escolha da minha profissão. Inicialmente considerei seguir o jornalismo e cheguei a cursá-lo por um ano, mas o desejo de estudar educação física sempre permeava os meus pensamentos. Ao ver os estudantes de Educação Física pelos corredores, sentia-me à vontade para me juntar a eles. Assim, em 2008, entrei no curso de licenciatura em Educação Física (EF).

Realizei a minha graduação na Universidade Paulista, polo de Brasília, onde tive as minhas primeiras experiências acadêmicas. Na graduação, tive a oportunidade de participar do Grupo de Estudo e Pesquisa em Envelhecimento (GEPE), o que foi uma experiência enriquecedora. Realizávamos intervenções em um asilo, e foi o primeiro momento em que pude verificar os resultados de uma intervenção na prática. Nesse período, conheci, no grupo de pesquisa, o Danilo, que se tornou um grande amigo e depois o meu grande companheiro. Namoramos, formamos, noivamos e nos casamos em 2015. É muito bom compartilhar a vida com ele, que é o amor da minha vida.

Como estudante, fui estagiária no Tribunal Superior do Trabalho (TST), estagiei na SUBSAÚDE, onde atuava no programa de ginástica laboral. Nesse estágio, também tive a oportunidade de me envolver com os aspectos acadêmicos e a pesquisa de forma mais aprofundada, pois o professor Luiz Guilherme Grossi Porto, na época coordenador do programa, incentivava a leitura e a produção de artigos. Durante esse período, produzi meu artigo de conclusão de curso com uma pesquisa realizada no TST com o tema: “Nível de atividade Física e associação entre tempo sentado e qualidade de vida em servidores do judiciário Federal”. Esse trabalho foi apresentado no XXXIX Simpósio Internacional de Ciências do Esporte – CELAFISCS 2011.

Durante a graduação, iniciei um curso em um programa de pós-graduação em Educação Física Escolar e Lazer, pois almejava trabalhar na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Em 2012, comecei a trabalhar como professora de contrato temporário, e a minha primeira atuação foi com os alunos do ensino médio. Esse período foi desafiador, pois os alunos estavam acostumados com o “rola bola”, e foi difícil romper com essa cultura, especialmente por ser uma professora nova na escola e recém-formada. Nos anos seguintes, trabalhei com o ensino fundamental II

e percebi que a resistência às aulas de educação física era um problema a ser enfrentado.

No ano de 2015, tomei posse como professora efetiva e optei por trabalhar com os anos Iniciais do Ensino Fundamental no Projeto Educação com Movimento. Identifiquei-me com esse público e prefiro trabalhar com eles, pois o brincar e o movimento são marcantes na infância, sendo modos da criança interagir e compreender o mundo e, por isso, elas se identificam com a Educação Física.

Fui trabalhar na Escola Classe 18 do Gama (EC-18 Gama), região administrativa do Distrito Federal (DF). A Educação Física está presente nesta escola, pois desde 2014 graças ao Programa Educação com Movimento (PECM/SEEDF). O PECM tem como objetivo a inserção do professor de educação física para uma intervenção pedagógica integrada e interdisciplinar junto ao professor de atividades, com o objetivo de ampliar as experiências corporais e contribuir com o desenvolvimento integral dos estudantes. (Distrito Federal, 2018).

Em 2018, passei por um processo de transformação pessoal que reverberou em todos os aspectos da minha vida. Fiz a transição capilar e assumi meu cabelo natural, reconhecendo-me como uma mulher preta e conectando-me com as minhas características. Nesse processo de apropriação da minha identidade, compreendi as diversas formas de discriminação que sofri ao longo da minha infância e adolescência. Comentários depreciativos sobre os meus cabelos minaram a minha autoestima. Esses fatos aconteceram em diversos lugares, na escola, na igreja e no seio familiar.

Aos dez anos, passei por um processo de “alisamento” capilar, um procedimento que prometia reduzir o volume dos cabelos e “facilitar” o cuidado. Esse procedimento não era fácil de suportar pois, muitas vezes, causava feridas no couro cabeludo, o cheiro era muito forte. No entanto, suportava tudo para que o cabelo ficasse “baixo” e aceitável segundo os padrões da época. Realizei esse e muitos outros procedimentos capilares ao longo da adolescência e início da minha vida adulta, mas nunca estava satisfeita com os resultados. Sempre achava que o cabelo estava feio, inapropriado e sem forma.

Essa insatisfação reflete o racismo estrutural, que me fez sentir inadequada, buscando incessantemente um padrão normativo e excluindo minha singularidade. Isso afetou negativamente a minha autoestima e identidade.

Ao reconhecer a minha negritude, rompi com a opressão que eu sentia em meu próprio corpo. Essa transformação trouxe também a necessidade de me preparar para

lidar com os desafios da convivência relacionados à diversidade e às manifestações discriminatórias do cotidiano. Como mulher negra e professora, reconheço que a educação é um dos caminhos fundamentais para transformar as estruturas racistas que marcam profundamente a história do povo brasileiro.

Em 2019, fui convidada a assumir a vice-direção da EC 18, onde já atuava. Aceitei com o propósito de melhorar os espaços destinados às aulas de Educação Física. O trabalho em conjunto com toda a equipe gestora possibilitou grandes conquistas. Após muitos pedidos, diálogos e reuniões, conseguimos verba parlamentar para a cobertura da quadra, que foi inaugurada em 2021. Também realizamos uma reforma na sala de Educação Física e adquirimos novos equipamentos.

Essas conquistas foram extremamente importantes, pois eram problemas diários que eu enfrentava, como por exemplo: o sol, a chuva, e a falta de materiais. A experiência na gestão me proporcionou um crescimento profissional e algumas conquistas importantes para a Escola Pública.

Logo percebi que ser uma mulher preta em um cargo de liderança é romper com a hegemonia da branquitude e com o machismo. Com o tempo, me apropriando sobre a educação para as relações étnico raciais, percebi o quanto minha presença em um cargo de liderança era importante para a formação dos estudantes, especialmente das meninas. A representatividade é importante para que as meninas percebam que podem ocupar os espaços que desejam.

Em 2021, com o retorno das aulas presenciais após o isolamento social e o período mais crítico da Pandemia de COVID-19¹, a equipe gestora da escola percebeu que as crianças voltaram mais intolerantes, e as famílias, também. Observando essa atitude na comunidade escolar, em outubro de 2021, realizamos uma formação continuada para os professores(as), em parceria com Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) com a temática educação antirracista.

Dando continuidade ao trabalho, em 2022, adotamos a temática “Educação transformadora e antirracista” como foco central para o ano. Todos os projetos e ações da escola foram baseados nesse tema. Na introdução e ao longo do trabalho, esse

¹ O fim da Pandemia de COVID-19 foi decretado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 05 de maio de 2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente> Acesso em: 3 out. 2023.

tema será explicado de forma mais detalhada. É importante ressaltar que esse projeto me motivou a pesquisar sobre o assunto.

Em 2021, tentei ingressar como aluna especial no Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília (UnB), mas não consegui. No entanto, o desejo de realizar o mestrado sempre esteve em minha mente, pois acredito que a formação continuada é um dos caminhos para a melhoria do trabalho pedagógico.

O Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) apareceu em um momento muito oportuno. Estudar para a prova no período de férias foi essencial para a minha aprovação. Em 2022, fui aprovada no processo de seleção, e agora estou dentro desse programa que é de extrema relevância para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Em agosto de 2022, após processo seletivo da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação (EAPE), consegui o afastamento remunerado integral. Direito adquirido!

Ao realizar a disciplina Seminário de Pesquisa em Educação Física, uma das atividades propostas foi pensar em possíveis problemas de pesquisa. Comecei a analisar o Projeto de Educação Transformadora e Antirracista e verifiquei que, apesar de ser baseado em diversos eixos, o projeto não contemplava o eixo da cultura corporal. A partir disso, amadureci a ideia de pesquisar as possíveis relações entre uma educação antirracista e a educação física escolar.

Inicialmente, ao pesquisar sobre o meu objeto de estudo, percebi que as Danças de Matriz Africana são pouco estudadas. Fiquei bastante animada para realizar um trabalho que integrasse a cultura corporal e a educação antirracista, com foco nas Danças de Matriz Africana como elemento central da proposta pedagógica. Após definir o objeto de estudo, percebi que eu não me sentia preparada para desenvolver uma proposta pedagógica com o tema escolhido, pois não havia vivenciado nenhum estilo de Dança Africana em toda a minha jornada.

Compartilhei essa falta de vivência com a minha orientadora, professora Jaciara, que me sugeriu experimentar a dança. Encontrei o Centro de Dança do Distrito Federal e realizei uma aula experimental de dança afro contemporânea. Essa experiência foi fundamental, pois vivenciar a dança afro me mostrou que é possível realizar uma proposta pedagógica com essa temática. Vivenciei algumas experiências com as danças de matriz africana, participando de oficinas e eventos relacionados ao tema.

A jornada no mestrado foi desafiadora e, ao mesmo tempo, incrível, pois me apropriar de novos conhecimentos no estudo individual (vivencial e teórico) e de forma coletiva, nas vivências com a dança, nas aulas com os colegas do mestrado e no Sínteses – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar (FEF/UnB) - transformou minha forma de enxergar o mundo.

INTRODUÇÃO

Diariamente é noticiado nos grandes veículos de imprensa e nas redes sociais, crimes de racismo e injúria racial. O racismo tem sido uma forma perversa de violência dentro da sociedade brasileira e tem se perpetuado através de um sistema de opressão e de negação de direitos. Em 2023, o Anuário Brasileiro de Segurança Pública registrou que a taxa de injúria racial no Distrito Federal foi quase três vezes maior que a média nacional, e um crescimento de 7,8% nos casos registrados comparado com o ano anterior (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023). Dados da pesquisa “Percepções sobre o racismo”, realizada em 2023 pelo Instituto de Referência Negra Peregum, com uma amostra nacional, identificaram que 38% das pessoas entrevistadas declararam ter sofrido racismo na escola, faculdade ou universidade. Esses dados reforçam a urgente necessidade de se combater todas as formas de violência racial e de reparação histórica para os grupos étnicos que foram subalternizados.

No ambiente escolar “o racismo se expressa de múltiplas formas: negação das tradições africanas e afro-brasileiras, dos nossos costumes, negação da nossa filosofia de vida, de nossa posição no mundo... da nossa humanidade” (Cavalleiro, 2001, p. 7).

A Lei nº 10.639/2003, que estabelece o ensino obrigatório da história e da cultura afro-brasileira e africana na educação básica, é o resultado da luta contínua da comunidade negra que historicamente luta por justiça social e igualdade de direitos. Em 2008, essa lei foi alterada pela Lei nº 11.635/2008, que ampliou o seu alcance para incluir também os aspectos históricos e culturais dos povos indígenas. Embora reconheçamos a importância da reparação histórica para os povos indígenas, esta pesquisa se concentra especificamente na temática da cultura de matriz africana.

Tais normativas são conquistas fundamentais para a concretização de uma educação antirracista. De acordo com Troyna e Carrington (1990, p. 1 *apud* Ferreira, 2012, p. 276), a educação antirracista pode ser definida como:

Educação antirracista refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal.

A perspectiva de uma educação antirracista foi inexistente na minha graduação e durante alguns anos de profissão. Nas escolas em que trabalhei, a abordagem dessa temática era realizada exclusivamente na semana da Consciência Negra, com a culminância no dia 20 de novembro. Esse dia é um marco histórico, pois também é o dia da morte de Zumbi dos Palmares, grande líder da resistência negra e da luta pela liberdade. Os movimentos sociais negros batalharam para que esse dia fosse considerado um marco da luta por liberdade das pessoas que foram escravizadas. É um dia de reflexões sobre a luta e a resistência do povo negro contra as atrocidades da escravidão.

A partir da descoberta sobre a minha negritude, refletindo sobre os caminhos que permeiam a discriminação racial, compreendendo a luta do movimento negro e a necessidade da aplicação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, compreendi a minha responsabilidade em desenvolver um trabalho em uma perspectiva antirracista.

No final do ano letivo de 2020, tive a oportunidade de colaborar com a implementação do Projeto que foi denominado como “Movimento pedagógico de Educação Transformadora e Antirracista”², da Escola Classe 18 do Gama (EC 18 Gama), localizada no Distrito Federal. Esse projeto foi criado com intuito de atender a todas as ações pedagógicas da escola, com o objetivo de:

Respeitar as diferenças, coibir a disseminação e falas racistas e preconceituosas relacionadas não só a cor da pele, mas também de valorizar a identidade, a cultura, a ancestralidade de diferentes povos e enaltecer as raízes do povo brasileiro [...] (PPP – EC18 Gama, 2023, p. 115).

O “Movimento Pedagógico de Educação Antirracista” elencou seis eixos estruturantes: Literatura e Representatividade, Identidade e Pertencimento, Arte e Ludicidade, História e Cultura, Letramento matemático e Antirracismo. O projeto escolheu como principal material pedagógico os livros literários, por entender que, por meio da leitura, é possível abordar questões profundas de forma lúdica, proporcionando uma experiência enriquecedora e reflexiva. Todos os eixos foram

² Saiba mais sobre o projeto acessando o relato de experiência publicado na Revista Com Senso. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1587/997> Acesso em: 5 out. 2023.

trabalhados de forma concomitante e interdisciplinar, integrando os conteúdos do Currículo em Movimento³.

No ano seguinte, a proposta foi integrada ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e desenvolvida ao longo de todo ano de 2021. Foram realizadas formações para o corpo docente, organização dos conteúdos em uma perspectiva antirracista e uma culminância com toda a comunidade escolar no mês de novembro, com apresentações e exposições dos trabalhos realizados.

A escola continua com o Projeto “Movimento Pedagógico de Educação Antirracista”, que, neste ano, recebeu reconhecimento nacional ao participar e vencer o 9º Prêmio Educar com Equidade Racial e de Gênero, realizado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT). Além disso, também conquistou o 2º prêmio Paulo Freire de Educação, promovido pela Câmara Legislativa do Distrito Federal.

Conforme apontado no memorial, a Educação Física está presente nesta escola desde 2014, graças ao Programa Educação com Movimento (PECM/SEEDF). O PECM tem como objetivo a inserção do professor de educação física para uma intervenção pedagógica integrada e interdisciplinar junto ao professor de atividades, com o objetivo de ampliar as experiências corporais dos educandos (Distrito Federal, 2019, p. 10)

Ao refletir sobre o objeto de estudo para o mestrado e com a intenção de abordar o tema educação antirracista, considerando a relevância pessoal, social e acadêmica do tema, analisei o projeto “Educação Transformadora e Antirracista”. Observei que a cultura corporal não estava devidamente contemplada, não constituindo um dos eixos da proposta, o que é fundamental para uma educação antirracista. A cultura corporal é um elemento que permite a compreensão da ancestralidade, da identidade, e da cultura por meio da expressão corporal, carregada de significados, valores, crenças, e formas de viver.

Segundo o Coletivo de Autores (2012), a cultura corporal é resultado dos conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade, conhecimentos que precisam ser apresentados, transmitidos e assimilados pelos estudantes na escola. Nessa perspectiva, a cultura corporal busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o conjunto de manifestações corporais

³ O Currículo em Movimento é o documento norteador da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que contém as orientações curriculares e seus pressupostos teórico-metodológicos.

produzidas, como jogos, brincadeiras, danças, esportes, ginásticas, lutas, entre outras, que compõem o rico acervo de práticas corporais da humanidade.

O Brasil é conhecido por sua diversidade cultural. A formação do país é composta pelos povos indígenas, europeus e africanos. Apesar da diversidade cultural e étnico racial na formação do povo brasileiro, a educação ainda se apresenta de forma eurocêntrica, resultando em um apagamento do patrimônio cultural e epistêmico do povo negro e dos indígenas. De acordo com censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, os negros (pardos e pretos) representaram a maior parte da população brasileira, somando 55,9%, sendo o país com a maior população negra fora do continente africano. Pelo histórico de opressão, escravidão e marginalização do povo negro, os bens culturais desse povo foram discriminados e negados. Por isso, há a necessidade do cumprimento da Lei nº 10.369/2003, que é uma resposta a uma das demandas da população afro-brasileira por políticas de ações afirmativas, ou seja, de políticas de reparação, reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade (Brasília, 2004).

A Educação Física, como componente curricular, deve “[...] oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social” (Coletivo de Autores, 2012, p. 19). É fundamental compreender a interseccionalidade entre classe social, raça e gênero e seus atravessamentos com os conteúdos da cultura corporal.

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

Nesse sentido, é fundamental que os professores de Educação Física desenvolvam em suas aulas discussões e reflexões sobre a diversidade e a riqueza da cultura afro-brasileira para a composição identitária dos estudantes. Isso implica reconhecer os sistemas de opressão que operam e legitimam as desigualdades sociais, trabalhando por uma educação livre da hierarquização das opressões, ou seja, “[...] eleger para a sua prática, aquela perspectiva que responde às exigências

atuais do processo de construção da qualidade da escola pública” (Coletivo de Autores, 2012, p. 13). Destacando os interesses da classe trabalhadora, buscando conscientizar os estudantes sobre a realidade social. Para isso, a pesquisa terá como bases teóricas a Pedagogia Histórico Crítica e a Pedagogia Crítico Superadora da Educação Física. Segundo Saviani (2021b, p. 76), “[...] a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana [...]”. A pedagogia crítico-superadora busca responder aos interesses da classe trabalhadora, para isso o ensino deve privilegiar a reflexão crítica da realidade (Coletivo de Autores, 2012, p. 81).

A escola é um microssistema da sociedade, por isso as manifestações de preconceito e discriminação permeiam o cotidiano escolar. Munanga (2008) afirma que as situações de discriminação no espaço escolar são momentos oportunos para discutir a diversidade e conscientizar os estudantes sobre a nossa cultura e identidade nacional.

O “Projeto Educação Transformadora e Antirracista” é um movimento pedagógico com ações específicas para promover a cultura e a história africana e afro-brasileira. A educação antirracista é fundamental para a desconstrução dos estereótipos, reconhecimento e combate às diversas formas de racismo, além da valorização da diversidade étnica. Diante da necessidade de desenvolver uma educação antirracista e refletindo sobre a ausência do eixo cultura corporal no projeto, surgiu o problema central da pesquisa: como a educação física escolar, com base nos conhecimentos da cultura corporal, pode colaborar para a construção de uma educação antirracista?

Diante do problema exposto apresenta-se o objetivo central da pesquisa: Analisar criticamente sobre os limites e potencialidades da educação física escolar para a construção de uma educação antirracista. E como objetivos específicos:

- Desenvolver e analisar uma proposta pedagógica com o conteúdo Danças de Matriz Africana fundamentada nos princípios de uma educação antirracista com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Pública do Distrito Federal;
- Identificar e compreender o que e como as crianças se apropriam do conteúdo da cultura corporal dança de matriz africana.

- Elaborar um produto educacional com base no conteúdo de danças de matriz africana que possa contribuir com a prática pedagógica dos professores.

O conteúdo da cultura corporal escolhido para o desenvolvimento da proposta pedagógica foi as Danças de Matriz Africana, tendo em vista a riqueza dessa manifestação da cultura popular para a formação humana das crianças e pela escassez de pesquisas acerca do tema. Brasileiro (2010), em sua tese de doutorado, identificou que

Na história brasileira estão ausentes muitas expressões da dança de cunho popular que se mantiveram ao longo dos anos. São danças ligadas às festas, as religiões, às produções culturais das nações que, dizem, contam e encantam quem as faz e quem as vê. Trata-se de incontáveis manifestações que são mantidas comumente pela tradição oral e pela sua manifestação corporal nas festas populares.

A autora também relata que não faltam produções do conhecimento sobre a dança, sua história e seus precursores quando se trata da dança europeia e norte-americana, mas pouco se apresenta sobre as danças populares que se consolidaram através da oralidade entre as comunidades que as praticam.

No presente trabalho, foi realizado um levantamento das pesquisas feitas pelos egressos do PROEF, em outubro de 2023, onde constam trabalhos das vinte e quatro instituições associadas. O recorte temporal compreende as dissertações defendidas entre 2020 e 2023. No repositório, encontram-se 204 dissertações publicadas, sendo que apenas oito dissertações tratam das temáticas das relações étnico-raciais e apenas um trabalho com o conteúdo dança de matriz africana.

Torquato (2023), em sua dissertação, verificou que existem lacunas nas produções do PROEF referente à dança e à cultura afro-brasileira, sendo a dança o conteúdo menos abordado nas aulas de educação física para tratar das relações étnico-raciais.

Diante do levantamento dos dados e das autoras citadas, verificou-se que a dança de matriz africana é um conteúdo que precisa ser contemplado nas aulas de EF e também nas pesquisas. Compreende-se que a dança de matriz africana deve ser trabalhada na escola em uma perspectiva antirracista, para que as crianças tenham acesso a esses conhecimentos historicamente produzidos. Sendo assim, a proposta pedagógica foi desenvolvida com o conteúdo danças de matriz africana e

estruturada em uma Unidade Didática, aplicada às crianças de uma turma do quinto ano da EC-18 Gama.

O presente estudo está organizado em capítulos. O primeiro capítulo apresenta o referencial teórico e está dividido em cinco subseções: 1.1 Educação e políticas públicas, onde se aborda o contexto histórico da educação no Brasil e suas implicações para a população negra; 1.2 Breve histórico da educação física no Brasil, que relata como a educação física no Brasil colaborou no processo de eugeniação do país; 1.3 Movimento social negro e a Lei nº 10.639/2003, que trata da luta e a resistência do movimento negro pela conquista de direitos à educação e a importância da Lei nº 10.639/2003 que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação; 1.4 Racismo e antirracismo destacando a sistematização do racismo como violência que opera as desigualdades e a educação antirracista como uma das formas de desconstruir a discriminação e o preconceito racial para a promoção de equidade de direitos; 1.5 Cultura corporal e danças de matriz africana, que aborda a dança de matriz africana como conteúdo da cultura corporal que precisa ser sistematizado pedagogicamente para que as crianças tenham acesso e se apropriem desses conhecimentos que por muito tempo foi negado.

No segundo capítulo, é descrito o percurso metodológico desta investigação, a natureza da pesquisa, o contexto, os sujeitos, os preceitos éticos e os instrumentos de pesquisa, como observação participante com registro em diário de campo, registros iconográficos, caderno de registros e desenhos. Também se aborda a formação interdisciplinar, a proposta pedagógica e o produto educacional.

O terceiro capítulo discorre sobre os princípios teórico-metodológicos nos quais a proposta pedagógica está fundamentada, bem como o caminho para a construção. A proposta pedagógica está fundamentada à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) (Savianni, 2021a), da abordagem Crítico-Superadora (ACS) (Coletivo de Autores, 2012) e dos Fundamentos Ontológicos Africanos (Brandão; Trindade, 2010; Climaco, 2022). O capítulo tem como título “Princípios Teórico-metodológicos para o Ensino de Danças de Matriz Africana nos Anos Iniciais do Ensino-Fundamental” e contempla o primeiro objetivo específico da pesquisa.

O quarto e último capítulo trata da materialização da proposta pedagógica através da unidade didática desenvolvida para contemplar o segundo objetivo específico da pesquisa. O tema do capítulo quatro é: “Vamos dançar? Unidade

Didática de Danças de Matriz Africana”, com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em seguida, são apresentadas as considerações finais com uma síntese dos aspectos de destaque e reflexões sobre a pesquisa. Por fim, são incluídos os apêndices, que contêm os documentos para resguardar o processo ético da pesquisa, o roteiro que conduziu a pesquisa de campo, e o sequenciador das aulas

O Produto educacional, que constitui o terceiro objetivo deste trabalho, foi elaborado e pode ser encontrado nos apêndices. Como parte obrigatória do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROEF), o produto educacional consiste em um *e-book* intitulado “Nossa história nossa dança” que contempla a unidade didática que foi desenvolvida para as aulas, articulada aos princípios teórico-metodológicos da proposta pedagógica.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação no Brasil é um direito fundamental estabelecido pela Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988). Um dos princípios do ensino é a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Esse direito constitucional é fruto da mobilização social, especialmente dos movimentos sociais negros, que sempre tiveram a luta e a resistência como marcas para a conquista de direitos, como o acesso e a permanência no sistema educacional para a população negra.

Em uma sociedade que está dividida em classes, diferentes formas de discriminação, opressão e desigualdade se inter-relacionam. A interseccionalidade entre classe social, raça, e gênero desempenha um papel crucial na amplificação dessas desigualdades, impactando de maneira significativa a vida dos estudantes negros, filhos e filhas da classe trabalhadora. Esses estudantes enfrentam não apenas o racismo, mas também as barreiras socioeconômicas associadas à sua classe social.

Neste capítulo, pretende-se apresentar a trajetória da educação e da educação física no Brasil para o povo negro, incluindo os impedimentos e avanços proporcionados pelas políticas públicas educacionais. Esse percurso será realizado para compreender como o racismo na educação tem se perpetuado ao longo dos três últimos séculos, e como a resistência e a luta por uma educação antirracista têm sido marcas na conquista de direitos educacionais para a população negra. Ainda nesse capítulo, vamos tratar das danças de matriz africana como conteúdo da cultura corporal e a sua importância para a preservação desse saber ancestral.

1.1 Educação, Políticas Educacionais e seus Marcos Históricos Racistas

Na historiografia educacional brasileira, o acesso à educação foi pensado de forma excludente, preconceituosa e racista, pois esse sistema considerava somente os interesses sociais, políticos, econômicos e culturais do grupo étnico europeu, que, por meio de ações do Estado, impediu ou dificultou a educação da população negra (Distrito Federal, 2012). Negros e escravizados foram compreendidos como sinônimos, e ambos foram reduzidos à condição de objetos, vistos sem capacidade dentro da sociedade escravista (Fonseca, 2016, p. 23).

A primeira Carta Magna, promulgada em 1824, determinava, em seu artigo 179, inciso XXXII que “A instrução primária, é gratuita a todos os Cidadãos” (Brasil, 1824). Entretanto, essa lei excluía as pessoas escravizadas dos estabelecimentos oficiais de ensino. A população negra escravizada era majoritariamente de origem africana e somente os negros libertos poderiam frequentar a escola.

[...] a população negra não esteve ausente do processo de institucionalização da educação ao longo do século XIX, graças a iniciativas particulares como irmandades ou associações, à frequência a aulas ministradas por mestres particulares – pagas pelas próprias famílias negras ou por pessoas brancas, ou à presença como alunos de escolas públicas ou particulares [...] (Barros, 2016, p. 593).

Ainda que de forma desigual, os negros se faziam presentes na atuação educacional, buscando as instruções elementares da escrita e da leitura. Porém, apesar dos esforços, as barreiras impostas se perpetuavam. Em 1854, foi aprovada a Reforma Couto Ferraz, que instituía a obrigatoriedade das escolas primárias e secundárias para crianças maiores de sete anos, sendo gratuita a matrícula. O decreto estabelecia que “Não serão admitidos a matrícula, nem *poderão frequentar* as escolas: [...] § 3º os escravos” (Brasil, 1854). A especificidade descrita na lei que proíbe os negros escravizados de frequentar a escola faz surgir a hipótese de que pessoas não livres frequentavam as aulas como ouvintes. A proibição reiterada nas leis revela que havia um espaço de debate sobre o lugar do negro na sociedade (Barros, 2016). Afinal, a procura pela escola de pessoas negras (mesmo as escravizadas) incomodava e, por isso, precisava ser normatizada?

Silva e Araújo (2005, p. 68) consideram que “a resistência negra já se manifestava desde os duros tempos de cativo”. Mesmo com as repreensões e as revoltas realizadas pelos negros escravizados, a resistência não desaparecia. “Conscientes de suas limitações, formavam, às vezes, sociedades secretas – uma espécie de franco-maçonomia, cuja palavra de ordem era proteção mútua” (Costa *apud* Silva; Araújo, 2005, p. 68).

Os negros desafiavam os senhores hostis que queriam isolá-los uns dos outros. Passando pelo plano da resistência cultural, assumiam fidelidade às religiões africanas, aprendiam a ler, escrever e calcular – prova desta resistência é a constatação histórica de um número considerável de pretos e pardos alfabetizados e multilíngues, falando um idioma europeu do seu senhor estrangeiro além do português e uma ou mais línguas africanas (Silva; Araújo, 2005, p. 68).

As práticas de ensino voltadas para as pessoas escravizadas e a participação dos negros libertos no sistema educacional formal, mesmo que de forma precária, são evidências que explicam a atuação de intelectuais negros nos processos de reivindicações por mudanças sociais nos primeiros anos da República (Almeida; Sanches, 2016, p. 234).

A aprovação da Lei do Ventre Livre, em 1871, permitia que os filhos de mulheres escravizadas, a partir da data da lei, fossem consideradas livres. Entretanto, deveriam permanecer sob a tutela dos senhores das mães até os oito anos completos de idade. Então, os senhores deveriam escolher entre entregar a criança ao Estado e, em troca, receber uma indenização, ou permanecer com a criança e se beneficiar dos serviços gratuitos que seriam prestados até os vinte e um anos como forma de pagamento pelos custos de sustento. A Lei do Ventre Livre não atribuiu obrigação educacional aos senhores em relação às crianças que ficassem sob sua tutela. Essa lei garantia a educação somente às crianças entregues ao Estado. O governo brasileiro tentou mitigar os efeitos da escravidão com a sanção da Lei do Ventre Livre, porém, na prática, o que aconteceu foi uma proteção ao sistema escravagista que continuou explorando e violentando crianças e adolescentes e retirando dos escravistas toda a responsabilidade educacional.

Nos discursos da votação da lei do ventre livre, foi enfatizada a necessidade de escolas próprias para os filhos das pessoas escravizadas, com ensino religioso, moral e formação profissional. Com o despreparo do Estado:

Estimulou-se a criação de associações de caráter filantrópico ou industrial, como colônias orfanológicas e asilos agrícolas, por meio de repasse de verbas e de terras para algumas delas, que assumiriam a educação das crianças, com a explícita intenção de combater o atraso e as más inclinações que se considerava que a população escravizada possuía. Isso seria realizado retirando-as das formas de educação contidas no cotidiano e nos espaços privados e passando a educá-las em instituições, sob os padrões culturais da elite como modelo de sociedade (Almeida; Sanchez, 2016, p. 237).

O Estado cometia uma profunda e traumática violência contra as famílias que estavam escravizadas, retirando o pátrio poder dos pais e institucionalizando as crianças nas “colônias orfanológicas”.

Segundo dados do Ministério da Agricultura de 1885, citado por Fonseca (2000), 403.827 crianças nasceram livres de mulheres escravizadas naquele ano. Apenas 113 foram entregues ao Estado em troca da indenização, o que significa que

a maioria das crianças continuavam sem acesso à educação e “[...] jogadas novamente na escravidão” (Mattoso, 1988, p. 42).

O Decreto nº 7.031, de 6 de setembro de 1878, criou o curso noturno nas escolas públicas, com instrução primária, voltadas para homens. Esse decreto autorizou a matrícula de livres e libertos maiores de quatorze anos nessas turmas. No ano seguinte, foi realizada a reforma do ensino primário e secundário na Corte, e a reforma do ensino superior em todo o império. O decreto ficou conhecido como a reforma de Leôncio de Carvalho, que instituiu a obrigatoriedade do ensino dos sete aos quatorze anos, e em seu texto não fez menção à proibição de matrícula das pessoas escravizadas. Segundo Almeida e Sanches (2016), algumas pessoas escravizadas passaram a frequentar as escolas profissionais e começaram a reproduzir o ensino em espaços informais. O cenário político e econômico da época já se encaminhava para a abolição da escravidão. Os movimentos abolicionistas pressionavam o governo a tomar medidas contra a escravidão, e havia também pressão externa de outros países, pois o modelo econômico baseado no sistema escravista já era considerado ineficiente.

A educação foi apresentada, durante os debates para a abolição da escravidão, como um dos elementos necessários para viabilizar a transição dos *ex-escravizados* para uma sociedade organizada a partir do trabalho livre (Fonseca, 2000, p. 96).

A instrução educacional debatida tinha como objetivo “[...] hierarquizar saberes e posições sociais, na tentativa de controlar sua circulação e seus usos” (Costa, 2012, p. 19). Esse projeto de educação se preocupava em manter o controle e civilizar os grupos considerados inferiorizados. A educação, nesse período, não se preocupou com a verdadeira emancipação dos negros escravizados, visto que, com a abolição da escravidão em 1888, homens e mulheres que saíram do cativeiro passaram por um processo absoluto de exclusão. A nova organização social baseada no trabalho livre, que colocava os negros libertos em total desvantagem, pois não possuíam recursos financeiros, nem terras para produzir, e a educação formal foi negada para a grande maioria. Fonseca (2000, p. 119) faz a seguinte análise:

[...] através da questão educacional revela que havia, durante a metade do século XIX, uma consciência da importância da educação como fator de inclusão social. O que nos permite dizer que entre essa consciência e a atitude de não tornar a educação um bem acessível aos indivíduos oriundos do cativeiro, o que verdadeiramente se

construiu foi a determinação de incluir os escravos de forma absolutamente marginal na sociedade organizada a partir do trabalho livre.”

O século XX foi marcado por diversas reformas na educação. As novas políticas públicas educacionais na primeira metade do século não impediam os negros, agora livres, de frequentarem os bancos escolares. Entre 1917 e 1945, ocorreu uma grande expansão do ensino no Brasil. Nesse período, surgiu o “movimento de renovação educacional”, formado por um grupo de intelectuais que foram signatários de um documento chamado “O Manifesto de 1932”. Esse documento buscava os ideais da Escola Nova, movimento estadunidense que teve Anísio Teixeira como grande representante no Brasil.

A Escola Nova defendia a reconstrução educacional no Brasil. As reformas tinham como objetivo tornar as escolas públicas acessíveis aos brasileiros pobres e não brancos, aqueles que foram excluídos da escola no século anterior. Os educadores, intelectuais, médicos e cientistas sociais acreditavam que a criação de uma escola universal poderia embranquecer a nação e livrar a população brasileira da degeneração (Davilla, 2006).

[...] Esses educadores buscavam “aperfeiçoar a raça” – criar uma “raça brasileira” saudável, culturalmente europeia, em boa forma física e nacionalista. As elites brasileiras da primeira metade do século XX tendiam a acreditar que os pobres e não brancos eram, em sua grande maioria degenerados. Definindo esse estado de degeneração em termos médicos, científicos e científicos - sociais, eles clamaram para si próprios o poder de remediá-lo para si a questão da educação pública. Definiram as escolas como clínicas em que os males nacionais associados à mistura de raças poderiam ser curados [...] (Dávila, 2006, p.21)

Nesse período, as políticas públicas educacionais no Brasil foram inspiradas pelo nacionalismo e baseadas nos princípios da Escola Nova. Por um lado, as novas políticas educacionais permitiam que pessoas historicamente excluídas tivessem acesso a uma organização educacional e a novas oportunidades. Por outro lado, esses educandos foram tratados como pessoas degeneradas e problemáticas. Essas políticas públicas contribuíram para a manutenção das desigualdades sociais.

O pensamento racial ajudou a guiar as políticas públicas educacionais no período entre as primeiras grandes guerras. Os educadores e intelectuais da época entendiam que a raça não era um fator biológico. Segundo Dávila (2006, p. 25), isso

“Era uma metáfora que se ampliava para descrever o passado, o presente e o futuro da nação brasileira. Em um extremo, a negritude significava o passado.” Nesse período, a eugenia tomou novo fôlego e era um projeto para a construção de uma nova nação com o objetivo de “aperfeiçoar” a população através da miscigenação com os imigrantes europeus. Os cientistas e educadores da época acreditavam que a mistura racial levaria o Brasil para um futuro branco (Dávila, 2006, p. 26).

Existia uma expectativa de uma “raça brasileira” e, para isso, as condições culturais e de higiene vistas como inferiores deveriam ser removidas. Professores ensinavam que para ser parte da raça e obter sucesso e status elevados de cidadania deveriam descartar práticas culturais africanas e indígenas (Dávila, 2006). Um projeto de branqueamento que, sob um tratamento científico-social, ocultou a hierarquização racial e concebeu a ideia de que o Brasil é uma grande democracia racial, um mito amplamente divulgado como forma de melhorar a imagem do país e negar as desigualdades raciais. Para Bento (2002) e Costa (2007), o branqueamento pode ser entendido como um processo psicológico que nasce do medo da elite brasileira, em relação ao crescimento da população negra e mestiça. Trata-se da construção da identidade branca pela pessoa negra que se apropria dos comportamentos sociais dos brancos, que incorpora um conjunto de padrões de beleza visando assemelhar-se a um modelo branco.

O projeto de branqueamento teve recomendações dos médicos Arthur Neiva e Belissário Penna⁴, baseado no projeto eugênico para o país em 1930. Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde (MES), com a necessidade de ampliação das escolas e expansão do ensino. O “Governo Provisório” elencou no plano de reconstrução nacional um item específico sobre a educação: “Difusão intensiva do ensino público, principalmente técnico profissional, estabelecendo, para isso um sistema de estímulo e colaboração direta com os Estados; para ambas as finalidades” (Ghiraldelli Júnior, 2015, p. 48).

O processo de industrialização se intensificava e os cursos profissionalizantes eram o elo para a expansão industrial. Dávila (2006, p. 34) analisa que “Os educadores e industriais progressistas tinham muito em comum. Ambos

⁴ Neiva e Penna eram pesquisadores e chefiam expedições promovidas pelo Instituto Oswaldo Cruz, com o objetivo de investigar as condições sanitárias das diferentes regiões do país. Disponível em: <https://www.fiocruz.br/brasiliانا/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=157&sid=5>. Acesso em: 2 set. 2023.

compartilhavam uma visão de um Brasil moderno que seria criado pela aplicação de paradigmas racionais e científicos à organização da sociedade.”

Após a criação do MES, o então Ministro da pasta, Francisco Campos, ampliou as reformas na educação, criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), regulamentou o Ensino Superior e o Ensino secundário. A reforma Campos, como ficou conhecida, priorizou o ensino secundário e criou uma rede de inspetores escolares que credenciava escolas para permitir que seus graduados acessassem a educação superior. Segundo Dávila (2006), Campos reforçou a divisão de classe entre os pobres, que tinham acesso ao ensino primário, e os ricos, que poderiam pagar pelo ensino secundário e a preparação devida para a educação superior.

O sistema escolar proporcionava aos professores e cientistas eugenistas um grande laboratório para avaliar as crianças, com a criação do Instituto de Pesquisas Educacionais (IPE), promovido por Anísio Teixeira, na época Diretor do Departamento de Educação do Distrito Federal. O IPE promoveu testes de medidas escolares que verificavam medidas psicológicas e de inteligência. Dados antropométricos também eram registrados.

Os pesquisadores utilizavam esses dados tanto para a sintonia fina dos programas eugênicos do sistema escolar, quanto para expandir uma ciência nacional da eugenia que aplicava teorias estrangeiras à mistura particular de raças e condições do Brasil (Dávila, 2006, p. 29).

Em 1937, o então presidente Getúlio Vargas tornou-se um ditador após o golpe militar. O governo fascista declarou o “Estado Novo” que se estendeu até 1945. A quarta Constituição Brasileira, imposta por Vargas, retirou do Estado a responsabilidade com a educação pública, assumindo apenas um papel secundário em relação ao ensino e ao financiamento da educação.

Artigo 125 – A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular (Brasil, 1937).

Artigo 130 – O ensino – primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar, escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para o caixa escolar. (Brasil, 1937).

A educação, mais uma vez, privilegia ricos e brancos, que poderiam pagar pelo ensino. Quanto aos pobres, estes deveriam contar com a bondade dos ricos para patrocinarem os caixas escolares e assim usufruírem do sistema escolar. O artigo 129 da Constituição de 1937 vai especificar o tipo de ensino adequado para às “classes menos favorecidas”.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (Brasil, 1937).

Ghiraldelli Júnior (2015, p. 103) considera que “O texto constitucional reconheceu e cristalizou a divisão entre pobres e ricos e, oficialmente, extinguiu a igualdade entre cidadãos, o que seria a lógica do Estado liberal - democrático.” Aos menos favorecidos, foi ofertada a oportunidade do ensino profissionalizante, uma forma do Estado garantir a hegemonia da classe dominante e avançar no processo de industrialização do país.

Com o fim do Estado Novo, começou as primeiras discussões a respeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Em um cenário de grande disputa política, foi formada, em 1946, uma comissão para a elaboração do projeto da LDBEN sob o comando do então Ministro da Educação Clemente Mariani. A comissão foi formada “por grandes personalidades do debate educacional dos anos vinte e trinta. Estavam em uma fase de maturidade intelectual e, então encontravam o nosso país diante da possibilidade de gerar seu primeiro ordenamento jurídico geral de educação” (Ghiraldelli Júnior, 2015, p. 116). O projeto foi apresentado ao Congresso e arquivado. Alvo de disputa política, o Senado iniciou, através da Comissão de Educação e Cultura, a elaboração de um novo projeto. Em 1958, o projeto apresentado pela comissão foi substituído por outro projeto de autoria do Deputado Carlos Lacerda.

Movimentos de defesa da escola pública passaram a realizar campanha contra o projeto de Lacerda, pois o Deputado defendia o ensino confessional e privado com utilização de recursos públicos. A campanha de defesa lançou um manifesto, que ficou conhecido como “Manifesto de 1959” defendendo que a escola pública deveria ser gratuita e para todos, sob a gestão do Estado. Vários intelectuais assinaram o documento e, no ano seguinte, realizaram a Convenção Estadual em Defesa da

Escola Pública. A campanha chegou até a classe trabalhadora, gerando as “Convenções Operárias de Defesa da Escola Pública”. Do outro lado, estavam os interesses dos particulares e da Igreja Católica, que defendia que a educação não era dever do Estado, mas sim da família.

A primeira LDBEN do Brasil, aprovada em 20 de dezembro de 1961, foi a Lei nº 4.024/61, que garantiu a igualdade entre os estabelecimentos de ensino oficiais e particulares, e assegurou a cooperação financeira para instituições privadas (Brasil, 1961). A lei descreve, na alínea “g” do seu primeiro artigo, que é condenável “qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classe ou raça” (Brasil, 1961).

A dimensão racial descrita na LDBEN/1961 demonstra as críticas dos movimentos sociais negros em relação à postura discriminatória do Estado para com os estudantes negros.

[...] as lideranças fretenegrinas começaram a forjar, um pensamento crítico em face ao sistema oficial de ensino, não só em relação ao caráter pouco universalista das políticas públicas educacionais, como ainda ao tratamento que os professores e a escola davam aos alunos negros, para não dizer quanto aos conteúdos escolares (Domingues, 2009, p. 974).

Nesse período, o governo, sob a liderança do presidente Jango, conseguiu expandir o investimento na educação implementando a alíquota de 12% dos impostos federais arrecadados para a educação, conforme a determinação da LDBEN/61. Foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE) com metas de expansão do ensino que deveriam ser alcançadas em oito anos.

Após o golpe militar de 1964 e a instauração da ditadura, a educação passou por mais uma reforma, com a implantação da Lei nº 5.692/71, aprovada sem discussões devido à forte repressão militar. A nova LDBEN/71 incorporou a forma mais perversa do trabalho escolar, adotando o ensino profissionalizante de forma absoluta e universal para o segundo grau (Ghirdelli Júnior, 2015). Na prática, houve a exclusão da população mais pobre da educação pública gratuita e de qualidade, e a precarização do ensino profissionalizante na rede pública, implementado sem planejamento prévio e baseado em uma pedagogia tecnicista e sem propósitos pedagógicos (Ghirdelli Júnior, 2015).

A Ditadura Militar no Brasil durou vinte e um anos (1964-1985)⁵. Foram cinco generais que se revezaram na presidência durante esse período. Governaram para as elites, e as reformas na educação impediram os avanços educacionais.

Ao governo civil Pós-Ditadura, restou apenas a triste herança de um sistema educacional destruído pela atrocidade de uma selva legislativa que, em parte, tornou determinados setores do ensino comprometidos com a ineficácia e a falta de direção. Tal situação comprometeu a educação do país nas décadas subsequentes após o fim da Ditadura Militar (Ghiraldelli Júnior, 2015, p. 149).

O processo de redemocratização foi longo, ocorrendo de forma gradual, com grande tensionamento entre o governo ditatorial e os movimentos sociais. A luta e resistência dos movimentos sociais foram determinantes para a transição do regime autoritário para um sistema democrático.

Os movimentos sociais, ao longo da história brasileira, tornaram-se um importante mecanismo de luta em prol da conquista por direitos – especialmente aqueles organizados após o período ditatorial, marcado por profunda negação de direitos e restrição à mobilização popular [...] (Fabríz; Pinheiro, 2017, p. 317).

A partir de 1985, o Brasil fica livre da Ditadura Militar, e o processo de redemocratização foi iniciado. Diversos debates sobre os novos rumos da educação foram realizados com a sociedade civil. Em 1986, aconteceu a IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), cujos participantes organizaram um manifesto denominado “Carta de Goiânia”. Esse manifesto foi encaminhado para o Congresso Nacional, com reivindicações para a nova política de educação da nova república.

Os participantes da IV Conferência Brasileira de Educação reivindicam, assim que a nova Carta Constitucional consagre os princípios de direito de todos os cidadãos brasileiros à educação, em todos os graus de ensino e do dever do Estado em promover os meios para garanti-la. Ao mesmo tempo se comprometem a lutar pela efetivação destes princípios, organizando - se nas suas entidades, exigindo compromissos dos candidatos às Constituintes a nível federal e estadual e cobrando o cumprimento de medidas propostas para a democratização da educação (Carta de Goiânia, 1986).

Foram propostos 21 princípios para o novo texto constitucional. A seguir, destacamos os princípios 1, 2 e 7 contidos na carta de Goiânia.

⁵ Presidentes do período da ditadura militar: Humberto Castello Branco (1964-1967); Artur Costa e Silva (1967-1969); Emílio Médici (1969-1974); Ernesto Geisel (1974-1979); João Figueiredo (1979-1985).

1. A educação escolar é um direito de todos os brasileiros e será gratuita e laica nos estabelecimentos públicos, em todos os níveis de ensino.
2. Todos os brasileiros têm direito à educação pública básica comum, gratuita e de comum qualidade, independentemente de sexo, cor, idade, confissão religiosa, e filiação política, assim como da classe social ou da riqueza regional, estadual ou local.
7. É dever do Estado prover o ensino fundamental, público e gratuito, de igual qualidade, para todos os jovens e adultos que foram excluídos da escola ou a ela não tiveram acesso na idade própria, provendo os recursos necessários ao cumprimento desse dever (Carta de Goiânia, 1986).

O debate para a nova LDBN foi intenso, e as questões raciais foram discutidas, sobretudo, pelos marcos do centenário da abolição, em 1988, e os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, em 1995 (Dias, 2005, p. 54). A Marcha Zumbi dos Palmares reuniu cerca de 30 mil pessoas em Brasília (Jorge, 2005). A marcha denunciou a ausência de políticas públicas para a população negra, com pesquisas e reportagens demonstrando o problema da desigualdade racial.

[...] pesquisas com indicadores sociais e econômicos demonstrando que a população negra está em piores condições que a população branca, comparando-se qualquer indicador: saúde, educação, mercado de trabalho, entre outros. Constroem-se com isso novos argumentos para romper com a ideia de que todos são tratados do mesmo modo no Brasil. Muitas matérias nos jornais do Brasil denunciavam essa situação e a educação recebe uma atenção especial (Dias, 2005, p. 54).

Pela primeira vez, um Chefe de Estado reconheceu publicamente a existência da discriminação racial no Brasil (Dávila, 2005). Fernando Henrique Cardoso, um presidente que adotou uma política neoliberal, criou, pressionado pela sociedade, um grupo de trabalho com objetivo de sugerir políticas públicas e ações de valorização da população negra.

Surge agora uma sociedade que se associa que faz política, que multiplica os pólos de representações e organização dos interesses, frequentemente contrários àqueles representados no e pelo Estado. Configura-se assim uma ampliação efetiva da cidadania política, conquistada de baixo para cima. Foi precisamente esse novo espaço público que Gramsci chamou de “sociedade civil” (Coutinho, 1999, p. 55)

Coutinho (1999, p. 56), a partir dos seus estudos em Gramsci, analisa que “A sociedade civil se torna um momento do próprio Estado, de um Estado concebido de modo ampliado”. O Estado ampliado é o reconhecimento de que o governo central não é o único detentor do poder e que a sociedade civil também tem poder político para representar os diversos interesses da sociedade. Essa mobilização da sociedade civil, tensionando a sociedade política, é fundamental para os debates sobre a educação como direito social.

Apesar do reconhecimento e dos avanços sobre o debate racial, a LDB de 1996 (9.394/96) não fez menção em seu texto ao item que condena o preconceito racial, como a LDB de 1961. Em relação aos conteúdos curriculares no artigo 38, inciso III a lei vai dizer que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas, raças e etnias para a formação do povo brasileiro”. Dias (2005, p. 56) analisa que “É muito pouco, diante de toda a produção existente sobre a tensão no Brasil no que se refere à raça e, em especial, às condições da população negra.” A falta de especificação sobre raça ou etnia permitia que os conteúdos hegemonicamente reproduzidos continuassem sendo perpetuados nas escolas.

1.2 Breve histórico da Educação Física no Brasil

A Educação Física (EF) no Brasil, a partir do século XIX, foi historicamente influenciada pelos conhecimentos e teorias concebidas na Europa, estando vinculada às instituições médicas e militares. Essas instituições desempenharam um papel importante na história na intervenção da realidade educacional e social no Brasil. A influência médica higienista, em seu discurso, associou a “Educação Física como sinônimo de saúde física e mental, como promotora de saúde, regeneradora da raça e das virtudes e da moral” (Soares, 1994, p. 57).

A política higiênica implantada pela medicina social foi, segundo Silva (2009), um movimento da elite médica para a construção de uma nova ordem econômica, política e social. Os higienistas passaram a ditar uma nova forma de reorganização social para as famílias da sociedade, baseada nos preceitos sanitários da época. Segundo Costa (1983), a família se tornou incapaz de proteger a vida de crianças e adultos, sendo que os altos índices de mortalidade infantil e as condições precárias de saúde dos adultos foram os motivos que levaram o movimento higienista a impor à família uma educação física, moral, intelectual e social. Acreditava-se que a

educação do corpo favoreceria a modificações dos hábitos coloniais de higiene e, a partir disso, “assegurar a saúde e vigor dos corpos, aumentar a reprodução e a longevidade dos indivíduos, incrementar a população do país, melhorar os costumes privados, e a moral pública” (Costa, 1983, p. 211). Na construção dessa nova sociedade, a educação física passa a ser justificada cientificamente através da visão positivista de ciência. De acordo com Soares (1994), essa visão de ciência forneceu as justificativas para o modo de ser e de viver da burguesia.

A Educação Física integra, portanto, de modo orgânico, o nascimento e a construção da nova sociedade, na qual os privilégios conquistados e a ordem estabelecida com a Revolução Burguesa não deveriam ser mais questionados. Estava sendo criada pelo homem, sujeito que conhece, uma sociedade calcada nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, uma sociedade na qual haveria um mercado livre, uma venda livre da força de trabalho” (Soares, 1994, p. 4).

Nesse novo modelo de sociedade, com a consolidação do capitalismo e a exploração da mão de obra do trabalhador, a educação física torna-se protagonista na formação do ideal de homem resistente, vigoroso e capaz. Essas mudanças sociais, de reconstrução da sociedade, colocam o homem como o centro da criação dessa nova sociedade; no entanto, todos os fatos sociais são explicados pelos determinantes biológicos. Soares (1994, p. 11) pondera que “As transformações sociais passaram a ser pensadas e explicadas a partir das leis da evolução biológica, cujo referencial foi a biologia evolutiva de Charles Darwin”.

Essa abordagem científica produziu as justificativas para as desigualdades sociais. Segundo as produções científicas descontextualizadas da época, as mazelas sociais humanas eram determinadas pelas leis biológicas. A justificativa para aqueles que não conseguiam chegar a patamares superiores era o processo de seleção natural: os mais pobres eram considerados mais fracos, menos inteligentes e sem moral. Dentro desse pressuposto, a ideia de esforço pessoal foi entendida como natural, e o histórico social do indivíduo não era considerado.

Baseado nas ideias evolucionistas, o cientista Francis Galton criou o termo eugenia, que significa “bem-nascido”. Para Galton, a intelectualidade era uma questão de hereditariedade e todos os que não se encaixavam no padrão europeu deveriam ser excluídos da sociedade.

A eugenia ousou ser a ciência capaz de explicar biologicamente a humanidade, fornecendo uma ênfase exacerbada na raça e no

nascimento." ("Higienismo e eugenismo na constituição da Educação Física") Postulava uma identidade do social e do biológico, propondo-se a uma intervenção científica na sociedade, explicando o primeiro pelo segundo (Soares, 1994, p. 14).

A eugenia foi uma ferramenta poderosa para justificar o domínio de uma classe sobre a outra. A burguesia impôs seu discurso de "superioridade racial" para manter seu poder e privilégios em detrimento da classe trabalhadora. A Educação Física tornou-se um símbolo para a incorporação dos valores e dos hábitos de saúde higienistas, além de ser reprodutora do discurso eugênico.

A Educação Física defendida pelos higienistas do século XIX criou, de fato, o corpo saudável. "Corpo robusto e harmonioso, organicamente oposto ao corpo relapso, flácido e doentio do indivíduo colonial." ("O CORPO DA MODA: HOMENS, MULHERES E DISCURSOS SOBRE A BELEZA NO... - ANPUH") Mas foi este corpo que, eleito representante de uma classe e de uma raça, serviu para incentivar o racismo e os preconceitos sociais a ele ligados. Para explorar e manter explorados, em nome da superioridade racial e social da burguesia branca, todos os que, por suas singularidades étnicas ou pela marginalização socioeconômica, não logravam conformar-se ao modelo anatômico construído pela higiene" (Costa, 1983, p.13).

A consolidação do projeto de eugeniização da população brasileira foi colocado em prática em meados do século XIX. A população negra escravizada formava a metade da população, e isso foi visto como grande ameaça, pois havia o temor de uma "mistura" que desqualificasse a raça branca (Brasil, 1997). Nesse período, a educação sexual é associada à educação física com o propósito de influenciar e responsabilizar homens e mulheres a manter a "pureza" e a "qualidade" da raça branca (Brasil, 1997). O controle dos corpos passou a ser uma política pública baseada nos ideais eugênicos, onde os corpos racializados são vistos como mercadoria, sem valor, sendo apenas instrumentos de produção.

[...] o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que antes de tudo investiu a sociedade capitalista (Foucault, 1985, p. 203 *apud* Soares, 1994, p. 16).

Nesse contexto, a escola também passa a ser uma instituição de formação da "pedagogia dos corpos". A educação física escolar no Brasil foi institucionalizada em meados do século XIX, especificamente no ano de 1851, com a Reforma Couto Ferraz, que tornou obrigatória a educação física nas escolas do município da Corte.

O exercício físico nas escolas era denominado ginástica, um conteúdo curricular sistematizado que surgiu na Europa, especificamente na Alemanha, Suécia, França e Inglaterra. O ensino da educação física na escola também estava vinculado às instituições médicas e se constituía a partir de um conceito anatomofisiológico do corpo e dos movimentos, com os objetivos eugênicos de regenerar e fortalecer os estudantes da época (Soares, 1994). Por um lado, o espaço da educação física escolar, como disciplina obrigatória, foi relevante para a educação. Entretanto, a forma como o currículo foi apresentado demonstra uma educação para a domesticação dos corpos e para proliferação do racismo.

O ideal de que higiene e educação poderiam mudar e desenvolver a nação brasileira foi amplamente promovido. Rui Barbosa deu seu parecer e, em 1882, estabeleceu-se o Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que defendia a inclusão da ginástica nas escolas e equiparou os professores de ginástica aos das outras disciplinas. “Nesse parecer, ele destacou e explicitou sua ideia sobre a importância de se ter um corpo saudável para sustentar a atividade intelectual (Brasil, 1997, p. 19). Rui Barbosa expressava a preocupação da elite burguesa da época, que se preocupava com a regeneração racial e com saúde física para uma boa procriação. A ginástica seria o elemento fundamental para promover a saúde, e o exercício ginástico deveria tornar-se um hábito. Por isso, a inclusão da ginástica na educação de forma obrigatória acenderia o sentimento de necessidade assim como “do pudor, da urbanidade e do asseio” (Barbosa, 1942, p.174).

No século XX, Inezil Penna Marinho, uma das personalidades mais importantes da educação física brasileira, defendia a ginástica nacional “aproveitando algo genuinamente nosso como foi a capoeiragem” (Marinho, 1954, p. 166). Em uma época em que a capoeira era símbolo de criminalidade, Marinho foi um dos precursores da valorização da capoeira. Entretanto, como defensor do nacionalismo, Marinho iniciou um movimento de regeneração da capoeira. Staudt (2023, p. 243) destaca que “o interesse maior de Marinho era enaltecê-la como símbolo da brasilidade e não da africanidade. Para tanto, ele minimizou o pioneirismo dos africanos e indicou o mestiço como agente histórico da disseminação cultural da capoeira no Brasil”. A capoeira passou a ter um caráter esportivo, sendo realizada em centros de treinamento para pessoas de classe social média e alta. Assim, a capoeira passou a ser reconhecida como uma modalidade esportiva brasileira.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, o cenário curricular da educação física foi modificado, e o método desportivo generalizado introduziu uma contraposição aos métodos ginásticos.

Essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos então, (não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da educação física aos códigos/sentidos da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional). Esses códigos podem ser resumidos em princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas. (“Educação Física na escola - Unesp”) (Coletivo de Autores, 2012, p. 37)

Com isso, a pedagogia tecnicista foi inserida na Educação Física Escolar. “Os pressupostos dessa pedagogia advêm da concepção de neutralidade científica, baseados na racionalização dos meios em busca da eficiência e eficácia, a identidade esportiva da Educação Física Escolar é fortalecida pela pedagogia tecnicista” (Coletivo de Autores, 2012, p. 37). Essa tendência pedagógica privilegia os mais habilidosos e leva em consideração o desempenho físico e técnico do estudante, excluindo aqueles sem potencial esportivo. O parâmetro esportivo era o de alto rendimento. O esporte na escola se tornou celeiro para descobertas de talentos esportivos que pudessem representar o Brasil em competições internacionais (Brasil, 1997). As práticas corporais exclusivamente esportivas oriundas da Europa e da América do norte se popularizaram, e a EF excluía os alunos sem habilidades esportivas. A ênfase desse modelo era valorizar a competição. As práticas corporais de outras culturas não eram consideradas na formação dos educandos

Na década de 1980, o papel da educação física na escola passou por um período de mudanças, e diversas propostas pedagógicas surgiram no intuito de romper com a vertente tecnicista, esportivista e biologista de ensino. As mudanças no campo acadêmico da EF passaram a ser influenciadas pelas ciências humanas, especialmente a sociologia e a filosofia de orientação marxista (Brach, 1999). A crítica central realizada pelo movimento renovador de viés crítico foi em relação ao modelo esportivo e à valorização da aptidão física. A reflexão para o rompimento com o campo pedagógico reprodutor estava baseada na análise da função social da educação e da

EF. Segundo Brach (1999, p. 81), esses elementos estavam vinculados a valores de uma sociedade capitalista, dividida por classes, marcada por diferenças e, portanto, uma sociedade injusta.

Nesse período, surgiu a abordagem crítico-superadora, defendida no livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”. Essa proposta foi desenvolvida por um coletivo de autores em 1992, fundamentada na pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani e inspirada no projeto histórico marxista. Essa abordagem defende a necessidade de uma transformação social através da superação do capitalismo, considerando a realidade da classe trabalhadora. Para Castellani Filho (2013, p. 170), a abordagem crítico-superadora se caracteriza como:

[...] Uma ação essencialmente política à medida que busca possibilitar a apropriação, pelas classes populares, do saber próprio à cultura dominante, instrumentalizando-as para o exercício pleno de sua capacidade de luta no campo social. Trata-se, portanto, no concernente à Educação Física no Brasil, de apostar na imperiosidade de traduzir o acesso ao saber – produzido, sistematizado e acumulado historicamente – pelas classes subalternas, nas “coisas” pertinentes à Motricidade Humana, através da socialização do corpo de conhecimento existente a respeito do conhecimento do Homem em movimento.

A abordagem crítico-superadora está associada à concepção de formação omnilateral. Essa perspectiva de formação humana está intrinsecamente ligada ao próprio objeto de estudo da educação física, a cultura corporal, que é uma parte integrante da cultura humana (Silva, 2011). A cultura corporal é formada por um conjunto de conhecimentos

socialmente construídos e historicamente determinados, baseados em atividades que materializam as múltiplas relações entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais, além dos aspectos lúdicos, estéticos, agonísticos, competitivos ou outros, relacionados às necessidades e motivações humanas (Escobar, 2009, p.127-128).

A cultura corporal, como conteúdo da educação física e dentro da perspectiva crítica, deve gerar sentidos e significados na vida dos educandos, para que seja vivenciada e apropriada de forma crítica e reflexiva, onde todos participem respeitando as diferenças.

O conhecimento não é uma cópia da realidade, mas é produto do agir sobre ela, de tentar transformá-la e compreender o processo de sua

transformação. É a ação-intervenção que estabelece a relação do sujeito com a realidade (Arroyo, 2013, p. 257).

A educação física foi historicamente uma das ferramentas do Estado responsável por introjetar em nossa sociedade a ideia de superioridade e inferioridade entre grupos socialmente racializados, a partir de uma visão biológica distorcida, produzida pelo racismo científico. De forma contra-hegemônica, o movimento renovador da EF contribuiu para o rompimento dessa visão ao mudar seu enfoque da visão biológica para outras dimensões, como psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas. A partir dessa visão, o aluno é concebido como um ser humano integral (Brasil, 1997).

Os conteúdos em uma abordagem crítico-superadora, de acordo com o Coletivo de autores (1992), devem ter como objetivo promover a leitura da realidade, analisar a origem dos conteúdos e o que determinou a necessidade do ensino. Os conteúdos da educação física são múltiplos, visto que as manifestações da cultura corporal fazem parte da produção dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Para que a educação seja significativa para os estudantes, são necessárias práticas pedagógicas que considerem os diversos grupos étnicos e raciais que compõem a sociedade brasileira. Discutir as relações étnico-raciais e promover uma educação antirracista são caminhos para uma educação física escolar democrática e emancipatória.

1.3 O Movimento Social Negro e a Lei nº 10.639/2003

Homens e mulheres de origem africana resistiram à escravidão com muitos momentos de tensionamento, gerando fugas, revoltas e organizações em quilombos. Desde então, esses movimentos seguiram de forma organizada, denunciando as atrocidades do racismo, reivindicando direitos e buscando formas de reparo e valorização da população negra. Pereira (2008 *apud* Santos; Rodrigues, 2016, p. 25) identificou três impulsos na organização negra do século XX.

O primeiro impulso é a imprensa negra, formada por associações. Esse grupo realizava registros e distribuía jornais, buscando mobilizar e conscientizar a população, além de oferecer assistência financeira, cursos de alfabetização e promover saraus de poesias e bailes para seus associados. Dessas associações

surgiu a Frente Negra Brasileira (FNB), que mantinha projetos educacionais e tinha como objetivo inserir o negro na política. A FNB pode ser “[...] considerada como sistematizadora dos saberes emancipatórios, principalmente políticos sobre a realidade dos negros brasileiros da época” (Gomes, 20, p. 30). A FNB se expandiu e chegou a mais de sessenta sucursais distribuídas entre São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo (Domingues, 2009).

O segundo impulso é o momento de consolidação das atividades artísticas, religiosas e culturais negras, atrelado às reivindicações políticas (Santos; Rodrigues, 2016). A criação do Teatro Experimental do Negro (TEN), por Abdias do Nascimento, buscava formar artistas negros e resgatar a ancestralidade africana em sua expressão brasileira. O TEN adquiriu uma dimensão maior ao organizar conferências, congressos, além de promover concursos de beleza, criar um centro de pesquisa e um museu. Desdobrava-se em várias frentes, combatendo o racismo, promovendo ações culturais e oferecendo apoio psicológico para fortalecer a autoimagem da comunidade negra (Nascimento, 2004).

O terceiro impulso ocorreu com a conquista de novos espaços de discussão, como a organização em nível nacional de mulheres negras que discutiam temas fundamentais da agenda feminista “à luz do efeito do racismo e da discriminação racial” (Carneiro, 2003, p. 120). A articulação das mulheres negras surgiu da consciência das contradições e desigualdades promovidas dentro do próprio movimento feminista. O mesmo ocorreu no movimento negro, onde as mulheres instituíram a dimensão de gênero como elemento estruturante das desigualdades raciais na agenda dos Movimentos Negros (Carneiro, 2003).

Outra conquista significativa foi a criação do Movimento Negro Unificado (MNU) que buscava uma reconexão com suas origens.

O MNU investiu no retorno originário às “raízes” africanas como elemento fundante de qualquer prática política e cultural. Seus adeptos celebravam a “alteridade” e procuravam desvencilhar de uma cosmovisão e um padrão estético ocidentais, usando trajes, adereços e estilos de penteado ditos afros e valorizando a “cultura africana: música, dança, literatura e até mesmo hábitos alimentares (Domingues, 2009, p. 983).

O MNU representou um novo momento na história dos protestos antirracistas, preconizando como símbolo da luta uma educação voltada para os valores e interesses do povo negro e de todos os oprimidos (Domingues, 2009, p. 984). No

programa de ação do MNU, é descrito o posicionamento do movimento em relação à educação.

Contra a discriminação racial nas escolas, por melhores condições de ensino aos negros;
 Pela reavaliação do papel do negro na História do Brasil;
 Pela participação dos negros na elaboração dos currículos escolares em todos os níveis e órgãos culturais;
 Pela inclusão da disciplina História da África nos currículos escolares;
 Por mais vagas nas escolas públicas municipais, estaduais e federais;
 Por mais bolsas de estudo;
 Pela criação de escolas técnicas municipais profissionalizantes;
 Pelo ensino público e gratuito em todos os níveis (MNU, *apud* Domingues, 2009, p. 984).

O MNU se posiciona em um período de ditadura militar, onde a repressão e a opressão contra os movimentos organizados ocorriam de forma violenta. O ativismo do MNU desempenhou um papel fundamental no processo de redemocratização do Brasil, sobretudo, na conquista dos direitos incluídos na CF/88, referentes à educação. Gomes (2017, p. 32) considera que o MNU “[...] seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre as relações étnico-raciais no Brasil.”

Nos artigos 205 e 206 da CF/88, a educação é apresentada como um direito para todos, e os princípios da igualdade, acesso e permanência na educação são assegurados na Carta Magna. As discussões sobre a LDB foram fomentadas, e somente após vinte e um anos da publicação do Programa de Ação do MNU foi criada uma lei para inclusão da história e cultura africana nos currículos escolares.

No início do século XXI, a demanda dos Movimentos Negros pelo reconhecimento, valorização e inclusão em relação a educação passa a ter apoio da Lei nº 10.639/2003, que alterou a LDB (Lei nº 9.394/1996), tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todo o currículo escolar e a inclusão do “Dia da Consciência Negra”:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da história da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.
Art.79 -B O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra.

A lei permitiu alteração no currículo que, ao longo da história do Brasil, havia privilegiado o currículo eurocêntrico, apresentando os grandes feitos do homem branco e ignorando o protagonismo da população negra. Santos e Rodrigues (2016, p. 28) afirmam que a lei:

abre espaço ao debate sobre as injustiças históricas, sociais e econômicas que atingiram e atingem os currículos da Educação Básica e do Ensino Superior que inibem a construção positiva da identidade negra, desconstrói a luta negra e forja uma África sem memória, como um grande país representado por uma unidade étnica.

Isso não significa tornar o currículo “afrocêntrico”, mas de ampliar os currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica (Brasil, 2004).

É fundamental destacar o contexto político em que a Lei nº 10.639/2003 foi sancionada, foi no primeiro ano de governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, quando o Estado começou a rever suas ações frente às diferenças raciais.

[...] reconhecendo as disparidades entre brancos e negros em nossa sociedade e a necessidade de intervir de forma positiva, assumindo o compromisso de eliminar as desigualdades raciais, dando importantes passos rumo a afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra brasileira (Brasil, 2004, p.8).

Como forma de garantir a aplicação da lei, os movimentos negros, organizados de formas estratégica, pressionaram o governo para definir as políticas públicas para que a aplicação das leis não fossem “meras letras mortas” (Dias, 2005, p. 59). Com isso, o governo criou a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Por meio da SEPPIR, o Governo Federal assumiu um compromisso histórico e instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, com o objetivo de adotar políticas de ações afirmativas e reverter os efeitos de séculos de preconceitos, discriminação e racismo. O SEPPIR, em parceria com o Ministério da Educação, produziu as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações-Étnico Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Publicadas em 2004, as diretrizes são um documento para toda a sociedade.

[..] comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (Brasil, 2004, p. 9).

A Lei nº 10.639/2003 significou um grande avanço para toda a sociedade brasileira permitindo o reconhecimento da própria história, sendo uma conquista dos movimentos negros, que teve uma de suas reivindicações no campo educacional atendida. Em 2008, a Lei de Diretrizes e Bases da educação foi alterada pela Lei nº 11.635/2008⁶, que passou a incluir a obrigatoriedade do ensino e cultura dos povos indígenas. A seguir, uma breve retrospectiva dos 20 anos da Lei nº 10.639/03, das políticas públicas e normativas que são resultados das demandas e realizações do movimento negro.

- Janeiro de 2003 – Lei 10.639/03: altera a LDB, tornado obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira;
- Maio de 2003 – Lei 10.678/03: Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR);
- Novembro de 2003 – Decreto 4.886/03: Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR);
- Junho de 2004 – Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 3/04, resolução 1/04: institui as diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico Raciais (ERER) e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira;
- Julho de 2004 – Decreto nº 5.159/04: Cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade (SECADI/MEC);
- Dezembro de 2005 – Portaria do MEC nº 4.542/05: Cria a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros;
- Março de 2008 – Lei nº 11.645/08: Altera a LDB, modificada pela lei 10.639/03, e inclui no artigo 26-A a obrigatoriedade de história e cultura afro-brasileira e indígena em escola de ensino fundamental e médio, públicas e privadas.
- Maio de 2008 – Portaria Interministerial MEC/MJ/SEPPIR 605/08: Institui Grupo de trabalho Interinstitucional para elaboração do Plano Nacional de Implementação das DCNs para ERER;
- Julho de 2010 - Lei nº 12.288/10: Institui o Estatuto da Igualdade Racial;
- Julho de 2010 – Criação do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR);

⁶ Optamos por manter o número da Lei nº 10.639/03 em nosso texto, pois reconhecemos que essa lei foi emblemática na luta dos movimentos negros. Consideramos essencial a incorporação da lei 11.645/08 que inclui a história e a cultura dos povos indígenas.

- Março de 2012 – Decreto nº 7.690/12: Amplia o escopo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC), incluindo o termo “inclusão” que busca viabilizar o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças.
- Março de 2012 – Implementação do Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico - Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira;
- Agosto de 2012 – Lei nº 12.711/12⁷: Institui cotas sociais e raciais no ensino superior federal;
- Novembro de 2012 - Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação básica (CNE/CEB): Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação básica;
- 2012 – Publicação da pesquisa MEC/UNESCO: “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. A pesquisa revelou que apesar de diversas ações desenvolvidas pelo MEC em prol da implementação da lei, não havia registro oficial e sistematizado com a avaliação das ações realizadas. A pesquisa ainda sinalizou que não existia uma uniformização no processo de implementação da lei.
- Junho de 2014 – Lei nº 12.990/14: Institui a reserva de 20% das vagas em concursos públicos da administração federal para candidatos negros;
- Junho de 2014 – Lei nº 13.005/14: Promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024). A meta 7.25 enfatiza a garantia das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 nos currículos escolares;
- 2015- Criação do guia de atuação ministerial – o ministério público e a igualdade étnico-racial na educação: contribuições para a implementação da LDB, alterada pela Lei nº 10.639/03;
- Abril de 2016 – Lei nº 13.266/16: Extinção da SEPPIR. Suas atribuições foram transferidas à Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SNPIR) a partir de 2019;
- Dezembro de 2017 – Resolução do Conselho Nacional da Educação/ Conselho Pleno nº 2: Institui e orienta a implementação da base nacional, sem considerar a Lei nº 10.639/03;
- Maio de 2017 – Relatório CNE/UNESCO: Publicado o relatório “O Estado da Arte Sobre a Aplicação da Lei nº 10.639/03 e nº 11.645/08. O relatório indicou que a maioria dos Planos Estaduais de Educação (PEEs) está em conformidade com o PNE e menciona a obrigatoriedade do cumprimento das leis 10.639/03 /11.645/08.
- Janeiro de 2019 – Extinção da SECADI/MEC: Decreto-lei nº 9.465/19;
- Janeiro de 2023 – Decreto nº 11.346/23: Criação do Ministério da Igualdade Racial (MIR);
- Janeiro de 2023 – Lei nº 14.532/2023: Essa lei equipara a injúria racial ao crime de racismo.

⁷ Destacamos que a que a Universidade de Brasília (UnB) saiu na vanguarda e, em 2004, realizou o primeiro vestibular para estudantes negros e indígenas.

- Maio de 2024 – Portaria nº 470/24: Instituição da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola – PNEERQ. (Brasil, 2024; Benedito; Carneiro; Portella, 2023).

A retrospectiva demonstra que, além da modificação da lei máxima da educação - a LDB - houve avanços significativos em relação as políticas públicas, decretos e leis que versam sobre as Relações étnico raciais no âmbito federal. Para Gomes (2017, p. 38), esses avanços revelam o protagonismo do Movimento Negro educador, “ator político que produz, constrói, sistematiza e articula saberes emancipatórios produzidos pelos negros e negras ao longo da sua trajetória na sociedade brasileira.”

Apesar dos avanços, na prática, as medidas para o cumprimento das leis e políticas públicas para EREER têm se mostrado bastante tímidas em relação à construção dos documentos que orientam as políticas educacionais. O Instituto Alana/Geledés (2023, p. 117) avalia que

[...] A construção de outros documentos que orientam a política educacional, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC e o Plano Nacional da Educação (PNEA concretização de uma política educacional precisa ir além da construção dos marcos legais: as medidas necessárias para essa efetivação precisam ser estimuladas e incorporadas pelas gestões administrativas e pedagógicas das Secretarias de Educação de forma que se reflitam no ambiente escolar (Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p.17)

Após vinte anos da Lei nº 10.639/2003, o Instituto Alana, junto ao Geledés verificou, através de uma pesquisa denominada “Lei 10.639/2003: a atuação das Secretarias Municipais e Educação no Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira”, que “falta atualização de dados educacionais de qualidade e de atualização do cenário da política de educação para relações étnico-raciais” (Benedito; Carneiro; Portella, 2023). Essa situação é consequência do cenário nefasto da política bolsonarista⁸ que, nos últimos anos, causou desmonte e retrocesso na implementação das políticas públicas para a educação das relações étnico-raciais e outras políticas, tendo como consequência o aumento das desigualdades, o agravamento de práticas racistas e a piora da evasão escolar (Benedito; Carneiro; Portella, 2023).

⁸ O bolsonarismo é um termo utilizado para se referir o fenômeno político de extrema direita que surgiu no Brasil com a ascensão política do ex-presidente Jair Bolsonaro.

Os principais achados da pesquisa do Instituto Alana⁹ e Geledés¹⁰ (2023) apontam para a falta de recursos financeiros para implementação da lei, especialmente em municípios de pequeno porte. Grande parte das Secretarias Municipais de Educação realizam ações relacionadas à Lei nº 10.639/2003; porém, essas ações ainda ocorrem de maneira esporádica, muitas vezes restritas à semana da Consciência Negra. Além disso, há uma falta acompanhamento dos indicadores de desempenho dos estudantes por raça.

O estudo ainda aponta que os temas trabalhados tendem a ser identificados como conteúdos mais confortáveis (como diversidade, cultura alimentar, vestimentas, entre outros), enquanto tópicos como hierarquização de povos, saberes, espaços de poder e tomadas de decisão são menos abordados. Isso indica que as ações realizadas acabam privilegiando a manutenção das estruturas de poder existentes.

Não encontramos um estudo nacional que analisa a Educação Física e a Lei nº 10.639/2003. Entretanto, compreendemos que a Educação Física, como componente curricular obrigatório da Educação Básica, deve trabalhar pedagogicamente para a valorização e disseminação da história e das culturas de matriz africana e indígena, resgatando os elementos da cultura corporal que foram produzidos por esses povos.

Assim, tencionamos que se garanta o direito de os estudantes acessarem o conhecimento da cultura corporal afro-brasileira, independentemente de seu pertencimento étnico racial, possibilitando subsídios para que estes se apropriem dos conhecimentos da cultura que fora negada historicamente na educação brasileira pautada em pressupostos eurocêntricos (Climaco; Santos; Taffarel, 2018, p. 680).

Reconhecer e valorizar as práticas corporais de matriz africana e afro-brasileira é uma prática antirracista que rompe com a invisibilidade e o silenciamento causados pelo racismo. Essas práticas são fundamentais, pois abrem espaço para o reconhecimento das práticas corporais historicamente marginalizadas.

⁹O Instituto Alana é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos. Com a missão de “honrar a criança” Disponível em: <https://alana.org.br/instituto-alana/>. Acesso em: 4 jun. 2024.

¹⁰ Geledés Instituto da Mulher Negra: O Geledés é uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros por entender que esses dois segmentos sociais padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais em função do racismo e sexismo vigente na sociedade brasileira. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/geledes-instituto-da-mulher-negra/quem-somos/>. Acesso em: 4 jun. 2024.

1.4 Racismo e Educação Antirracista

O racismo tem sido uma das formas mais perversas de violência, pois desumaniza o ser, objetifica os corpos, retira a identidade e a cultura, nega direitos, segrega e se justifica pela ideologia de superioridade de pessoas brancas e inferiorização dos não brancos. Almeida (2019, p. 22) diz que

O racimo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagem ou privilégios para indivíduos a depender do grupo racial ao qual pertençam.

Para compreendermos melhor esse fenômeno, é necessário expor o conceito de raça que, de forma pseudocientífica, designou uma raça superior em detrimento de outra julgada como inferior. A classificação dos seres vivos inicialmente se deu através da botânica e da zoologia. No século XVIII, o naturalista sueco Carl von Linné classificou diversas espécies de plantas em 24 raças ou classes. Essa classificação, na atualidade, foi abandonada (Munanga, 2004, p. 1). A partir da ideia da classificação das espécies, o termo “raça” passou a ser utilizado para hierarquizar de forma biológica os seres humanos como superiores (brancos – europeus) e inferiores (negros e amarelos). Historicamente, a raça opera a partir de dois registros:

1. como característica biológica, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como a cor da pele, por exemplo;
2. como característica étnico – cultural, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes “a uma certa forma de existir” [...] (Almeida, 2019, p. 21).

A partir dessas características, foi atribuído ao corpo negro o título de primitividade. Sendo assim, o colonizador branco obteve a segurança em legitimar o sistema de dominação racial e explorar de forma opressiva e humilhante aqueles que habitavam a África. A partir do século XX, com os avanços da ciência, foi impossível sustentar a pseudo ideia científica de hierarquia entre as raças pelo viés biológico.

No século XX, com o avanço das ciências biológicas e genéticas, os estudiosos deste campo chegaram à conclusão de que raça como realidade biológica não existe, pois os marcadores genéticos de uma determinada raça poderia ser encontrados em outras e, portanto, experiências genéticas comprovaram que pretos, brancos e amarelos não tinham marcadores genéticos que os diferenciem, as diferenças

não são suficientes para clássicas lós em raças (Schucman, 2012, p. 36).

Embora a ciência tenha demonstrado que não existem diferenças biológicas que justifiquem a discriminação racial, o racismo científico criou o conceito social de raça: “É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação” (Munanga, 2004, p. 6).

É importante destacarmos que o movimento negro ressignifica e politiza a raça, “dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante” (Gomes, 2017, p. 21). A politização do termo “raça”, como construção social, rompe com os estereótipos negativos sobre a população negra e passa a ser um termo sinônimo de mobilizações e reivindicações. “[...] Em outras palavras, para o Movimento Negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação (Domingues, 2007, p. 102).

Associados à ideia de raça, o preconceito e a discriminação são conceitos que se entrecruzam. Quando falamos de racismo, o preconceito é definido por Sant’Ana (2008) como:

Uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular ele permeia toda a sociedade, tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos (Sant’Ana, 2008, p. 58).

Mudar de calçada ao avistar um homem negro, seguranças que perseguem pessoas negras dentro de estabelecimentos comerciais e professores que consideram que crianças negras têm mais dificuldade de aprendizagem são exemplos de racismo.

A Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu o conceito de discriminação racial na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação racial.

Art. 1º - [...] discriminação racial significará toda a distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto ou resultado anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano (em igualdade de condição) de direito humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública (Brasil, 1969).

A discriminação racial é a forma como o racismo se materializa. Em nossa sociedade, podemos considerar que existe um sistema de discriminação racial incorporado nas estruturas sociais, econômicas e políticas. Como resultado, temos “condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais” (Almeida, 2019, p. 24). Na educação, podemos destacar a desigualdade no acesso à educação de qualidade. Nas periferias, onde se encontram a grande maioria dos educandos negros, os recursos educacionais são escassos e as escolas não estão preparadas para desenvolver espaços pedagógicos que valorizem as múltiplas identidades (Moura, 2008, p. 65).

Almeida (2019, p. 24) considera que existem três concepções de racismo: individualista, institucional e estrutural. O racismo individual pode ser entendido como “uma espécie de ‘patologia’ ou anormalidade. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados” (Almeida, 2019, p. 25). É importante ressaltar que essa concepção não apreende toda a complexidade do racismo, pois considerar fatores isolados desconsidera toda a produção sofisticada do racismo que encontra “o abrigo da legalidade com apoio moral de líderes políticos, líderes religiosos e dos considerados homens de bem” (Almeida, 2019, p. 25).

A concepção de racismo institucional pode ser tratada como “o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (Almeida, 2019, p. 26). O controle das instituições está nas mãos de grupos hegemonicamente constituídos, que exercem o domínio baseado na discriminação racial para a manutenção do *status quor*. Esse padrão se mantém principalmente nos cargos de liderança. O controle desse padrão é a constituição dele como regra, de modo que a ascensão de negros nessas instituições é dificultada.

A terceira concepção é o racismo estrutural, no qual a disposição do racismo se manifesta na estrutura social, política, econômica e jurídica da sociedade, e o racismo se expressa concretamente nas desigualdades.

Para combater o racismo estrutural, é necessário que ações antirracistas sejam colocadas em prática em todos os âmbitos da sociedade.

Conscientes de que o racismo é parte da estrutura social e por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e /ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança

da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas (Almeida, 2019, p. 34).

A escola como microsistema social é um espaço onde situações de discriminação racial são reproduzidas. Por isso, é necessário que todos os envolvidos no processo educacional sejam educadores antirracista. Para isso, é urgente desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade que está introjetado em nossa sociedade racista. Munanga (2008, p. 17) reflete que

Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças como professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira.

Para que aconteça a educação antirracista, são necessárias ações educacionais estratégicas com objetivos claros para a promoção da igualdade racial, e para eliminação de todas as formas de opressão e discriminação. É necessário que, no cotidiano escolar, sejam banidos os tratamentos diferenciados e que os materiais didáticos estejam livres de estereótipos ou ideias preconceituosas. Cavalleiro (2001, p. 158) elenca oito características para uma educação antirracista, quais sejam:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados.

Para que as características de uma educação antirracista elencadas, assim como outras sejam necessárias em cada ambiente escolar e cultural, sejam materializadas, é necessário que haja construções teórico-metodológicas em todos os componentes e conhecimentos curriculares. Para isso, é fundamental que a educação antirracista esteja presente na formação inicial e continuada de professores de modo a promover mudanças na escola, abrangendo as relações, a escolha dos objetivos, avaliação, conteúdos, metodologias, e no processo de ensino e aprendizagem como um todo.

A seguir refletimos sobre a cultura corporal e as danças de matriz africana.

1.5 Cultura Corporal e Danças de Matriz Africana

A EF tem como objeto de estudo a cultura corporal, que é a materialidade corpórea historicamente produzida e acumulada pela humanidade (Coletivo de Autores, 2012). Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental na transmissão dos conhecimentos que historicamente foram produzidos, construídos e reconstruídos na cultura humana. A cultura corporal é diversa e abrange um conjunto de conteúdos como Jogos, brincadeiras, danças, esportes, ginásticas, lutas e outros (Coletivo de Autores, 2012). Podemos ainda incluir, a partir da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2018), as práticas de aventura.

A partir de uma perspectiva crítica, como a abordagem Crítico-Superadora, que visa à transformação social, essa diversidade de conteúdos tem o potencial de romper com o histórico da EF tradicional, higienista, eugênica e tecnicista, baseada no discurso médico e no racismo científico. O ensino da EF, com base na Pedagogia Crítico Superadora, pressupõe:

A expectativa da Educação Física Escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que se desenvolve uma reflexão pedagógica sobre os valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação, negando a dominação do homem pelo homem (Coletivo de Autores, 2012, p. 27)

Sendo assim, os conteúdos da cultura corporal precisam ser sistematizados de forma contra hegemônica, considerando a diversidade dos povos que constituem a

nação brasileira. Podemos perguntar, de forma específica, qual o espaço que a cultura de tradição africana ocupa na escola? Gomes (2001, p. 94) afirma que “A cultura de tradição africana ainda é vista como algo externo aos indivíduos e não como um dos conteúdos constituintes de todos os modos de vida da nossa sociedade”.

Na escola, muitas vezes, os conteúdos da cultura de tradição africana são limitados a datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra. A estética das pessoas negras, as danças, as comidas típicas são exaltadas, mas o trabalho pedagógico fica restrito a esse dia, limitando todo o patrimônio histórico e cultural dos povos africanos. Nesse contexto, é necessário que a EF contribua para a promoção da cultura de matriz africana, resgatando a sua história e legitimando-a como patrimônio histórico-cultural brasileiro, oportunizando às crianças negras e não negras a apropriação desse patrimônio cultural e o respeito às diversas expressões culturais negras, que, junto a outras de diversas etnias, compõem a história e a vida do país (Silva, 2008).

Para este trabalho, escolhemos o conteúdo “danças de matriz africana” como foco de estudos e para compor a proposta pedagógica. A dança faz parte da construção social do ser humano: “[...] pode ser considerada uma linguagem que transmite sentimentos, emoções da afetividade vivida nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, hábitos, da saúde, da guerra, e etc.” (Coletivo de Autores, 2012, p. 25). As danças de matriz africana são carregadas de expressões culturais, identidade e variedades de estilos e estão presentes na diáspora africana. Sabino e Lody (2021) compreendem que as danças de matriz africana são carregadas de significado como “arte, símbolo, criação, memória, saúde e, em especial, foco de identidade”. Em todo o continente africano, as danças possuem aspectos distintos, enraizados nas crenças, nos rituais e nas celebrações.

A dança está presente em todas as atividades cotidianas do homem e da mulher africanos: na caça, na pesca, no trato com a terra [...] cada gesto é vivido como simples elemento de uma expressão humana complexa que recorre ao mesmo tempo à palavra, à memória, à tradição, aos sentidos, às reações viscerais... Assim, o gesto é sempre de grande significação. O africano considera ao seu meio ambiente um cenário vivo, impregnado de forças e símbolos (Silva, 2005, p. 134-135).

A dança consta na área de linguagens no Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018). O conteúdo está presente nos componentes curriculares de Educação

Física e Artes, que podem colaborar na construção de uma escola de arte e de uma educação física antirracista. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental,

a dança deve estar pautada em vivências lúdicas do movimento, estabelecendo conexões com as experiências vivenciadas na Educação Infantil, ampliando suas relações com o espaço físico e cultural e com sua própria corporeidade, abrindo-se para novas percepções (Distrito Federal, 2018).

Para que isso aconteça, é necessário que as crianças experimentem diferentes manifestações das danças e que esses conteúdos sejam trabalhados de forma intencional para que as crianças se apropriem de forma progressiva dos elementos constituintes da dança. A dança no Currículo em Movimento pretende:

estabelecer bases sólidas de conhecimento e expressão que possam conduzir os estudantes, com mais autonomia e autoestima, à desenvoltura e criticidade, à sensibilidade estética e ética, a fim de que progridam em suas aprendizagens vivenciando novos desafios no Ensino Médio. (Distrito Federal, 2018)

O quadro abaixo sintetiza como o Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018) aborda o conteúdo “danças” no Componente Curricular da Educação Física nos Anos Iniciais da Educação Básica.

Quadro 1 - Conteúdos e Objetivos da Dança no Componente Curricular Educação Física

Ano	Objetivos	Conteúdos
1º ano	Experimentar e fruir diferentes atividades rítmicas ampliando as possibilidades de expressão corporal de forma lúdica e prazerosa	Danças populares regionais; Brincadeiras cantadas; jogos de expressão corporal.
2º ano	Participar de danças e atividades rítmicas e expressivas que possibilitem ampliação do equilíbrio, ritmo e expressividade.	Danças populares regionais; Brincadeiras cantadas; jogos de expressão corporal.
3º ano	Aprimorar ritmo, equilíbrio e expressividade através da vivência de brincadeiras, jogos e danças.	Danças populares do Brasil; Brincadeiras cantadas; jogos de expressão corporal.
4º ano	Experimentar e fruir diferentes ritmos a partir das danças e manifestações populares regionais de matrizes africanas e indígenas	Danças de matriz indígena (Toré Cateretê, Acygua etc.) Danças de matriz africana (Maracatu, Jongo, Samba, Frevo etc.)
5º ano	Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto regional, valorizando e respeitando os diferentes significados	Danças de matriz indígena (Toré Cateretê, Acygua etc.) Danças de matriz africana (Maracatu, Jongo, Samba, Frevo etc.)

	dessas manifestações em suas culturas de origem.	
--	--	--

Fonte: elaborado pela autora (Currículo em movimento, 2018).

Até o terceiro ano, o conteúdo “dança” está focado na experimentação das danças populares de forma mais ampla. A partir do quarto ano, aparece a especificidade “danças de matriz africana e indígena”. É importante ressaltar que a presença desses conteúdos nos currículos são fruto das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e desenvolver ações pedagógicas com esses conteúdos fortalece a educação para a superação do racismo e consolida a história e cultura africana e indígena. “[...] além disso, concorre para uma formação consistente do indivíduo e para a preservação das memórias de matriz africana” (Sabino; Lody, 2021, p.178).

A manutenção da memória ancestral, dos ritos e dos símbolos é necessária como forma de reparação pelo apagamento “da história que não foi contada sobre os negros africanos na diáspora forçada pelo escravismo” (Climaco, 2022, p. 132). A dança africana foi uma grande influência para a composição das danças do Brasil. A partir do século XV, com a chegada dos negros africanos que foram escravizados, a dança tornou-se uma manifestação de resistência e uma forma de refletir as memórias ancestrais. Ellmerich (1988, p. 116) afirma que “Eram as danças com nomes de instrumentos (caxambu) ou nomes relacionados à cerimônia (maracatu, congada), e caracterizadas por palmas e cantos, prevalecendo instrumentos de percussão, e no centro um dançarino ou uma dupla dançavam”.

No período colonial, os festejos brasileiros eram ligados à tradição europeia, com o tradicional balé barroco, caracterizado por movimentos graciosos e ornamentados, cheios de alegorias e envolvido pelo ritmo da música instrumental, motivado pela fé cristã. Na procissão barroca, as relações simbólicas eram expressas por meio do teatro para reafirmar os papéis sociais (Sabino; Lody, 2021).

No cortejo colonial, a presença do africano em condição escrava, do índio e do mulato fazia da procissão um momento de administração efetiva das forças sociais dominantes. Com a participação marcante das irmandades, da câmara e das corporações de ofícios e milícias, modificava-se, em profundidade, o sentido da festa barroca no Brasil que passava a ser a concretização, no plano espetacular e simbólico da missão atribuída a Portugal por Deus, ou seja, dar alma aos africanos e civilizar, utilizando, para tanto a cruz de Cristo (Sabino; Lody, 2021)

As festas de matriz africana das irmandades negras e pardas, organizadas pela Igreja Católica e pelo Estado, reuniam a população para procissões religiosas. Nesse contexto, era permitido o tambor, as danças e as músicas. As várias formas dos festejos africanos confundiam os senhores e as autoridades eclesiásticas. Por um lado, eram vistas como um costume bárbaro e pagão; por outro, eram aceitas como elemento pacificador (Sabino; Lody, 2021).

As danças de matriz africana são variadas e estão incorporadas na cultura afro-brasileira em diferentes manifestações e estilos. Climaco (2022, p. 116) classifica as danças de matriz africana em cinco blocos:

A) A dança tradicional – Apropriação dos símbolos e signos das divindades africanas (Yabás e Oborós) a partir de sua relação com os elementos da natureza e seus Itans. Para se dançar, é essencial os pés descalços e o corpo em contato com a terra, para sentir a energia vital. É uma condição primordial de expressão para a realização da dança. Os pés descalços demonstram diferentes posições e os braços demonstram o arquétipo ligado às divindades.

B) A dança dos blocos afros – Releitura dos movimentos da dança tradicional de acordo com os ritmos desenvolvidos pelos blocos afro da Bahia. Exemplo: O Ilê Aiyê é o bloco afro que preconizou a luta e trato com a autoestima, a estética [...] O ritmo de seus tambores é fundamentado pelo samba e ritmo de terreiros de candomblé. Assim, o ensino da historicidade, e da representatividade dos blocos, de seus territórios, e da plasticidade dos movimentos [...]

C) As danças circulares – Ensino das manifestações culturais e movimentos trazidos no processo de escravização de várias etnias africanas que possibilitaram a criação do jongo, samba de roda, samba chula, tambor de crioula e o coco em várias regiões brasileiras. Têm como princípios: a circularidade, gestos como a umbigada e o canto da realidade do povo em suas músicas.

D) As danças urbanas – Danças que emergiram da efervescência cultural, social e política dos grandes centros urbanos e seus contornos. Exemplo: hip hop, afrikan dance, o pagode e outras.

As danças de matriz africana são acompanhadas por uma variedade de instrumentos musicais que desempenham um papel importante na criação dos ritmos. O tambor é o instrumento dominante, que tem uma variedade de sons e impulsionam o ritmo da música. “A principal orientação das coreografias está no músico instrumental, que estabelece dinâmicas e acentos que orientam as coreografias, suas repetições e os demais sinais que são diretamente integrados ao corpo de quem dança” (Sabino; Lody, 2021, p. 90). Os instrumentos e os dançarinos integram-se na expressão corporal.

O corpo desempenha um papel fundamental na dança de matriz africana. No contexto religioso através da dança, o corpo transcende o aspecto físico e se conecta com o mundo espiritual. O corpo em contato físico com a natureza, terra, água, o ar e o fogo são processos de sacralização (Sabino; Lody, 2021). O corpo, que foi escravizado e marcado, contava com a sua memória ancestral como referência para se manter diante da perversidade da escravidão. Esse corpo, utilizado como instrumento laboral e voltado para as diversas habilidades manuais, encontrava na dança possibilidades de alívio para a sobrecarga imposta pela escravidão.

[...] Possibilidades físicas ampliam-se para outras formas e expressões gestuais, trazendo as danças das festas e, conseqüentemente, às danças religiosas ou àquelas classificadas como de roda, momentos de liberdade, de recuperação de repertório do próprio corpo, para então viver um corpo feliz – Ara Layó –, pleno de identidade na pertença a uma tradição, a uma civilização. É o mesmo corpo do trabalho que se expande na brincadeira e na devoção religiosa. E é esse mesmo corpo que vai se construindo em inúmeros processos comunicativos e civilizatórios (Sabino; Lody, 2021, p. 81)

Na atualidade, não é diferente. O mesmo corpo que carrega a sua ancestralidade cultural é marcado pelas diversas formas de trabalho. O Coletivo de Autores (2012, p. 70) reflete que

[...] crianças e jovens chegam à escola determinados pela sua condição de classe “marcados” por ela em seus corpos e em suas possibilidades corporais. Desconhecendo-se essas condições, as crianças passam a ser “homogeneizadas”, “igualadas”.

É importante que o ensino de danças africanas nas escolas tenha como objetivo considerar os interesses da classe trabalhadora na interseccionalidade com a raça e na valorização da cultura negra. A Pedagogia Crítico-Superadora pode contribuir por evidenciar “[...] à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico” (Coletivo de Autores, 2012, p. 20). A escola é responsável por formar cidadãos e coletivos críticos que compreendam o contexto social em que estão inseridos e que sejam conscientes para promover transformações sociais da classe a que pertencem.

Climaco (2022, p. 122) considera que “A função do professor/a é tornar pedagogicamente o saber ancestral”, destacando que as danças de matriz africana são temas riquíssimos, mas que ainda “não receberam a qualidade e quantidade de

estudos necessários [...] A literatura disponível atende precariamente à educação física” (Sabino; Lody, 2021, p. 16).

Na presente pesquisa, foi realizado um levantamento no repositório do PROEF das pesquisas feitas pelos egressos do PROEF com recorte temporal de 2020 a outubro de 2023. O levantamento identificou apenas um trabalho com o conteúdo relacionada à dança de matriz africana. A pesquisa de Pieroni (2020) teve como tema “Danças Tradicionais Brasileiras: uma experiência no ensino médio de tempo integral”. A autora elaborou uma proposta de ensino das danças tradicionais brasileiras para o ensino médio, com o intuito de identificar e compreender os significados de uma prática pedagógica de ensino e aprendizagem das danças tradicionais brasileiras, dentre elas o maculelê. Como resultado, Pieroni identificou que as danças tradicionais permitiram o conhecimento e a valorização das danças, além de possibilitar a discussão e a desconstrução de estereótipos e preconceitos.

Dessa forma, compreendemos que as danças de matriz africana e a cultura popular nas aulas de EF são conteúdos possíveis e urgentes em serem tematizados como forma de preservar as memórias ancestrais, despertar a identidade social das crianças e construir uma cultura corporal criativa, expressiva, de forma crítica, através de um projeto de uma educação transformadora e antirracista.

1.5.1 Viva as Culturas Populares: tematizando o Jongo, o Samba de Roda e a Sussa na escola

A cultura popular é um conceito polissêmico dado à grande complexidade e diversidade dos saberes que compõe as mais variadas manifestações culturais. Para Silva (2016, p. 10), “[...] não existe uma cultura popular, mas sim culturas populares”, pois a cultura popular não se encaixa em um padrão ou modelo, ela só pode ser compreendida a partir da sua diversidade. Nesse sentido, Carvalho (2010, p. 44) compreende que

As culturas populares podem ser concebidas, em termos gerais como um conjunto heteróclito de formas culturais – música, dança, autos dramáticos, poesia, artesanato, ciência sobre a saúde, formas rituais, tradições de espiritualidade – que foram criadas, desenvolvidas e preservadas pelos milhares de comunidades do país em momentos históricos distintos. Elas se presentificam independentes umas das outras, ainda que em simultaneidade, todas com relativa autonomia em relação às instituições oficiais do Estado, embora estabelecendo

com elas relações constantes de troca e delas recebendo algum apoio eventual ou intermitente.

Para o desenvolvimento da proposta pedagógica, escolhemos as danças circulares como conteúdo. Sabino e Lody (2021, p. 13) refletem que “As danças em roda configuram rituais de sociabilidade, inclusão e pertencimento. Foram trabalhadas pedagogicamente três manifestações culturais de matriz africana que são compostas por danças circulares. O Jongo e o Samba de Roda foram escolhidos por serem manifestações da cultura popular que crescem no Distrito Federal e pelo fácil acesso aos grupos. A Sussa foi selecionada por ser uma manifestação típica presente no maior território quilombola do Brasil, território Kalunga, que se localiza no estado de Goiás. Para se alcançar os objetivos específicos da pesquisa, foram trabalhados os elementos gestuais, históricos, culturais e estéticos dessas danças.

O ensino das manifestações das culturas populares acontece através da oralidade, da memória, da ancestralidade e da ritualidade, dentro do cotidiano de cada grupo. O processo de transmissão e assimilação dos diversos saberes/fazer se dá através das experiências vividas com o corpo (Silva, 2016, p. 8). Essas práticas da cultura popular possuem nomes próprios em cada grupo. Para o desenvolvimento da proposta pedagógica, escolhemos as seguintes manifestações populares de matriz africana e que tem a dança como elemento identitário: o Jongo, o Samba de Roda e a Sussa. Além disso, todas elas têm em comum o princípio da circularidade.

O círculo, a roda, os movimentos em permanente rotação criam sentimentos e formas de sociabilidade, trazendo experiências coletivas no ato de dançar, de estabelecer contato com o corpo, de sentir uma prática que integra e se unifica na própria coreografia (Sabino; Lody, 2011, p. 47).

O Jongo, o Samba de roda e a Sussa são danças de matriz africana que carregam uma riqueza de códigos culturais originários da ancestralidade africana. Essas práticas não apenas resistem ao longo do tempo, mas são expressões que transcendem o tempo e espaço, conectando seus praticantes às suas raízes ancestrais. Essas danças possuem elementos de integração e pontos em comum, que pode ser um facilitador para diversificar o ensino dessas danças como conteúdo pedagógico e, ao mesmo tempo, trabalhar suas especificidades.

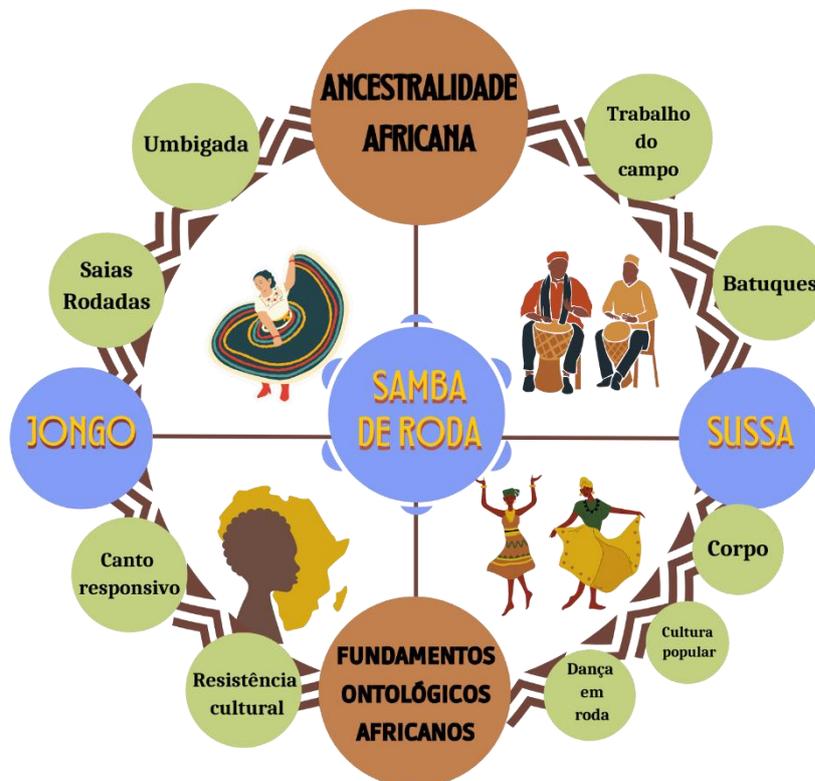
A partir dos estudos e das vivências, percebi a similaridades dessas danças nos gestos, no canto, na estética, nos instrumentos, em suas origens e na relação

com o trabalho do campo, onde os gestos e as músicas são retratados. Para Alvarez *et al.* (2011), nas comunidades tradicionais, a relação entre trabalho e lazer se misturam, e o trabalho é um referencial para as brincadeiras de criança.

Essa integração também se alinha com um dos princípios teóricos-metodológicos da proposta, que são os Fundamentos Ontológicos Africanos, os quais se referem à forma de ser e de viver de um ser humano e como ele se constitui através das relações sociais.

Abaixo segue uma figura que expressa como essas danças se integram.

Figura 1 - Elementos de Integração entre as danças



Fonte: Figura criada pela autora.

1.5.2 *Jongo, a Dança Ancestral*

O jongo é uma dança que tem suas raízes nos povos africanos que pertenciam a etnias diversas, mas que compartilhavam o mesmo grupo linguístico-cultural conhecido por Bantu, especialmente oriundos de Angola e do Congo. Essa dança se consolidou no Sudeste do Brasil, onde milhares de homens e mulheres escravizados, que vieram da África, trabalhavam nas lavouras de cana de açúcar e café. É uma forma de expressão que integra percussão de tambores, danças coletivas, poesia e

religiosidade. “É um elemento de identidade e resistência cultural para várias comunidades e espaço de manutenção, circulação e renovação do seu universo simbólico” (IPHAN, 2007, p. 11).

Essa dança resiste nas mais diversas comunidades jogueiras espalhadas pelo Brasil, comunidades que se encontram nas periferias urbanas. O Jongo é celebrado nas festas dedicadas aos santos católicos e às divindades afro-brasileiras, assim como nas festas juninas e no 13 de maio¹¹, dia da abolição dos escravos. Seu principal instrumento é o tambor, e a formação musical geralmente inclui diferentes tipos de tambores conhecidos como tambu e candongueiro, ou caxambu e candongueiro, variando de acordo com a comunidade. Esses tambores desempenham um papel fundamental, pois evocam a memória dos ancestrais africanos e proporcionam ritmo à música.

A dança acontece em roda, onde, ao toque dos tambores, os dançarinos movem-se para o centro da roda, sozinho ou em pares. Os movimentos das danças são variados: alguns dançam rodando, outros pulando ou arrastando os pés. A umbigada é um gesto tradicional no Jongo e em outras danças de matriz africana, como o samba de roda e a sussa. Nesse movimento, os dançarinos se aproximam erguendo os braços e inclinando o tronco para trás, encostam ou quase encostam os seus umbigos (IPHAN, 2007, p. 35).

Para Lima (2010), a umbigada “é uma alegria vibrante e contagiante que é socializada a partir do lúdico. A autora argumenta que o lúdico tem intenção civilizatória, que reflete os valores morais e intelectuais de uma cultura. Esse conceito se alinha com o próprio ensino da educação física, que, segundo o Coletivo de autores (2012, p. 27), “tem também um sentido lúdico que busca instigar a criatividade humana à adoção de uma postura produtiva e criadora de cultura, tanto no mundo do trabalho como no lazer.”

A umbigada também ocorre durante a troca de pares na roda. Os dançarinos que ficam no círculo participam cantando e batendo palmas no ritmo da música. Um elemento estético marcante na roda do Jongo são as saias coloridas e rodadas utilizadas pelas mulheres. As saias rodadas permitem uma maior liberdade de

¹¹ A Lei Áurea, que aboliu a escravidão no Brasil, foi assinada no dia 13 de maio de 1888. No entanto, não é comemorada pelo movimento negro, em razão do tratamento dispensado aos ex-escravos no país. Não existiu a inserção digna da população negra na sociedade. O movimento Negro Unificado instituiu esse dia como o Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo.

movimento, facilitando a execução dos passos de dança que envolvem giros e movimentos amplos. Elas se tornam uma extensão do corpo trazendo beleza à roda e tornado o movimento de rodopio ainda mais bonito.

O canto na roda de Jongo é chamado de ponto: “[...] forma poética e musical expressa nos versos pelos jongueiros. No Jongo, a palavra cantada assume características singulares que tornam esta expressão única” (IPHAN, 2005, p. 4). Assim como na dança, no canto também existe alternância. Quem diz o ponto é sempre um solista que “puxa” as canções, seguido da resposta dos demais participantes de forma uníssona. Trata-se de um canto responsivo. Os pontos contam a história do Jongo e dos jongueiros que lembravam da sua terra e de seus antepassados, retratam fatos do cotidiano e exaltam a natureza. Os pontos do Jongo eram utilizados como “códigos”, pois através da canção se comunicavam de um jeito que os capatazes não conseguiam compreender e, assim, podiam combinar formas de fuga.

“O galo já cantô bem cedo,
Levanta que chegô a hora,
Capitão-do Mato ta dormindo,
Não chora por mim, não chora”
(Coleção Raízes, 2021, p.13).

Os pontos na roda de Jongo também podem ser realizados na forma de desafios e improvisos. O solista canta o seu ponto e desafia a habilidade dos jongueiros em decifrar o ponto. Aquele que adivinha, retorna com o ponto da resposta.

Ao longo do século XX, o Jongo desapareceu de diversas comunidades, fato que aconteceu pela dispersão dos praticantes de suas comunidades, pelo processo de urbanização e pelo preconceito relativo às práticas da cultura afro-brasileira (IPHAN, 2007). As comunidades que resistem têm desenvolvido ações para a preservação dos saberes e expressões. Uma das formas de preservar o Jongo foi a mobilização e a participação de diversos grupos para a ação salvaguarda do Jongo. Em novembro de 2005, o Jongo foi reconhecido como Patrimônio Cultural do Brasil. Esse registro é importante para a promoção de políticas públicas que promovam e valorização cultural das comunidades jongueiras em múltiplos aspectos, assim sendo essas políticas podem garantir a manutenção desse patrimônio vivo.

1.5.3 Samba de Roda: Obra-Prima da Humanidade

O Samba de Roda do Recôncavo Baiano também foi registrado como Patrimônio Cultural do Brasil e reconhecido como “Obra-Prima da Humanidade” pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Essa manifestação musical, coreográfica, poética e festiva, presente em todo o estado da Bahia, especialmente na região do recôncavo, reflete as tradições que mesclam a influência africana com elementos culturais portugueses (IPHAN, 2006).

De acordo com o Dossiê do IPHAN sobre o Samba de Roda no recôncavo baiano, as primeiras referências históricas datam do início do século XIX, com cartas de viajantes estrangeiros que escreveram sobre suas experiências no Brasil “ [...] entram em cena a viola ou o violino, e começa a cantoria, que logo cede passo à atraente dança dos negros [...] Consiste em bailarem os pares ao dedilhar insípido do instrumento, sempre no mesmo ritmo, quase sem moverem as pernas, com toda a ondulação licenciosa dos corpos, em contato de modo estranhamente imodesto. Os espectadores colaboram com a música em um coro improvisado, e batem palmas, apreciando o espetáculo [...] (IPHAN, 2006).

A composição musical do Samba de roda inclui uma variedade de instrumentos, como pandeiro, viola, tambor, acompanhados pelas palmas dos participantes. A música é cantada por um ou dois cantores e é repetida pelos demais integrantes da roda, podendo ocorrer improvisação de versos durante a composição da roda.

A disposição dos participantes acontece em círculo, sendo que a dança é sempre realizada no centro da roda, onde acontece a alternância dos participantes. Para Brandão e Trindade (2010, p. 84), “A ideia da roda é permitir que a energia transite, sem hierarquias e sempre em movimento”. Aqueles que estão no centro da roda escolhem uma pessoa do círculo para substituir, através do gesto da umbigada. As saias também fazem parte do elemento estético e lúdico da dança conforme descrito anteriormente quando falamos sobre o Jongo.

O gesto típico do samba de roda é o passo miudinho “[...] feito, sobretudo, da cintura para baixo, e consiste num quase imperceptível sapatear para frente e para trás dos pés quase colados ao chão, com a movimentação correspondente dos quadris” (IPHAN, 2005, p. 23).

O Samba de Roda faz parte do calendário festivo e está presente de forma sincrética nas festas do catolicismo e das religiões de matriz africana, mas ele pode

ser realizado em qualquer lugar e momento, como uma forma de expressar a cultura e como diversão coletiva, pelo prazer de sambar.

1.5.4 Sussa, a dança do Território Quilombola Kalunga

A Sussa¹² é uma dança tradicional presente na região Centro-Oeste, principalmente, nos estados de Goiás e Tocantins. A Sussa também pode ser denominada como: sússia, suçã ou súcia de acordo com a região. Sua origem se encontra nos “[...] ‘batuques’ afro-brasileiros, legado deixado pelas pessoas escravizadas na exploração do ouro no estado de Goiás (Rosa, 2015, p. 60).

Na construção da proposta pedagógica, elegemos a Sussa, uma manifestação cultural do território Kalunga, o maior quilombo do Brasil, situado na região da Chapada dos Veadeiros no estado de Goiás. Esse território é oficialmente reconhecido como Sítio Histórico desde 1991 e abriga o Patrimônio Cultural Kalunga. A palavra “Kalunga” tem origem bantu e possui diversos significados para os habitantes do Sítio Histórico, sendo um deles “lugar sagrado” (Baiocchi, 1999, p. 41).

A história dos Kalungas remete ao século XVIII, com a chegada dos africanos submetidos à escravidão para trabalhar na mineração no estado de Goiás. A grande violência e a exploração desumana geraram resistência e fuga para áreas de selva, matas e serras. Dessa forma, surgiram as comunidades quilombolas, uma forma de sobreviver e resgatar a memória, a identidade e a cultura africana (Baiocchi, 1999, p. 12).

A dança Sussa é transmitida dentro do seio familiar e é definida por Siqueira (2006, p. 95) como:

[...] um gênero musical coreográfico, ou seja, inclui um repertório musical, uma forma de tocar e cantar e uma forma de dançar. Pode ser vista como um complexo performático, pois para a execução em momentos festivos cria-se toda uma performance pelas pessoas que a executam.

Outra característica da Sussa, semelhante ao Jongo e ao Samba de roda, é a religiosidade, já que a dança tem ligação com os festejos católicos. Os negros

¹² Verificamos com o IPHAN, sobre registro Salvaguarda da Sussa e obtivemos informações através da ouvidoria, plataforma Fala. BR. De acordo com o ofício N° 113/2024/CGIR/DPI/IPHAN, fomos informados que não existe processo de registro para salvaguarda de patrimônio imaterial que trate da Sussa.

escravizados foram submetidos à aceitação da religião católica; entretanto, mesclaram essa fé com os costumes e as religiões dos seus antepassados, promovendo assim o sincretismo religioso entre o catolicismo e as religiões de matriz africana. A Sussa está presente nas festas, nas folias e nos festivais. Ela congrega datas comemorativas diversas e celebra, no cotidiano, o fim da rotina de trabalho (Lima; Santos; Rodrigues, 2011, p. 111).¹³

A Sussa é uma manifestação coletiva realizada em roda e pode ser dançada por homens e mulheres, entretanto, segundo Baiocchi (1999, p. 54), trata-se de uma manifestação que tem uma maior participação feminina. A dança acontece em parceria. As dançarinas, com suas saias rodadas, apresentam-se no centro da roda, e os músicos ficam em volta. Siqueira (2006) descreve três passos que apontam a gestualidade da Sussa: o peneirar (pequenos pulinhos e apenas as pernas se movem na horizontal); o passarinhar (movimentos rápidos dos pés sem que o corpo se movimente muito); e o rodar como engenho (vários círculos em torno de si mesmas mantendo o seu eixo firme), podendo utilizar uma garrafa na cabeça para equilibrar. Percebemos aqui a relação da dança com a natureza e o trabalho. Nas comunidades remanescentes de quilombos, o corpo e as práticas corporais se relacionam com o modo de ser e viver dessas comunidades.

Os instrumentos da Sussa são variados. Podem ser utilizados viola, sanfona, pandeiro, caixa e bruaca. As músicas fazem referência à vida rural e às temáticas religiosas, sendo cantigas curtas. Ao dar início, um dos cantores canta um verso e, em coro, os demais participantes respondem com um contracanto (Ferraz, 2022, p. 60).

¹³ O livro “Práticas corporais em comunidades Quilombolas de Goiás”, organizado pelos Professores Dr^a Ana Marcia Silva e Dr^o José Luiz Cirqueira Falcão, é uma obra com um trabalho interdisciplinar, resultado de uma pesquisa financiada pela Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do lazer. Essa obra é muito importante para a Educação física brasileira, pois sintetiza o diagnóstico das práticas corporais realizado em comunidades quilombolas.

CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO

*“A pesquisa é um labor artesanal”
(Minayo, 2002, p. 25).*

Neste capítulo, apresentamos as estratégias metodológicas utilizadas na presente pesquisa. Para tanto, abordaremos a natureza da pesquisa, a localidade, os sujeitos, os preceitos éticos e os instrumentos utilizados.

2.1 Natureza da pesquisa

Este trabalho trata-se de uma pesquisa social com metodologia de natureza qualitativa. A metodologia pode ser entendida como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (Minayo, 2002, p. 16). No contexto da Educação Física Escolar, Betti (2009) indica a necessidade de investigações na prática pedagógica, baseadas no contexto educacional real.

Del-Masso, Santos e Cotta (2014) consideram que o espaço escolar e o seu cotidiano são apropriados para o desenvolvimento de pesquisas qualitativas, que podem responder a situações específicas.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2002, p. 22).

Em síntese, para Negrine (2010, p. 62), “a pesquisa qualitativa tem como pressuposto científico manipular informações recolhidas, descrevendo e analisando-as, para num segundo momento interpretar e discutir à luz da teoria”. Para a realização da presente pesquisa, o percurso investigativo foi inspirado na pesquisa-ação, que se caracteriza por ser um tipo de pesquisa social com base empírica, planejada e executada para resolver um problema coletivo, onde os pesquisadores e participantes que representam a situação-problema se envolvem de forma cooperativa e participativa (Thiollent, 2011). “A pesquisa-ação é uma possibilidade de reflexão sobre a ação, podendo provocar uma mudança efetiva na prática pedagógica” (Rufino; Darido, 2014, p. 1).

Esta pesquisa se configura como uma “pesquisa-ensino” (Penteado, 2010), vinculada à pesquisa-ação “uma concepção que se adequa à pesquisa sobre a própria prática, onde a sala de aula passa a ser espaço não só de ensino, mas também de investigação sobre o ensino e a aprendizagem” (Zaidan; Ferreira; Kawasaki, 2018, p. 88). Ainda de acordo com as autoras, a pesquisa-ensino se caracteriza por:

- Realizar-se em espaços educativos como a escola, sua comunidade, a universidade, os museus, os parques e outros;
- Considerar o professor-pesquisador, seus alunos, os pares colegas de trabalho e profissão, pessoas da comunidade ou do espaço formativo como possíveis sujeitos da pesquisa;
- Entender que o foco da pesquisa é a prática do professor-pesquisador em ações por ele planejadas, agindo individual, com um par ou coletivamente;
- Compreender e sistematizar a própria prática com o propósito de transformá-la, mesmo que seja estudando e elaborando projeto para aspectos particulares dessa prática; devolver à comunidade elaborações que possam significar avanços sobre desafios existentes; ampliar a compreensão dos aspectos envolvidos no estudo; sistematizar saberes pedagógicos; favorecer o crescimento pessoal e profissional dos pesquisadores e dos sujeitos envolvidos na pesquisa;
- Elaborar o “produto educacional” desde o começo da pesquisa, ou seja, desenvolver o projeto de ação tendo em vista a sua finalização com um recurso que será devolvido ao contexto que originou o problema da pesquisa, que representa a possibilidade de avançar sobre os desafios da prática, experimentando, inovando e divulgando, para a escola e para o campo científico, alternativas teórico-práticas diante da questão problema que originou o estudo;
- Apresentar proposta de “experimentação” e os resultados, como um recurso bem específico de pesquisa sobre a própria prática, ou seja, por meio do diagnóstico reflexivo de seu contexto de atuação, da seleção e justificativa de uma questão- problema que se apresenta como objeto de pesquisa;
- Realizar uma “experimentação” para garantir os elementos necessários à análise, devendo ocorrer, preferencialmente, por gravação em vídeo áudio; pode-se ainda utilizar a observação e o registro feitos por um terceiro, indicado pelo professor-pesquisador, na forma de registro manual ou áudio ou vídeo; tais informações coletadas podem se organizar em diários, ensaios e estudos de aulas;
- Obter outras fontes de observação e registro, podendo contar com a opinião de estudantes ou de participantes da comunidade em questão, devendo o docente pesquisador, explicitar seus objetivos e vantagens da experiência, obtendo deles o compromisso de participação e de devolução, com suas opiniões e preocupações;
- Utilizar, sempre que possível, outros meios de coletas de dados, como a observação direta com registro manual; a observação participante; a realização de entrevistas ou construção de narrativas; a aplicação de questionários; o estudo de documentos

- ou registros já existentes; a organização de reunião ou roda de conversa para a discussão com registro; o grupo focal; entre outros;
- Vivenciar e refletir sobre o processo formativo que as ações favorecem, como o processo de investigação em si, como meio de crescimento e maior conscientização do professor pesquisador;
 - Observar como as elaborações teóricas fazem crescer o corpo de conhecimento do campo de pesquisa sobre a formação docente e a educação;
 - Divulgar os resultados da pesquisa na comunidade, onde a pesquisa se realizou, no meio científico, em fóruns e publicações de interesse da área acadêmica. (Zaidan; Ferreira; Kawasaki, 2018, p. 98-99)

As características destacadas evidenciam o papel multifacetado do professor-pesquisador e suas diversas responsabilidades no processo educativo e de pesquisa. Apesar do grande desafio de conciliar as funções de professor e pesquisador simultaneamente, pesquisar a prática pedagógica contribui significativamente para o campo educacional e profissional do(a) pesquisador(a).

2.2 Contexto da Pesquisa

A Escola Classe 18 do Gama (EC – 18), localizada na Quadra 05, Área Especial – Setor Sul do Gama, atende crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) nos turnos matutino e vespertino. A EC-18 do Gama foi escolhida como campo de pesquisa, pois a professora-pesquisadora trabalhou durante sete anos na unidade escolar, exercendo a função de professora no período de 2016 a 2018 e, posteriormente, como Vice-Diretora de 2019 a 2022. O fato de se ter uma história com a comunidade escolar foi fator primordial para a escolha do local de pesquisa.

O percurso histórico foi pesquisado através do Projeto Político-Pedagógico (2023). A história da escola se inicia na década de 1960, com as reivindicações feitas pela Comunidade do Setor Sul, pois não havia escolas para a comunidade das quadras 5, 9, 11, e 13. Com o apelo comunitário, o governo da época solicitou à Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF) que cedesse um espaço no batalhão de polícia da quadra 13 do Setor Sul. Esse espaço provisório foi cedido à antiga Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF). Tratava-se de um imóvel de material metálico, com oito salas de aula, uma estrutura precária e insalubre, pois as chapas de metal promoviam desconforto térmico e muito ruído.

As atividades da EC-18 do Gama foram iniciadas em 02 de outubro de 1970. A escola funcionou de forma provisória por 28 anos (1970 a 1998). Durante esse

período, a comunidade escolar, mesmo com um espaço limitado, atendia alunos da própria comunidade e do entorno. O trabalho pedagógico desenvolvido, mesmo em situações adversas, era uma referência de educação e credibilidade para a comunidade escolar. Em setembro de 1998, foi inaugurado um novo prédio em uma nova área, localizado bem próximo à antiga escola, atendendo à mesma comunidade. A escola permanece até os dias de hoje nessa localidade (PPP- EC 18 Gama, 2023).

Atualmente, a escola conta com uma estrutura em dois pavimentos, conforme descrito no quadro e imagens abaixo.

Quadro 2 - Estrutura da Escola Classe 18 do Gama

Pavimento Inferior	Pavimento superior
01 sala da secretaria	08 salas de aulas
01 sala da direção	01 sala de leitura
01 sala da supervisão administrativa	01 sala de Orientação educacional/ sala de recursos
01 pátio coberto	01 sala de vídeo
01 escada	01 sala para a Equipe Especializada de apoio a Aprendizagem -EEAA
05 banheiros	02 banheiros
01 sala supervisão e coordenação pedagógica	01 sala de educação física
05 salas de aulas	02 depósitos para materiais
01 cantina	-----
01 parquinho	-----
01 quadra poliesportiva	-----

Fonte: Sistematização realizada pela autora.

Imagem 1 - Entrada e Parquinho



Fonte: Acervo da EC-18 GAMA.

Imagem 2 - Rol de entrada; pátio externo; sala de educação Física; Pátio



Fonte: Acervo da EC-18 GAMA

Imagem 3 - Sala de Leitura



Fonte: Acervo da EC-18 GAMA

Imagem 4 - Sala dos Professores



Fonte: Acervo da EC-18 GAMA

Imagem 5 - Supervisão e Coordenação Pedagógica



Fonte: Acervo da EC-18 GAMA

Imagem 6 - Sala da Direção



Fonte: Acervo da EC-18 GAMA

Imagem 7 - Sala de Aula



Fonte: Acervo da EC-18 GAMA

Imagem 8 - Quadra Poliesportiva



Fonte: Acervo da EC-18 GAMA

A Comunidade Escolar, hoje com 53 anos, vem lutando e resistindo por uma educação de qualidade. Em seu PPP, está registrado a sua missão:

A Missão dessa unidade de ensino é oferecer uma educação de qualidade, ampliar os espaços, os tempos e as oportunidades de aprendizagens, dando ênfase ao protagonismo estudantil, favorecendo o desenvolvimento integral dos educandos para que eles possam agir construtivamente na transformação social do seu meio, e da sociedade (PPP – EC -18 Gama, 2023, p. 49)

Atualmente, a EC - 18 Gama atende 420 crianças, divididas entre o bloco Inicial de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) e o 2º Bloco (4º e 5º Anos). A escola também atende a quatro turmas de Classes Especiais¹⁴ para crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Quadro 3 - Quantidade de turmas

Ano	Total de turmas
Classe Especial	04
1º ano	04
2º ano	04
3º ano	05
4º ano	04
5º ano	05
Total	26

Fonte: Dados fornecidos pela secretaria da escola EC-18 -Gama

No início do ano de 2023, a escola realizou um levantamento de dados com as famílias para compreender os aspectos sociais da comunidade escolar. Os dados mostraram que 43,7% dos estudantes são moradores da região e 56,3% são oriundos das cidades do entorno. As famílias são de classe social baixa, constituída por trabalhadores e trabalhadoras assalariados, com nível escolar entre o ensino fundamental e médio. (PPP – EC -18 Gama, 2023, p. 31-45)

Nos últimos anos, a escola recebeu reformas importantes para a melhoria da estrutura física. A obra mais significativa foi a cobertura da quadra poliesportiva, fruto da luta de toda a comunidade escolar, especialmente dos professores de Educação Física. A presença do PECM foi fundamental para a melhoria na infraestrutura da escola.

¹⁴ A classe Especial “é uma classe de caráter temporário e transitório constituída para estudantes com deficiência intelectual; Transtorno do espectro autista; deficiência visual ou SC, sem seriação e com modulação específica. Disponível em Acesso em: <https://www.educacao.df.gov.br/carta-de-servicos-ensino-especial/>. Acesso em: 9 set. 2023.

O PECM está incluído no PPP e está inserido na escola desde 2014. No entanto, entre 2019 e 2023, o programa funcionou de forma parcial, com um professor de EF apenas no turno matutino. Em 2019, com a minha saída do turno vespertino para assumir a gestão, não foi designado um professor(a) substituto(a). Somente no início de 2024, após o processo de remanejamento, uma nova professora assumiu o turno vespertino.

Esse problema do programa foi evidenciado por vários professores da SEEDF no “IV Seminário de Educação Física do Distrito Federal” que teve como tema principal o PECM. O seminário ocorreu em agosto de 2023, na Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (FEF/UnB). Durante o evento, diversos educadores compartilharam suas experiências e preocupações, destacando a falta de continuidade do programa e os desafios na implementação. Pesquisas acadêmicas que tomaram o PECM como objeto de estudo também ressaltam a precarização do programa na atualidade (Lima, 2023; Oliveira, 2023).

Apesar dos obstáculos, o seminário evidenciou o compromisso notável dos professores com o PECM, que diariamente lutam para a manutenção e a qualificação do programa.

2.3 Pesquisa com e sobre crianças: quem são os sujeitos da pesquisa?

A pesquisa foi realizada com crianças na faixa etária de 10 a 13 anos, matriculadas no 5º ano D (turno vespertino) da EC 18 – Gama. A escolha do ano da turma foi feita de forma intencional, pois, no Currículo em Movimento, os conteúdos trabalhados na proposta pedagógica são indicados para essa faixa etária. A escolha da turma ocorreu quando a professora-pesquisadora retornou à escola. Em um momento de reaproximação com as crianças, foram realizados quatro encontros, nos quais foi observado que os/as estudantes do 5º ano D eram uma turma participativa e questionadora. Outro fator importante para a escolha da turma foi a disposição e o interesse da professora-pedagoga em colaborar na pesquisa.

A turma era composta por 22 alunos, sendo 13 meninas e 9 meninos. Desses, 14 crianças estavam na escola há mais de um ano, enquanto 8 foram matriculadas no ano letivo de 2023. Em relação à raça/etnia, conforme fornecido pela Secretaria da Escola, 7 crianças se declaram negras, 3 se declaram brancas e 12 não declararam

a raça/etnia. Além disso, uma criança tinha o laudo de Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH).

É muito importante que pesquisas com crianças ocorram, pois entender o que elas pensam é fundamental para os avanços do trabalho pedagógico e para as transformações sociais necessárias. As falas, expressões, pensamentos e sentimentos revelam como é a visão da criança sobre o mundo. Faria (2005) aponta para uma concepção de criança que age, pensa, conhece, atua, explora e modifica o que está à sua volta. É essencial que as pesquisas com e sobre crianças sejam adequadas à linguagem desses sujeitos. Leite (2018, p. 26) diz:

O campo de estudos e pesquisas com e sobre crianças vem se fortalecendo, juntamente com a qualificação de estratégias metodológicas adequadas à linguagem infantil. As crianças têm ajudado muito às pesquisadoras e pesquisadores, já que o jeito curioso para quem muita coisa no mundo é novidade, concreta e imaginativa, pode ser entendido também com um jeito pesquisador, cheio de sabedoria.

As pesquisas com e sobre crianças demandam do pesquisador(a) uma abordagem sensível, ética, que considere as diferentes categorias sociais que atravessam as infâncias: classe, raça, etnia, gênero, território, contextos culturais, se possuem ou não deficiência. É fundamental tratar as crianças com respeito, garantindo que a participação seja devidamente esclarecida e de forma voluntária.

A unidade didática, articulada com a pesquisa, baseia-se no conteúdo dança de matriz africana e tomará o brincar como eixo das vivências e dinâmicas.

2.4 Preceitos éticos da pesquisa com crianças

Para atender aos preceitos éticos da pesquisa com crianças, o estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (CEP/IH/UnB)¹⁵. A gestão da escola parceira concordou com a realização da pesquisa e assinou a “Carta de Aceite da Instituição” (Apêndice A).

Em agosto de 2023, iniciaram-se as primeiras observações para a definição da turma participante da pesquisa e o primeiro momento de interação. Em setembro, após a definição da turma, foi realizado o convite para a participação das crianças.

¹⁵ Parecer CEP/ICH/UnB: n. 5.493.430.

Inicialmente, foi explicado às crianças o conceito de pesquisa, apresentado o conteúdo que seria trabalhado e detalhados os Termos de Assentimento (Apêndice C) e o Termo de uso de Imagem (Apêndice D).

Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B), que explicam sobre a pesquisa, seus objetivos e procedimentos, foram enviados às famílias responsáveis pelas crianças juntamente com o Termo de uso de Imagem (Apêndice D). Para a comunicação com os responsáveis, foi enviado um vídeo explicativo sobre a pesquisa através do grupo de *WhatsApp* da turma (Grupo administrado pela gestão da escola). Das 24 crianças da turma, 18 foram autorizadas a participarem da pesquisa, o que consideramos um dado significativo para o andamento do estudo.

A implementação da proposta pedagógica, juntamente com os instrumentos de pesquisa, iniciou-se no final de outubro e foi concluída no final de novembro, totalizando 12 encontros. Os instrumentos de pesquisa utilizados incluem: observação participante com registro em diário de campo, roda de conversa, caderno de registro, desenhos, jogos e brincadeiras desenvolvidos para a composição da unidade didática, além de registro iconográfico com fotos e vídeos.

A seguir, detalhamos os instrumentos de pesquisa.

2.5 Instrumentos lúdicos da pesquisa de campo

Como se configura como uma pesquisa com crianças, recorreremos ao conceito de "instrumento lúdico de coleta de dados", de Silva (2009). Segundo o autor, trata-se de uma estratégia metodológica baseada em jogos, brincadeiras e maneiras lúdicas de interagir com as crianças mesmo quando por meio de instrumentos mais tradicionais como a entrevista, a fotografia e a observação, por exemplo.

2.5.1 Observação participante com registro em diário de campo

A observação participante foi escolhida como um dos instrumentos de pesquisa, pois o encontro do pesquisador com o sujeito participante permite obter informações reais em seus próprios contextos (Cruz Neto, 2002). Esse método estabelece vínculos entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, permitindo que o pesquisador assimile uma variedade de situações no contexto real. Para Negrine

(2010, p. 67), “a observação de uma determinada situação, quanto mais descritiva for, mais eficiente se apresenta ao momento da descrição da análise”.

Para a observação participante, criamos um roteiro com a pauta dos principais aspectos a serem observados (se encontra no Apêndice E). Os registros das observações foram feitos em um diário de campo, no qual anotamos a rotina da pesquisa. Segundo Cruz Neto (2002, p. 64), “quanto mais rico for em anotações esse diário, maior será o auxílio que, oferecerá à descrição e à análise do objeto de estudado” De acordo com Triviños (1987), as anotações consistem na descrição das informações e reflexões sobre as expressões verbais, ações e atitudes dos sujeitos participantes.

Os registros no diário de campo foram escritos sempre após as aulas, documentando os principais acontecimentos e incluindo reflexões acerca dos fatos. Posteriormente, os vídeos gravados, durante as aulas, auxiliaram na composição dos registros, permitindo capturar as falas mais importantes das crianças.

2.5.2 Rodas de conversas

Escolhemos as rodas de conversas como instrumento por compreender que através da oralidade “os saberes são compartilhados e legitimados pela fala” (Brandão; Trindade, 2010, p. 84). É através da oralidade que se ensina os aspectos culturais ancestrais. Esse instrumento é definido por Moura e Lima (2014, p. 101) como:

[...] um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta.

As rodas de conversas serviram para manter a comunicação e a construção mútua do conhecimento reflexivo e crítico. Cumpriram também papel importante de ser meio para identificar a prática social inicial e final das crianças acerca dos conhecimentos sobre a dança de matriz africana, contribuindo tanto para a pesquisa como para a avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

2.5.3 Registros Iconográficos

Os registros iconográficos se apresentam como instrumento de pesquisa que possibilita ampliar o conhecimento do estudo através do registro das situações do cotidiano da pesquisa (Cruz Neto, 2002). As filmagens e fotografias desempenharam um papel fundamental na composição do estudo, sendo essenciais para a nossa proposta, que envolveu o movimento e a dimensão estética, como é o caso da dança. Esses registros permitiram uma melhor captação das falas das crianças e uma documentação visual das atividades, o que enriqueceu significativamente a análise. A utilização dos vídeos ampliou o entendimento sobre o contexto observado, possibilitando uma revisão detalhada das interações e expressões das crianças. Além disso, os registros compuseram o produto educacional.

2.5.4 Caderno de registros

Foi confeccionado um caderno de registros para os estudantes utilizarem durante as aulas. Trata-se de um instrumento importante para a sistematização e avaliação da apropriação dos conhecimentos. O caderno foi utilizado para registros escritos e desenhos em atividades específicas, proporcionando uma forma de expressão tanto textual quanto visual.

2.5.5 Desenhos

O desenho é um instrumento metodológico que privilegia a linguagem e as expressões das crianças (Leite, 2018). Nesse sentido, esse instrumento foi escolhido para compreender o olhar das crianças e as suas concepções a partir de suas vivências e de como elas internalizam os conteúdos trabalhados. Através do desenho, as crianças podem expressar informações sobre o contexto histórico e social em que estão inseridas (Gobby, 2022).

Para complementar o uso do desenho, a oralidade foi incorporada ao processo, permitindo que as crianças verbalizassem os sentidos e significados de suas produções. As falas das crianças foram registradas em áudio e/ou diário de campo, além dos registros iconográficos. A oralidade compõe um dos Fundamentos

Ontológicos Africanos, sendo um dos princípios teórico-metodológicos da proposta pedagógica que está explicado no capítulo três.

2.6 Formação interdisciplinar e proposta pedagógica

Conforme esclarecido, a presente pesquisa é inspirada nos princípios da pesquisa-ação, com a intervenção na realidade, o trabalho coletivo e a interdisciplinaridade (Thiollent, 2011). Busca-se coerência tanto com o mestrado profissional no âmbito do PROEF, que orienta que a investigação se articule à materialização de uma proposta pedagógica com elaboração do produto educacional, quanto com os princípios do PECM, que se fundamentam no trabalho integrado e interdisciplinar entre o professor com formação em Educação Física e o professor com formação em Pedagogia. Fazenda (2015, p. 12) diz que “Na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração.”

O trabalho interdisciplinar entre a professora-pesquisadora e a professora-pedagoga se deu por meio de processos formativos, com o objetivo de promover a apropriação dos temas da pesquisa e, a partir dessa formação, buscar estratégias para um planejamento e prática pedagógica interdisciplinar. Esse item se encontra detalhado no capítulo três, subseção 3.3.

A formação interdisciplinar também perpassou pela participação em "eventos-campo", metodologia inspirada no trabalho de Silva (2009) que se refere às participações em eventos de natureza política, acadêmica e/ou pedagógica relacionados aos temas da pesquisa. A presente pesquisadora vivenciou experiências e imersões com danças de matriz africana e afro-brasileira, e interações com grupos da cultura popular que as tematizam no DF. Essas formações estão descritas no capítulo três, onde são apresentados os princípios teórico-metodológicos da proposta pedagógica.

Para o desenvolvimento da proposta pedagógica, escolhemos as danças circulares como conteúdo, conforme já citado no primeiro capítulo. Foram trabalhadas pedagogicamente três manifestações culturais de matriz africana: o Jongo, o Samba de Roda de roda e a Sussa, no capítulo quatro, é descrita a sistematização pedagógica, a aplicação e análise desses conteúdos com os sujeitos da pesquisa.

2.7 Produto educacional

No âmbito do PROEF, a expectativa é que o mestrado seja formativo para o professor-pesquisador e que, por meio da pesquisa, sejam fornecidos novos recursos pedagógicos e práticas inovadoras à comunidade educacional. Dessa forma, a pesquisa está articulada ao desenvolvimento de uma proposta pedagógica e à elaboração de um produto educacional.

A proposta pedagógica desta pesquisa tem como conteúdo as danças de matriz africana e como produto educacional foi criado um *e-book* inspirado pela prática pedagógica. O livro digital contém a unidade didática detalhada e jogos educativos criados especialmente para as aulas. Esse material visa enriquecer o repertório de professores para proporcionar uma experiência de ensino com as danças de matriz africana em uma perspectiva transformadora e antirracista.

CAPÍTULO 3 - PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE DANÇAS DE MATRIZ AFRICANA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

“[...] Dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (Saviani, 2021a, p. 45).

O presente capítulo apresenta os princípios teórico-metodológicos nos quais a dissertação está fundamentada, bem como o caminho para a construção. Este capítulo contempla o primeiro objetivo específico da pesquisa que consiste em: desenvolver e analisar uma proposta pedagógica com o conteúdo de danças de matriz africana, fundamentada nos princípios de uma educação antirracista, com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal. Este capítulo está organizado em subseções: 3.1 Fundamentação teórica da proposta pedagógica para o ensino de danças de matriz africana; 3.2 percursos formativo da professora-pesquisadora.

3.1 Fundamentação teórica da Proposta Pedagógica para o Ensino de Danças de Matriz Africana

A proposta pedagógica está fundamentada a luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), da Abordagem Crítico-Superadora (ACS) e dos Fundamentos Ontológicos Africanos (FOA). Esses pressupostos se integram, pois são fundamentados em uma perspectiva de transformação da realidade social. A PHC e a ACS recebem influência dos estudos do filósofo alemão Karl Marx que, à luz do materialismo histórico-dialético, compreende a história a partir do seu desenvolvimento material, que é determinado pelas condições objetivas da própria existência humana (Saviani, 2021b). Na visão pedagógica, isso significa que o conhecimento historicamente acumulado pela sociedade deve fazer parte do ensino nas escolas de forma crítica contra-hegemônica. Dessa forma, as classes populares terão acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e, a partir da apropriação desses conhecimentos, poderão utilizá-los, também, como instrumento de luta para romper com o *status quo*, buscando uma sociedade mais igualitária e justa.

Para Saviani (2021a), autor de referência da PHC, a escola é o local onde o saber historicamente produzido pela humanidade deve ser sistematizado e

socializado. Dessa forma, a proposta pedagógica foi elaborada a partir dos princípios propostos por Saviani: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. É importante ressaltar que tais princípios se integram e não são rígidos quanto à ordem. Esse movimento dialético acontece através da educação como mediação que vai da “sincrese” uma (visão caótica) à síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) (Saviani, 2021a). Esses princípios não são lineares, “trata-se de um processo em que elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade” (Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019, p. 10).

A prática social é o ponto de partida e de chegada da ação educativa. Professores e estudantes se encontram em níveis de compreensão diferentes. A prática social do professor é denominada de “síntese precária”, pois “a compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social (Saviani, 2021a, p. 56). O estudante se encontra em nível sincrético, pois as experiências vividas “implicam uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam” (Saviani, 2021a, p. 57).

A problematização são pontos que precisam ser refletidos a partir dos problemas identificados na prática social, para isso é necessário o domínio de alguns conhecimentos (Saviani, 2021a).

A instrumentalização trata da apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para esclarecer os problemas encontrados na prática social inicial (Saviani, 2021a).

Para Saviani (2021a, p. 57), a catarse “[...] trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”. É o momento em que o estudante passa da compreensão sincrética para a compressão sintética. A catarse é o ponto culminante do processo educativo.

A prática social final é onde professores e estudantes materializam as novas aprendizagens. Por meio da apropriação dos conhecimentos e pela mediação pedagógica, os alunos ascendem ao nível sintético, enquanto os professores reduzem a precariedade da síntese.

Imbricado com a PHC, temos a abordagem de ensino crítico–superadora da Educação Física Escolar. Como citada anteriormente na fundamentação teórica, essa abordagem tem como objeto de estudos a cultura corporal. Para Lavoura, Santos

Júnior e Mello (2021, p. 166), não basta conhecer as atividades da cultura corporal; é fundamental que a educação escolar reflita as formas e os métodos das relações sociais materiais e simbólicas que sustentam essas atividades. Entendendo que a dança, como conteúdo da proposta pedagógica, se insere nessas relações, consideramos para a sistematização do ensino os eixos gerais de Lavoura, Santos Junior e Mello (2021). Esses eixos estão fundamentados na ACS. Os eixos são distintos e inter-relacionados: ser humano/atividade/mundo objetual; ser humano/atividade/tempo-espaço histórico; e ser humano/atividade/valorização judicativa.

O primeiro eixo, “Ser humano/ atividade/ mundo objetual”, aborda como as pessoas se relacionam com as atividades da cultura corporal, seus instrumentos e regras. Para a sistematização da presente proposta pedagógica, esse eixo foi fundamental para a organização didática do trabalho, baseando-se nos pares dialéticos objetivo/avaliação e conteúdo/método (Freitas, 1995). Os objetivos traçados visaram levar os estudantes à apropriação crítica dos conteúdos das danças de matriz africana, bem como formar sujeitos que reconheçam sua história e, a partir disso, busquem a transformação da realidade social.

A avaliação assumiu um caráter processual, priorizando a construção do conhecimento de maneira não hierarquizada, respeitando assim os próprios Fundamentos Ontológicos Africanos, a partir também da coerência com o nível de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Para isso, foram escolhidos instrumentos que provocassem e possibilitassem as diferentes expressões de cada estudante e do coletivo em torno dos conhecimentos socializados. Como conteúdo, foram sistematizadas as danças de matriz africana, com o Jongo, o Samba de roda e a Sussa.

O método da proposta pedagógica baseou-se na PHC, na ACS e nos FOA. A partir dessa organização, as atividades foram preparadas, incorporando elementos estéticos da dança, como as saias longas coloridas e os instrumentos musicais (alguns adaptados), além de trabalharmos com a gestualidade, a ampliação do repertório de movimento e a expressão corporal das crianças.

O segundo eixo, “Ser humano/ atividade/tempo-espaço histórico”, tem como premissa “[...] levar os estudantes à constatação, compreensão, interpretação e explicação dos motivos historicamente formados e desenvolvidos por meio dos quais tais atividades surgiram no processo de complexificação da vida social” (Lavoura;

Santos Junior; Mello, 2021, p. 70). Os elementos históricos foram fundamentais em nossa proposta pedagógica, tendo em vista que o conteúdo danças de matriz africana remete à ancestralidade do povo brasileiro. Para a formação da proposta pedagógica e a seleção dos materiais, foi essencial utilizamos livros literários, imagens, vídeos e documentários relacionados às temáticas das aulas.

Destacamos que, para a formação do segundo eixo, foi crucial a participação em eventos-campos para a apropriação dos conhecimentos, considerando que a professora-pesquisadora não tinha vivências com as danças africanas. A imersão nos eventos-campos permitiu à professora vivenciar os momentos da PHC, inicialmente de forma sincrética. Essa imersão possibilitou uma apropriação significativa dos conhecimentos, levando a uma “síntese precária”, que permitiu à professora-pesquisadora sistematizar esses conhecimentos, planejar e socializá-los com as crianças, considerando a prática social inicial delas.

O terceiro eixo diz respeito aos nexos e determinações entre o “Ser humano/atividade/valorização judicativa”. Esse eixo se relaciona com “[...] valores e normas que regulam e orientam o comportamento humano no ato das ações da cultura corporal” (Lavoura; Santos Junior; Mello, 2021, p.175). Refletindo a temática de nossa proposta pedagógica, que valoriza a cultura africana e afro-brasileira fundamentada em uma educação antirracista, esse eixo se estabelece mediante relação com os “valores civilizatórios afro-brasileiros”, conceito organizado pela professora-pesquisadora Azoilda Loretto da Trindade para a educação infantil.

[...] valores civilizatórios, ou seja, princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram num processo histórico social e cultural. E apesar do racismo, das injustiças e desigualdades sociais, essa população afrodescendente sempre afirmou a vida e, conseqüentemente, constitui o/s modo/os de sermos brasileiros e brasileiras (Trindade, 2005, p. 30).

Em uma sociedade que prioriza o lucro, a subtração da energia vital (mais valia), fomenta a competitividade e a separação entre ser humano-natureza, é necessário redescobrir outras formas de “ser e existir”, considerando a matriz africana, pois: “[...] o patrimônio africano está visceralmente imbricado no DNA da humanidade” (Brandão e Trindade, 2010, p. 14).

Climaco (2022), em sua tese de doutorado, amplia o conceito desses valores denominando-os “Fundamentos Ontológicos Africanos”, que podem ser trabalhados

em todos os conteúdos da cultura corporal. Nessa proposta pedagógica, utilizaremos os “Fundamentos Ontológicos Africanos”, conforme descrito por Clímaco (2022, p. 83), pesquisadora da temática danças de matriz africana, pois: “[...] partimos da análise do real concreto, das subjetividades e das condições objetivas que produzimos e reproduzimos a vida.” Esses fundamentos ontológicos são valores que ressaltam a potência e a diversidade de uma civilização historicamente marcada pelo racismo.

Em síntese, os Fundamentos Ontológicos Africanos são:

- 1) Energia Vital – é a potência de vida, o desenvolvimento do ser em si e por outro. Não imputa a lógica da fragmentação, a energia é a força da unicidade da comunidade, as pessoas são diferentes, mas o desenvolvimento tem a premissa do bem viver de todos.
- 2) Circularidade – Parte do movimento de transmissão do conhecimento de forma não hierarquizada, é através do círculo que o ser se reconhece nas atividades da produção e reprodução da vida. As diferenças na circularidade e apreensão do conhecimento não afastam, mas sim fortalecem o desenvolvimento da comunidade.
- 3) Corporeidade – Esta não estabelece como uma “coisa” formatada, constitui a existência humana assentada nas relações sociais. Tem a condição de perpetuar a memória de seus ancestrais, mas também exterioriza tais relações através do movimento em si e com o outro no tempo e espaço.
- 4) Memória – É o fundamento que representa a preservação do conhecimento da cultura, do modo de vida dos ancestrais. É através da memória que resistimos e (re) existimos diante da barbárie do colonialismo, que preservamos o patrimônio sócio-histórico-cultural africano.
- 5) Ancestralidade – Significa a composição dos seres e divindades africanas de vários territórios. Está presente em nossa existência, porém a estratégia colonialista foi objetivamente retirar o direito de nossa origem, subjetivamente o direito à reverência de nossa ancestralidade que nos liberta da história do açoite. Reverenciar nossa ancestralidade significa manter viva a nossa história.
- 6) Territorialidade – Potencializa a história e os territórios originários, seus signos, enfim é o resultado do processo de produção material e imaterial de cada território, contribui para a descolonização mental.
- 7) Religiosidade – Fundamenta a ação objetiva a reflexão dos valores, sentidos arquetípos das religiões de matriz africana.
- 8) Cooperação/Comunitarismo – Estrutura social que foi desenvolvida antes do período colonial não só para dar efeito a certas concepções da natureza humana, mas também para fornecer uma estrutura para a realização dos potenciais, metas e esperanças dos membros da sociedade e da sua existência contínua, é a busca por um projeto de sociedade humanizado.
- 9) Oralidade – se não fosse a palavra por via oral, nossa herança ancestral teria se perdido por completo, este fundamento representa a resistência para a manutenção dos saberes, fazeres para as futuras gerações.

- 10) Musicalidade – Esta é a expressividade das relações entre africanos, sejam eles ancestrais e/ou diaspóricos, através dos diversos ritmos: criamos, ensinamos, aprendemos e resistimos. A musicalidade africana influencia as sonoridades em todos os continentes.
- 11) Ludicidade – Podemos promover intencionalmente ações que valorizem a identidade negra. Através das brincadeiras, desenvolvemos os sentidos humanos. Faz-se necessário, nas comunidades e nas famílias, reconhecer que a ludicidade tem a função social de educar para os africanos (Climaco, 2022, p. 85).

Cada aula da proposta pedagógica teve um tema específico baseado em um ou mais Fundamentos Ontológicos Africanos. Assim, a proposta pedagógica está imbricada na PHC, na ACS e nos FOA. Esses fundamentos dialogam, pois estão comprometidos com a transformação social através do saber objetivo elaborado e sistematizado, conforme propõe Saviani (2021a, p. 13). O trabalho educativo deve ser um esforço intencional de cultivar, em cada indivíduo, os valores e conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade. Para a elaboração da Proposta pedagógica, foi imprescindível que a professora-pesquisadora passasse por um período formativo, o qual ocorreu através dos “eventos-campos” e da “formação interdisciplinar”. Esses processos formativos são descritos detalhadamente nas subseções subsequentes.

3.2 Percursos formativos: formação Interdisciplinar, vivências nos eventos-campos e estudos em conjunto com a professora-pedagoga

Para tematizar a dança de matriz africana na proposta pedagógica, identifiquei, como limite, a falta de vivência corporal relacionada ao tema dança. Na formação inicial da professora-pesquisadora, as danças de matriz africana e afro-brasileira, bem como o contexto das relações étnico raciais, não estavam presentes no currículo. A falta desses conteúdos representa um limite para professores(as). Muitos professores(as), ao atuarem no contexto escolar, não se sentem aptos para inserir essas temáticas em suas práticas pedagógicas.

Os professores não podem ser os únicos responsabilizados pela ausência da educação para as relações étnico-raciais. É necessário implementar políticas públicas que ampliem essa temática e uma fiscalização rigorosa nas Instituições de Ensino Superior, considerando que o trabalho com a educação para as relações étnico-raciais é obrigatório em todas as instâncias educacionais.

A professor-pesquisadora compreendeu que seria necessário vivenciar e experimentar corporalmente essas danças e o repertório que envolve essa expressão da cultura corporal, incluindo a gestualidade, o ritmo, o canto e os rituais. Em resposta a essa necessidade, a professora-pesquisadora iniciou uma jornada em “eventos-campos”.

3.3 Eventos-Campos: imersões na cultura popular de matriz africana

Os eventos-campos se constituem como instrumento de pesquisa sistematizado por Maurício Silva (2009), se refere à participação em eventos de natureza política, acadêmica e/ou pedagógica relacionados aos temas de pesquisa.

O Distrito Federal, por sua constituição histórica, é uma cidade com muita diversidade cultural, pois desde a sua construção recebe imigrantes de todos os estados do país, especialmente do Nordeste, popularmente conhecidos como candangos¹⁶. Por isso, aqui podemos encontrar Grupos da Cultura Popular de diversas regiões que desenvolvem diferentes manifestações culturais e artísticas: danças, música, teatro e capoeira.

As vivências nos eventos-campos foram formativas e fundamentais para compreender os elementos gestuais, históricos, culturais e estéticos das danças de matriz africana. Além disso, foram essenciais para compreender como os grupos resistem para manter as suas tradições, bem como para promover e divulgar os conhecimentos das danças.

Dialogar e experienciar a dança com as lideranças e participantes dos grupos influenciou a composição das atividades realizadas na proposta pedagógica. No quadro abaixo, encontra-se a relação dos eventos-campos dos quais a professora-pesquisadora participou.

¹⁶ “Candango é um termo utilizado para definir os pioneiros construtores de Brasília. Na origem, porém, o termo era pejorativo: servia para identificar os portugueses ou ainda, pessoa de mau gosto. Com o passar do tempo, designou os senhores de engenho e, depois, os cafuzos (mestiços de índios e negros). O escritor Euclides da Cunha, por sua vez, usava o termo “candango” para designar o sertanejo de aparência triste e cansada. A expressão desembarcou em Brasília para se referir aos milhares de nordestinos que chegavam tangidos pela seca e pela miséria.” Disponível em: <https://memorialdademocracia.com.br/card/construcao-de-brasilia/5>. Acesso em: 6 jun. 2024.

Quadro 4 - Eventos-Campos: danças de matriz africana no DF

Datas	Vivências formativas
10/06/2023	Vivência de dança afro contemporânea no Centro de Dança de Brasília
24/06/2023	Vivência de dança afro contemporânea no Centro de Dança de Brasília
17/09/2023	Minicurso Corpo e Cultura memórias, saberes e práticas sobre a dança de matriz africana. Oferecido no XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte- CONBRACE ¹⁷
30/09/2023	Vivência de samba de roda com o grupo “Formigueiro de Angola” Evento – Florescer Capoeira de roda
04/10/2023	Vivência com o grupo “Jongo do cerrado”
05 /10/2023	Vivência com o grupo “As Sambadeiras de Roda”
06/10/2023	Vivência com o grupo “As Sambadeiras de Roda”
11/10/2023	Oficina de Jongo – Toques e Canto
21/10/2023	Evento na Torre de TV – Projeto Recôncavo Candango – encontro do Jongo, Samba de roda e Maculelê
23/10/2023	Vivência com o grupo “As Sambadeiras de Roda”
25/10/2023	Vivência com o grupo “As Sambadeiras de Roda”
25/10/2023	Oficina de Jongo – Toques e Canto Grupo Jongo do Cerrado

Quadro criado pela professora-pesquisadora.

Das vivências elencadas, destacamos as imersões realizadas por meio de participação nas oficinas promovidas pelo grupo “Jongo do Cerrado” (Grupo de estudo e prática do Jongo)¹⁸ e de ensaios do grupo as “Sambadeiras de Roda” (Coletivo de estudos e práticas do Samba de Roda¹⁹), dois importantes coletivos da Cultura Popular do Distrito Federal que disseminam a cultura afro.

¹⁷ O Grupo de Trabalho temático (GTT) Relações Étnico-Raciais foi aprovado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte em assembleia realizada no XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE). Sua primeira edição ocorreu no XXIII CONBRACE, realizado em setembro de 2023, em Fortaleza.

¹⁸ Para saber mais, confira o Instagram do grupo Jongo do Cerrado:

<https://www.instagram.com/jongodocerrado?igsh=YXhoeDRpbXA2ZmVn>

¹⁹ Para saber mais, confira o Instagram das Sambadeiras de Roda:
<https://www.instagram.com/sambadeirasderoda?igsh=ejVweHd5YmJIZW45>

Imagem 9 - Ensaio do Grupo Sambadeiras de Roda



Imagem 10 - Evento do Grupo Jongo do Cerrado no Centro Internacional de Convenções do Brasil



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora – out./2023.

Imagem 11 - Evento do Grupo Jongo do Cerrado na Torre de TV



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora – out./2023.

As oficinas com o Grupo Jongo do cerrado foram momentos formativos significativos, pois foram baseadas nos estudos dos cantos tradicionais, nos exercícios rítmicos, na prática de criação e improvisação no contexto do Jongo. Foi possível aprender toques rítmicos básicos, alguns pontos e os principais passos da dança.

Acompanhar os ensaios e os eventos das “Sambadeiras de Roda” foi muito significativo para experienciar a dança e os seus gestos, sentir o ritmo e a música. Em momentos de troca de olhares e umbigadas com as parceiras na roda, sentia a força e a potência da dança circular, com as mais diversas sensações permeando o corpo. Compreendi a transmissão de uma dança tradicional pela oralidade, nos momentos de pausa da roda e ouvindo as mestras e suas histórias, entendendo que o canto fala do cotidiano daqueles que vieram antes, e que a música e a dança se relacionam com o contexto da vida em comunidade.

Destacamos o compromisso social do grupo Sambadeiras que desenvolve um trabalho com mulheres e crianças em situação de vulnerabilidade social de comunidades periféricas, trabalho relevante e reconhecido. Em 2024, o grupo recebeu

o 5º prêmio Marielle Franco de Direitos Humanos da Câmara Legislativa do Distrito Federal.

A imersão em tais coletivos da cultura popular do DF que tematizam duas manifestações das danças de matriz africana, o Jongo e o Samba de roda, foi possível entender e viver que o canto fala do cotidiano daqueles que vieram antes e que a música e a dança se relacionam com o contexto da vida em comunidade.

Não foi possível realizar a vivência com os grupos da Sussa, tendo em vista que a professora-pesquisadora não encontrou, no DF, grupos dessa manifestação. Com esse limite, a professora-pesquisadora se inteirou da Sussa, através do *e-book* “Vamos dançar Sussa?”²⁰ e outros materiais como teses e dissertações sobre a temática. Como são danças circulares muito semelhantes, foi possível realizar a sistematização pedagógica da Sussa.

3.4 Estudos em conjunto com a professora-pedagoga

Concomitante aos eventos-campos, foi realizado um momento de estudos em conjunto com a professora-pedagoga²¹ que atua na turma do 5º ano “D” da EC-18 Gama com o objetivo de desenvolver um trabalho integrado e interdisciplinar, conforme preconiza o PECM (Distrito Federal, 2018). O documento norteador do PECM também enfatiza que as intervenções pedagógicas interdisciplinares proporcionam uma aprendizagem mais significativa para a vida da criança em sociedade (Distrito Federal, 2019).

Segundo Fazenda (2011, p. 10), “Interdisciplinaridade é uma nova atitude frente à questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão”. Essa atitude requer dos professores envolvidos um compromisso imersivo em sua prática pedagógica, pois a integração entre as disciplinas é uma superação frente à “fragmentação do conhecimento” (Fazenda, 2011, p. 21).

A professora-pedagoga manifestou interesse em realizar a formação e mostrou-se entusiasmada acerca da pesquisa com os estudantes. Os momentos de estudo em conjunto com a professora-pedagoga foram essenciais para a construção

²⁰Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/colecao_inclusao/livros/8/ficha-tecnica.html. Acesso em: 2 out. 2023.

²¹ A Professora assinou o termo de consentimento de participação na pesquisa.

da proposta pedagógica, tendo em vista que os temas estudados foram selecionados com o intuito de compreender melhor as temáticas que atravessam a pesquisa. Destacamos que os momentos de trabalho em conjunto aconteceram no período das coordenações pedagógicas²², espaço-tempo destinado ao planejamento e à formação de professores(as).

Os materiais de estudos foram selecionados por mim, professora-pesquisadora. A escolha dos livros, artigo, vídeos e documentos baseou-se nas temáticas consideradas fundamentais e possíveis de serem trabalhadas no tempo disponível para a estruturação de uma proposta de educação antirracista, com a especificidade das danças de matriz africana e a partir dos pressupostos da PHC, ACS e FOA.

Imagem 12 - Estudos em Conjunto



Fonte: Acervo de fotos da Pesquisadora

²² A Coordenação Pedagógica constitui-se em um espaço-tempo de reflexões sobre os processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem e formação continuada, tendo por finalidade planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas, a fim de dar suporte ao Projeto Político Pedagógico – PPP (SEEDF, 2019). Disponível em <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.

Para que os estudos acontecessem, foram realizados cinco encontros, para os quais foi elaborado um cronograma temático de estudos. Os textos e livros foram disponibilizados previamente antes dos encontros.

Quadro 5 - Temas de Estudos

Datas	Temas	Bibliografia
25/09/2023	Programa Educação com Movimento.	Educação com movimento Programa de inserção do professor de educação física na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (2019).
26/09/2023	Educação Antirracista O trato pedagógico da questão racial no cotidiano escolar.	Artigo 26 da LDB; (Lei 10.639/2003 e 11.635//2008); Vídeo 1 da websérie Coleção “Antirracista: O Mito da Democracia Racial”.
03/10/2023	Educação Antirracista. O trato pedagógico da questão racial no cotidiano escolar.	Livro: Como Ser um Educador Antirracista; Autora: Bárbara Carine Teixeira (2010).
05/10/2023	Cultura Corporal e Danças de Matriz Africana.	Livro: Danças de Matriz Africana Antropologia do Movimento (2021) Autores: Jorge Sabino e Raul Lody; Capítulo: “Danças Circulares”
10/10/2023	Pedagogia Histórico-Crítica.	Artigo “A Pedagogia Histórico – Crítica” Autor: Demerval Saviani

Fonte: elaborado pela autora.

As interações foram muito significativas. A professora-pedagoga informou que não conhecia o PECM, programa que está inserido na escola desde 2014, porém não universalizado no âmbito das instituições de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme analisaram Lima (2023) e Oliveira (2023). Devido à precarização²³ do programa nos últimos anos, à falta de professores na rede e à impossibilidade de professores substitutos ocuparem as vagas do PECM, a EC-18 Gama ficou, de 2019 a 2023, sem professor(a) de Educação Física no turno

²³ Em 2023, foi realizado o IV Seminário de EF Escolar do DF. Este evento teve como temática central o PECM e como objetivo problematizar e refletir o PECM e a EF escolar no DF, buscando apresentar elementos para a universalização na rede de ensino, sobretudo na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

vespertino. O PECM foi um dos temas estudados, onde refletimos que na SEEDF os documentos norteadores caminham distantes da realidade, e que a falta do professor (a) de educação física na escola impossibilita o acesso às manifestações da cultura corporal de forma sistematizada e interdisciplinar, o que impacta na educação e no direito das crianças de brincar.

Durante os estudos em conjunto identificamos um ponto em comum em nossa formação inicial (professora-pesquisadora/professora-pedagoga) não tivemos nenhuma disciplina no currículo que tratasse da temática étnico-racial. A falta de estudos sobre a temática racial na formação inicial corrobora com os estudos de Gomes (2022), onde a autora identificou que a temática racial na graduação dos estudantes da UnB depende da oferta de disciplinas do tipo “Módulo livre” ou como disciplinas optativas. A professora Barbara Carine (2023), em seu livro “Como ser um Educador Antirracista”, também denuncia a falta da temática étnico racial nos cursos de pedagogia e de outras licenciaturas no Brasil, mesmo depois de duas décadas da aprovação da Lei nº 10.639/2003. Essa realidade se evidencia no contexto escolar, onde é frequente ouvirmos professores expressarem insegurança sobre como desenvolver um trabalho com a temática antirracista em suas práticas pedagógicas.

Destacamos que, no ano de 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu para o ensino superior as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana, a serem observadas pelas instituições e ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no parecer CNE/ CP/32004 (Brasil, 2004).

Posteriormente, em 2009, foi instituído o Plano Nacional de implementação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira”, especificando os deveres da

União, Estados, Municípios, Universidades, Conselhos e outros setores ligados à educação a respeito da implementação da lei.

A legislação tem avançado; entretanto, a aplicação da lei nos cursos de formação de professores para a educação das relações étnico-raciais ainda não é devidamente considerada. Para Arroyo (2023), o campo do currículo trata-se de uma disputa.

A produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Em nossa formação histórica a apropriação -negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modo de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade. Logo, seus saberes, culturas, modos de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum (Arroyo, 2013, p. 15)

Com esse cenário na educação superior, muitos professores completam suas formações sem as devidas reflexões e instrumentalização sobre a urgência de buscar uma educação emancipadora e antirracista. Esse e outros conhecimentos historicamente negados geralmente são adquiridos na busca pessoal por esses conhecimentos ou pela necessidade de atender às demandas do chão da escola ou ainda nos estudos coletivos de docentes, como ocorreu nesta pesquisa.

Nos estudos em conjunto, essa temática reverberou em diversas reflexões. Observamos a falta de representatividade em materiais didáticos, onde imagens e figuras frequentemente negligenciam a presença de pessoas negras. Além disso, a narrativa histórica que não aborda adequadamente a história dos homens e mulheres negras que fizeram parte da diáspora africana. Além disso, exploramos termos e conceitos relacionados à temática, ampliando nossa compreensão. Refletimos também sobre a importância de que as propostas pedagógicas para uma educação antirracista sejam fundamentadas na riqueza cultural, nos saberes e na estética africana e afro-brasileira. Essa análise crítica se revela essencial para promover uma educação mais inclusiva e equitativa, que busque reparação histórica.

Após os encontros para estudos, a etapa subsequente consistiu na elaboração conjunta da proposta pedagógica com a colaboração da professora-pedagoga.

Entretanto, e lamentavelmente, esse segundo passo foi realizado somente pela professora-pesquisadora, uma vez que a escola estava finalizando um extenso projeto e a referida professora se encontrava muito envolvida, não dispondo de tempo para o planejamento interdisciplinar da proposta pedagógica. As demandas do projeto exigiram que ela participasse das ações coletivas juntamente com a coordenação da escola e os demais professores. Como não haveria outro momento, pois o ano letivo já estava em seu último mês, a professora-pesquisadora seguiu com a construção da proposta pedagógica sozinha, mas certamente enriquecida com os estudos e com as reflexões que foram realizadas.

A escola é um ambiente dinâmico, no qual diversas ações pedagógicas acontecem simultaneamente. A organização espaço/tempo da escola, nesse contexto, foi um fator limitante para a pesquisa. Apesar da autorização e anuência da gestão/coordenação e da professora sobre o desenvolvimento da pesquisa, e do calendário disponibilizado previamente, as demandas pedagógicas específicas da escola foram priorizadas. Para além da dinâmica escolar, compreende-se que o fato da pesquisa ocorrer durante o segundo semestre deixou essa lacuna no planejamento coletivo, pois é um período em que, comumente, há uma sobrecarga das demandas pedagógicas e burocráticas sobre os professores.

Ressaltamos que o período de estudos e pesquisa/campo só pôde ser realizado durante o segundo semestre, pois, durante o primeiro semestre, foi o momento de apropriação dos conhecimentos teóricos e metodológicos da pesquisa. Durante o primeiro semestre, também foi necessário cumprir com algumas disciplinas obrigatórias do PROEF. No próximo capítulo, descrevemos e analisamos a aplicação da proposta pedagógica.

CAPÍTULO 4- VAMOS DANÇAR? UNIDADE DIDÁTICA DE DANÇAS DE MATRIZ AFRICANA, COM CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O círculo, a roda, os movimentos em permanente rotação criam sentimentos e formas de sociabilidade, trazendo experiências coletivas no ato de dançar, de estabelecer contato com o corpo, de sentir uma prática que integra e se unifica na própria coreografia (Sabino; Lody, 2021).

O presente capítulo, busca contemplar o segundo objetivo específico: Identificar e compreender o que e como as crianças se apropriam de conhecimentos da cultura corporal de matriz africana. Para isso, o capítulo está organizado nas seguintes subseções: 4.1 “Materialização da Proposta Pedagógica em Unidade Didática 4.2 “Vamos dançar?”; 4.3 Nosso corpo, nosso ritmo, nossa história, nossa dança; 4.4 A grande roda.

A aplicação da unidade didática ocorreu durante o mês de novembro de 2023, na Escola Classe 18 do Gama, situada na Região Administrativa do Gama-DF. Esta escola faz parte do conjunto de instituições da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A pesquisa foi realizada com uma turma de quinto ano, composta por 24 crianças, das quais 18 foram autorizadas a participarem. Houve doze encontros, com média de duração de 1h10 cada.

Cada aula foi ministrada com um tema específico e baseada em princípios teórico-metodológicos para o ensino de danças de matriz africana, na PHC e na ACS, bem como em um ou mais Fundamento Ontológico Africano (FOA), conforme já explicado no terceiro capítulo. Esses valores humanos, marcados pela diversidade, buscam outros modos de viver para além de uma sociedade que ignora a existência e a identidade do seu povo. O FOA “ludicidade” atravessa toda a Unidade Didática, pois as atividades propostas contêm elementos da brincadeira, do jogo e da dança. Esse fundamento está articulado aos objetivos de cada aula.

4.1 Materialização da Proposta Pedagógica em Unidade Didática

A proposta pedagógica se instrumentaliza através da Unidade Didática que foi desenvolvida a partir dos Princípios teórico-metodológicos como constam no terceiro capítulo.

O Planejamento da Unidade Didática foi fundamentado no Sequenciador de Aulas (SA),²⁴ instrumento desenvolvido pelo Núcleo de Estudos em Planejamento e Metodologia do Ensino da Cultura Corporal (NEPECC) da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal de Uberlândia (FAEFI/UFU), coordenado pelo Professor Gabriel Palafox. Utilizamos o SA que foi aprimorado pelo coletivo do Programa de Iniciação à Docência (Pibid) da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (FEFD/UFG).

No Sequenciador de Aulas, estão contidos o objetivo geral e os específicos, a quantidade de atividades, a avaliação, os conteúdos, os princípios pedagógicos, as estratégias metodológicas, o espaço e os materiais, os apêndices e os anexos. Acrescentamos ao SA dois espaços para o tema da aula e o Fundamento Ontológico. Esse instrumento contribuiu para a fluidez e a progressão didática dos conteúdos que se conectam e se complementam. Para melhor compreensão da proposta pedagógica, elaboramos um quadro delineando o roteiro das aulas.

Quadro 6 - Roteiro da Proposta Pedagógica

Nossa história, nossa dança: Unidade Didática de Danças de Matriz Africana				
Datas	Temas	Objetivo(s)	FOA	Instrumentos de avaliação
31/10/2023	Vamos dançar?	Compreender os conhecimentos prévios e o interesse das crianças em relação a dança; Identificar os conhecimentos prévios das danças de matriz africana. Refletir sobre as danças como expressão cultural.	Energia vital, Circularidade; Ludicidade.	Roda de Conversa com registro audiovisual; Caderno de registro dos estudantes; Observação participante com registro em diário de campo.
01/11/2023	Nosso corpo, nosso ritmo.	Compreender e refletir que o nosso corpo se	Corporeidade; Cooperação;	Roda de conversa com

²⁴ Esse Instrumento está anexado ao trabalho.

		<p>expressa através de diversos gestos, e que o ritmo faz parte do cotidiano.</p> <p>Vivenciar, experienciar e criar ritmos utilizando o corpo como instrumento.</p>	Ludicidade.	<p>registro audiovisual;</p> <p>Observação participante com registro em diário de campo.</p>
06/11/2023	Nossa história, nossa dança.	<p>Contextualizar o Continente Africano e a influência da Cultura Africana na formação da Cultura Afro – Brasileira;</p> <p>Compreender a dança circular como parte da nossa ancestralidade africana;</p> <p>Compreender a circularidade como parte da transmissão de conhecimento de forma não hierarquizada.</p> <p>Experienciar a dança em roda.</p>	Ludicidade; Circularidade; Ancestralidade.	<p>Roda de conversa com registro audiovisual;</p> <p>Observação participante com registro em diário de campo.</p>
07/11/2023	O que aprendemos até aqui?	Expressar através do desenho os conhecimentos até então aprendidos.	Ludicidade; Memória; Oralidade.	<p>Desenho no caderno de registros;</p> <p>Escuta individual sobre os desenhos.</p>
08/11/2023	Jongo, a dança ancestral.	Conhecer a história do Jongo e vivenciar os primeiros passos.	Ancestralidade; Memória; Religiosidade; Musicalidade; Oralidade.	<p>Roda de conversa com registro audiovisual;</p> <p>Observação participante com registro em diário de campo.</p>
16/11/2023	O canto comunica a ancestralidade	Criar de forma coletiva um ponto (letra da música) do jongo.	Ludicidade; Musicalidade; Cooperativismo Ancestralidade.	<p>Roda de conversa com registro audiovisual;</p> <p>Observação participante com registro em diário de campo.</p>
17/11/2023	No caminho do Samba de roda	Compreender que o samba de roda faz parte do patrimônio cultural da humanidade.	Circularidade, ancestralidade; energia vital; Oralidade;	Roda de conversa com registro audiovisual;

		Experienciar o samba miudinho.	Ludicidade.	Observação participante com registro em diário de campo.
20/11/2023	É samba de roda ou roda de samba	Compreender a diferença entre samba de roda e roda de samba. Vivenciar o samba de roda.	Memória; Circularidade; Ludicidade.	Roda de conversa com registro audiovisual; Observação participante com registro em diário de campo.
22/11/2023	Território Ancestral	Compreender a história dos Quilombos, através do jogo ancestral.	Territorialidade; Religiosidade; Oralidade; Ludicidade.	Roda de conversa com registro audiovisual; Observação participante com registro em diário de campo.
23/11/2023	Sussa, a dança do Território Ancestral	Conhecer sobre a história da Sussa dos quilombolas Kalungas. Experienciar o ritmo da Sussa	Territorialidade; Cooperação; Memória; Ludicidade	Roda de conversa com registro audiovisual; Observação participante com registro em diário de campo.
23/11/2023	Roda de sussa, o desafio da garrafa	Vivenciar a Sussa, dança tradicional do Quilombo Kalunga.	Ludicidade; Ancestralidade; Circularidade; Energia vital.	Roda de conversa com registro audiovisual Caderno de registro; Observação participante com registro em diário de campo.
29/11/2023	A grande roda.	Vivenciar as danças circulares; Identificar e elaborar síntese acerca dos conhecimentos adquiridos nas aulas.	Ludicidade; musicalidade; Oralidade; Circularidade.	Roda de conversa com registro audiovisual; Observação participante com registro em diário de campo.

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2 Vamos dançar?

Para iniciar um primeiro diálogo com as crianças, no primeiro encontro, realizamos uma roda de conversa sobre o tema da pesquisa. O objetivo era compreender a prática social inicial das crianças (Savianni, 2021a). Para isso, vivenciamos a “dança das cadeiras surpresa” como instrumento lúdico de pesquisa (Silva, 2009), com o objetivo de compreender os conhecimentos prévios e o interesse das crianças em relação à dança em um contexto geral, além de identificar os conhecimentos prévios sobre as danças de matriz africana e refletir sobre a dança como expressão da cultura humana. O tema da aula foi um convite para as crianças: “Vamos Dançar?”.

A atividade iniciou com as crianças em volta das cadeiras. Ao som das músicas, elas circulavam ao redor das cadeiras e, no momento da pausa musical, sentavam-se rapidamente. A criança que não conseguia sentar-se quando a música era pausada podia escolher um colega para retirar a “surpresa” que estava embaixo da cadeira. A “surpresa” consistia em uma pergunta (as perguntas da atividade se encontram na próxima figura). A criança que saía da roda retornava com a possibilidade de fazer uma dancinha para os colegas seguirem, enquanto uma nova rodada do jogo começava. É relevante salientar que, durante o jogo, não houve a exclusão de nenhuma criança.

Figura 2 - Dança das cadeiras surpresa



Fonte: Material didático desenvolvido pela autora.

As crianças se mostraram à vontade e circulavam ao redor das cadeiras de forma muito animada, tentando acompanhar o ritmo das músicas instrumentais, que foram variadas. Algo que me chamou atenção foi quando o instrumental da música “Asa Branca²⁵” tocou, e a maioria das crianças começou a cantar e a fazer os passos do forró.

Imagem 13 - Crianças na atividade: “dança das cadeiras surpresa”



²⁵ Composição de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira do ano de 1.947.

Fonte: Acervo da pesquisadora

As quadrilhas típicas juninas se fazem presentes no calendário das festas escolares, e a Escola Classe 18 do Gama realiza anualmente uma grande festa com apresentações das crianças. Considerando a significativa presença de pessoas nordestinas no DF desde a construção da cidade, as festas da cultura popular expressam parte da história do povo brasileiro, que é transmitida e assimilada por diferentes sujeitos, compondo nossas manifestações culturais. Assim, é importante salientar que as crianças carregam um repertório cultural e reconhecem e expressam o ritmo e a gestualidade das quadrilhas juninas.

Brasileiro (2001, p. 78) identificou em sua pesquisa que professores evidenciam limites para tematizar a dança na escola, entretanto, eles trabalham com a dança em eventos escolares: “[...] apesar da dança estar presente no espaço escolar, ela é apenas, um elemento decorativo, sem reflexão como conhecimento para a formação dos alunos, refletindo uma ideia da presença-ausente da dança no espaço escolar”. É necessário que a dança na escola esteja presente para além das datas comemorativas e esse conteúdo seja abordado de forma crítica e reflexiva, proporcionando às crianças a oportunidade de não serem meros reprodutores de coreografias, mas de vivenciarem a dança como uma expressão de conhecimento fundamental, como meio de promover a conscientização da identidade social no projeto de construção da cidadania (Coletivo de Autores, 2012).

Seguindo o jogo, a primeira pergunta realizada foi: “Você conhece alguma dança africana?” Marcos (11 anos) que tirou a pergunta disse: “Não!”

Lucas (13 anos): Maculelê.

Thiago André (11 anos): Capoeira

Professora-pesquisadora: vocês praticaram essas danças?

Lucas disse: Sim!

Professora: Onde você aprendeu a capoeira?

Lucas: tia, tinha um grupo de capoeira lá perto da minha casa. (Crianças do 5º ano. Momento da Dança das Cadeiras Surpresa, outubro de 2023).

Analisando as respostas do caderno de registro²⁶ (caderno utilizado para as crianças expressarem suas reflexões e aprendizagens), foi possível identificar que a capoeira é a manifestação cultural afro-brasileira mais conhecida pelas crianças. A

²⁶ O caderno de registro foi utilizado ao final dessa aula, onde as crianças registraram as respostas das perguntas do jogo “dança das cadeiras surpresa”.

capoeira é uma das principais manifestações da cultura afro-brasileira, “[...] se caracteriza por sua multidimensionalidade – é ao mesmo tempo dança, luta e jogo”. (IPHAN, 2007, p. 11). Compreendemos que a capoeira é genuinamente uma luta, pois em seus movimentos expressa a “voz” do oprimido na sua relação com o opressor (Coletivo de Autores, 2012). Por ser uma manifestação que tem origem nas camadas populares, é comum encontrar a capoeira presente nas comunidades, fora dos muros da escola, em projetos e grupos que se propõe a perpetuar essa cultura, como citado pelo estudante Lucas. A capoeira faz parte dos conteúdos da educação física e deve ser resgatada como manifestação cultural integrada aos movimentos sociais e políticos (Coletivo de Autores, 2012), assim como outras manifestações da cultura afro-brasileira, como o Maculelê citado no diálogo entre as crianças.

A cada cartão retirado, as crianças respondiam às perguntas propostas. No decorrer da atividade, teve um momento que merece destaque. Diante da pergunta: “Qual o estilo de dança você já dançou?”, a estudante Kyara (10 anos) respondeu: “*TikTok*”.²⁷ Perguntei para a turma quem mais dançava *TikTok*, apenas três crianças não levantaram a mão. As danças do *TikTok* são coreografias criadas pelos usuários da plataforma que “viralizam” e se tornam populares entre os integrantes da rede.

As crianças que ficavam responsáveis por realizar um gesto de dança no momento de circular em volta das cadeiras aproveitavam para fazer dancinhas conhecidas do *TikTok* como, o “vapo” e a “dança do ombrinho” (as crianças me relataram que as danças eram passos de vídeos do *TikTok*). Assim, eles ficaram bem animados e aguardando qual seria o próximo passinho. Foi um momento de grande descontração. Seguindo o jogo, destaco as falas dos educandos sobre “O que podemos expressar através da dança?”

Lucas (13 anos): Felicidade

Maria Eduarda (10 anos): Sentimentos

Evely (11 anos): Inspiração

Thiago (11 anos): calma

Você conhece alguma dança popular brasileira?

Laura (11 anos): Pagode

Rafaela (10 anos): Sertanejo

²⁷ O *TIKTOK* é um aplicativo de compartilhamento de vídeos no qual os usuários podem criar, editar e postar vídeos curtos, com uma diversidade de conteúdos entre eles as dançam, que são caracterizadas com passos curtos, rápidos e engessados. O *TIKTOK* é definido por sua plataforma como “uma plataforma em que a expressão criativa e autenticidade são os principais atrativos para uma comunidade que busca criar cultura e descobrir entretenimento”.

Disponível em: <https://newsroom.tiktok.com/pt-br/estudo-mostra-que-tiktok-e-a-plataforma-que-as-pessoas-buscam-para-levantar-o-animo> Acesso em: 12 mar. 2024.

Evely (11 anos): Forró

Kyara (10anos): Funk

Thiago (11anos): K-pop

Professora-pesquisadora: o k-pop é da cultura brasileira?

Lucas (13 anos): né não, tia.

Thiago (11 anos): É Coreano

(Crianças do 5º ano. Momento da Dança das Cadeiras Surpresa, outubro de 2023).

Percebi que algumas meninas fizeram um sinal com as mãos chamado de *finger heart*, o símbolo consiste na união do polegar com o dedo indicador, formando um coração. Esse sinal significa expressão de carinho “viralizou” pelo mundo através dos grupos de *k-pop*²⁸. A influência da cultura *k-pop* está presente nas músicas, danças, séries e filmes e é um fenômeno entre crianças e adolescentes.

Com essa atividade diagnóstica, foi possível identificar que as crianças gostam de dançar e que o estilo de dança que elas possuem mais familiaridade são aqueles que estão em destaque nas mídias sociais, como as danças do *TikTok* e o funk. As danças no contexto das plataformas digitais são danças viralizadas com gestos rápidos, coreografados e repetitivos que são reproduzidos com o objetivo de ganhar muitas visualizações e *likes*.

A influência das mídias sociais nas crianças é um fenômeno complexo e não deve ser ignorado. É fundamental que a escola faça a mediação do uso destas linguagens “[...] de modo que os estudantes possam atravessá-los também, com consciência, criatividade e responsabilidade” (Fantin, 2020, p.15). Devido a influência midiática da indústria cultural, é urgente que as danças da cultura popular também “viralizem”, como forma dos estudantes compreenderem “[...] o modo de ser, de pensar e agir das diferentes regiões brasileiras, além de entender que essas particularidades também são manifestadas no corpo por meio de danças populares.” (Altoé, 2020, p. 214)

Uma das perguntas realizadas no jogo foi: “você gosta de dançar?” As crianças gritaram em coro: “Sim!”. A alegria em dançar foi perceptível entre as crianças da pesquisa desde o primeiro encontro. Embora algumas crianças fossem mais tímidas que os outras, ficou evidente que não houve resistência por parte delas em relação ao conteúdo de danças de matriz africana. Esse dado contraria os achados em outras

²⁸ K-pop é um gênero musical coreano, comercializado como mercadoria cultural. Os grupos de K-pop são formados por jovens que cantam e dançam de forma harmoniosa, chamados de *idols*. Esse gênero musical tem viralizado pelo mundo e pode ser considerado um produto musical global (informações retiradas da primeira temporada da série “Explicando” da plataforma de *streaming* NETFLIX).

pesquisas. Recentemente, Borges (2023), em sua pesquisa de mestrado com estudantes do quinto ano de uma escola pública do DF, observou inicialmente resistência e desinteresse dos estudantes pelo conteúdo de danças, especialmente entre os meninos. Brasileiro (2003) ressalta que, ao recorrer à literatura, um dos principais argumentos para o conteúdo dança não ser trabalhado nas escolas é a falta de aceitação por parte dos(as) estudantes.

Compreendemos que a dança, em suas diversas manifestações como conteúdo da cultura corporal, deve estar presente nas aulas de educação física, independente da aceitação ou resistência por parte dos estudantes. O mais importante é difundir a pluralidade dos conteúdos da cultura corporal nas aulas de educação física, assegurando uma diversidade de experiências para os estudantes e o acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade de forma sistematizada e com intencionalidade pedagógica. Isso envolve a experimentação de diversas práticas corporais e a aquisição de conhecimentos de maneira crítica e emancipatória (Borges, 2023).

Após essa atividade, as crianças responderam a todas as perguntas que saíram durante o jogo “Dança das cadeiras surpresa” no caderno de registros. No segundo momento da aula, elas assistiram a vários vídeos mostrando diversas manifestações de dança: balé, flamenco, hip hop, danças africanas e danças indígenas²⁹.

²⁹Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uauwx-cBd0s> Acesso em: 3 nov. 2023

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b826b1JNvFY> Acesso em: 3 nov. 2023

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b826b1JNvFY> Acesso em: 3 nov. 2023

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=oGL0pAvuOas&list=RDQMLmA6qLrfweQ&index=2>

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ig6WJr1RJZc> Acesso em: 3 nov. 2023

Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=B8GW5U2o5Pc&ab_channel=CarlosHenriqueTomazdeSouza

Acesso em: 3 nov. 2023

Imagem 14 - Crianças no momento da escrita no caderno de registros



Fonte: Acervo da pesquisadora

É importante destacar a relevância do acesso das crianças, filhos e filhas da classe trabalhadora, aos conteúdos clássicos e contemporâneo. Saviani (2021b, p. 13) afirma que “O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico”. O conteúdo contemporâneo está ligado ao clássico, que deve garantir aos estudantes o conhecimento do que há de mais moderno no mundo. (Coletivo de Autores, 2012). Em nossa proposta pedagógica, a apresentação das danças clássicas e as contemporâneas teve como objetivo contextualizar que a dança é um conhecimento historicamente produzido pela humanidade e que faz parte da identidade cultural dos povos de diversos países. As danças trabalhadas durante as aulas são conteúdos clássicos, “que trazem em sua historicidade os saberes tradicionais, valores civilizatórios e representatividade e cultura do povo negro que tanto contribuíram para a formação cultural e social deste Brasil” (Climaco, 2022, p. 30).

Conversando com as crianças sobre os vídeos, pedi para que observassem o ritmo, o estilo, como cada pessoa dançava, as roupas e o que sentiram ao assistirem os vídeos. Observei que as crianças ficaram impressionadas com os movimentos do balé. Mesmo sentadas, a cada vídeo elas tentavam imitar algum movimento das danças. É importante destacar que os vídeos selecionados para a aula, em sua maioria, tinham um caráter de apresentação, o que pode ter encantado os estudantes, mas, ao mesmo tempo, revelaram-se complexos devido à variedade de estilos e movimentos executados por pessoas especializadas nas danças.

Os vídeos foram selecionados para representar a diversidade de danças ao redor do mundo. Utilizando o Youtube como fonte principal, buscamos vídeos que oferecessem boa visibilidade e cujas músicas e coreografias fossem adequadas para a faixa etária das crianças. Por esse motivo, os vídeos selecionados apresentavam um caráter mais voltado para a apresentação.

A última atividade da aula foi a roda de conversa. Destaquei que a dança é uma expressão cultural da humanidade, presente em todas as culturas. Em seguida, pedi para as crianças comentassem o que acharam dos vídeos.

Thiago Caetano (11 anos): Eu achei legal, mas não me vejo em nenhum desses palcos.

Professora-Pesquisadora: Então, você não dançaria nenhuma daquelas danças?

Thiago Caetano (11 anos): algumas sim!

Professora-pesquisadora: A dança como espetáculo pode ser vista como algo difícil e inalcançável, mas podemos adaptar as danças para a nossa realidade.

(Roda de conversa, com as crianças do 5º ano, outubro de 2023).

Naquele momento, enfatizei para as crianças que não precisavam participar de um grupo de dança ou de um balé para dançar, e que nas aulas elas não precisavam se preocupar, pois todos, sem exceção, poderiam participar. Em um outro momento da roda de conversa, quando destaquei que a dança está presente nas festas, e que é uma manifestação de alegria, Laura Comentou:

Laura (11 anos): Sempre tem dança quando tem churrasco na minha família.

Professora-pesquisadora: e qual é a dança quando tem churrasco?

Laura (11 anos): o pagodinho, o funk e, às vezes, o sertanejo.

(Roda de conversa, com as crianças do 5º ano, outubro de 2023).

A dança como expressão cultural humana está presente nas celebrações, nos rituais e nos momentos de descontração em família. Laura trouxe um exemplo dos estilos disponíveis nos grandes veículos de massa (TV, rádio, internet) para ouvir e dançar. Como já mencionado, a indústria se apropria também das danças da cultura popular e as transforma em mercadoria, patronizando ritmos e danças. Ao mesmo tempo, as danças da cultura popular vêm resistindo, difundindo suas tradições, fortalecendo os vínculos com a organização comunitária e com o contexto cultural local, subvertendo, por vezes, a lógica do capital, como é o caso do que pôde ser observado nos grupos da cultura popular de danças de matriz africana, apresentados nos eventos-campo.

Na história brasileira estão ausentes muitas expressões da dança de cunho popular que se mantiveram ao longo dos anos. São danças ligadas às festas, às religiões, às produções culturais das nações que, dizem, contam e encantam quem as faz e quem as vê. Trata-se de incontáveis manifestações que são mantidas comumente pela tradição oral e pela sua manifestação corporal nas festas populares (Brasileiro, 2010, p.138).

A manutenção das danças de cultura popular e o resgate das raízes culturais são fundamentais para a difusão e encontro entre o saber clássico e o saber contemporâneo que atravessam a cultura popular. Nas práticas pedagógicas da Educação Física, é fundamental desenvolver a historicidade da cultura corporal para que os estudantes possam se compreender como sujeitos históricos capazes de influenciar a vida privada e a vida social coletiva (Coletivo de Autores, 2012).

A aula dois teve como tema “Nosso corpo, nosso ritmo” com o de objetivo de “compreender e refletir que o nosso corpo se expressa através de diversos gestos e que o ritmo faz parte do cotidiano”. Iniciamos o ensino dos princípios ontológicos africanos. Nessa aula, trabalhamos como FOA principal: a corporeidade. Tal princípio se relaciona com o “movimento em si e com o outro no tempo e no espaço” (Climaco, 2022, p. 85).

Na aula, contextualizamos que podemos vivenciar o corpo como instrumento musical e que o nosso corpo também tem ritmo próprio. As atividades propostas na aula envolviam sequências rítmicas com o corpo de forma individual e coletiva. Inicialmente, propus para as crianças andarem pela sala livremente e observarem a forma como elas caminhavam. Depois pedi para que andassem de diversas formas: devagar, rápido, batendo palmas, batendo e pés de diversas formas. Na segunda atividade, mostrei para as crianças três símbolos: um círculo, uma estrela e um quadrado, cada uma com um movimento específico. O círculo significava bater no peito com as mãos; a estrela, estalar os dedos; e o quadrado, bater palmas. A figura abaixo representa algumas das sequências rítmicas realizadas durante a aula.

Figura 3 - Sequência Rítmica



Fonte: Material didático desenvolvido pela autora.

Imagem 15 - Crianças vivenciando uma atividade rítmica



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Em todas as atividades realizadas, as crianças foram muito participativas. Algumas, no entanto, demonstraram dificuldades em coordenar os movimentos no ritmo e ficaram mais tímidas. Percebendo essa dificuldade, fiz uma adequação da atividade com uma sequência rítmica mais simples, permitindo que todas as crianças conseguissem participar. É necessário desenvolver abordagens diferenciadas (Coletivo de Autores, 2012). A adequação das atividades ao momento do desenvolvimento de cada um e em grupo é fundamental para que as crianças tenham condições de participar, de se expressar, vivenciar corporalmente e se apropriarem dos conhecimentos dentro dos limites e possibilidades de cada um (a) de forma efetiva das aulas.

Na segunda atividade, formamos pequenos grupos e as crianças puderam criar suas próprias sequências. Pedi para os grupos que fossem criativos. Cada grupo criou a sua sequência rítmica corporal e apresentou para os demais. A estudante Ana Isa (11 anos) perguntou se os grupos poderiam ensinar a sequência rítmica para os demais grupos, e assim aconteceu. Na roda de conversa final, perguntei para as crianças se foi mais fácil realizar as sequências sozinhas ou em grupo. A turma ficou dividida: alguns falaram “sozinhos”; outros, “em grupo”. Em seguida perguntei, se o som rítmico que conseguimos tirar do nosso corpo ficava mais bonito quando fazíamos sozinho ou em grupo. De forma unânime, as crianças concordaram que, quando estão juntos, o som fica mais bonito.

Aproveitamos o momento para falar sobre o FOA “corporeidade”, onde a relação corporal é individual e coletiva; e na cultura africana, o coletivo é mais valorizado que o individual. A criança, em seu universo infantil e nas relações consigo e com os outros, cria, recria, aprende e transforma. Para que isso ocorra, é necessário

que ela receba estímulos e seja incentivada a participar de jogos, brincadeira, experiências e criações individuais e coletivas. Através do movimento, a criança aprende sobre as possibilidades que seu corpo pode proporcionar (Reis, 2010).

O tema da aula três foi “Nossa história, nossa dança” e teve como objetivos: “contextualizar o continente africano e a influência da cultura africana na formação da cultura brasileira; compreender a dança circular como parte da nossa ancestralidade africana; e compreender a circularidade como parte da transmissão de conhecimento de forma não hierarquizada. As crianças assistiram a um vídeo chamado “Danças de Matrizes Africanas³⁰”.

A partir da observação do vídeo, iniciamos uma roda de conversa em que contextualizamos o fundamento ontológico da “circularidade” que embasa a prática da dança circular africana e que tem como característica marcante a ausência de hierarquias. Também abordamos a FOA “ancestralidade”, que promove a lembrança e o respeito por aqueles que vieram antes. A dança circular de matriz africana é uma forma de resgatar a cultura e a tradição dos antepassados. Perguntei à turma: “quem são os nossos ancestrais?” Maria Eduarda (10 anos) respondeu: “Minha Bisa!” Logo após Evely (11 anos) falou: “Os escravos!”

Nesse momento, foi importante refletir sobre o termo “escravos” que foi uma nomenclatura estabelecida pelos colonizadores para desumanizar, coisificar e invisibilizar essas pessoas que foram forçadas a uma vida de escravidão, e, portanto, é mais apropriado referir-se a elas como “pessoas escravizadas”. Seguimos com a roda de conversa.

Thiago Caetano (11 anos): todo mundo tem a mesma cor por dentro.

Professora-pesquisadora: mas qual é a cor de fora que sofre racismo?

Michel (13 anos): os negros.

(Roda de conversa, com as crianças do 5º ano, outubro de 2023).

Nesse momento, discutimos que a discriminação racial é um problema sério e se configura como um crime que ocorre em todos os lugares. Falamos também sobre o apagamento da história e da cultura das pessoas negras, bem como a intolerância religiosa. Maria Eduarda (10 anos) relatou um caso de racismo que o pai sofreu, e Michel (13 anos) mencionou que tinha ouvido que o candomblé é do diabo. O

³⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qyXkV0tyVQ0&feature=shared> Acesso em: 3 nov. 2023.

candomblé é uma religião afro-brasileira que, assim como outras religiões de matriz africana, enfrenta um processo de intolerância religiosa.

De acordo com os dados divulgados pela ouvidoria do Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania (MDHC), houve um aumento de 80% nos registros de intolerância religiosa em comparação ao ano interior da pesquisa (MDHC, 2024). O painel da ouvidoria aponta que a maioria das denúncias são feitas por pessoas que frequentam religiões afro-brasileiras (MDHC, 2024). Outro dado alarmante é o divulgado pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública que registrou um aumento de 67% nos casos de racismo em 2023.

Em conversa com as crianças, destacamos a necessidade de combater a discriminação racial e a intolerância religiosa. Explicamos que aprender sobre a cultura africana e afro-brasileira é uma forma de valorizar essas culturas e combater e prevenir o racismo.

Para que a educação antirracista aconteça, é fundamental que a educadora e o educador tenham consciência de como o racismo é estruturalmente formado e como essa estrutura constitui subjetivamente os sujeitos da nossa sociedade. Para a educadora Barbara Carine (2023), a escola é influenciada pelo sistema social e, em contrapartida, também a influência, o que inclui um compromisso histórico e um dever da escola, ser antirracista. Cavalleiro (2001, p. 7) analisa que “Se desejamos uma sociedade com justiça social, é imperativo transformarmos nossas escolas em um território de equidade e respeito; um espaço adequado à formação de cidadãos”.

Após a roda de conversa, iniciamos a segunda atividade. Em roda, algumas crianças receberam balões, e outras ficaram sem. A proposta da atividade era que os balões deveriam ser compartilhados durante a música. Cada criança deveria jogar os balões para cima com o objetivo de não os deixar cair no chão. No primeiro momento, cada criança ficou com o seu balão jogando para si mesma, sem dividir. Fizemos uma pausa em que lembrei sobre o princípio da circularidade, para que todos participassem. Após esse momento, as crianças passaram a compartilhar os balões na brincadeira umas com as outras. Quando a música parou, pedi para que estourassem os balões; dentro de cada balão havia um papel com trechos da música “Roda Pião”³¹ (Cantiga Popular)

O pião entrou na roda, ó pião!

³¹ Letra e música da música [Cantigas de Roda: O pião entrou na roda - YouTube](#)

O pião entrou na roda, ó pião!

Roda pião, bambeia pião (primeira estrofe da música).

Imagem 16 - Atividade com balões



Fonte: Acervo da pesquisadora

Cada criança que estava com um trecho da letra da música fez a leitura, e eu perguntei se havia alguma palavra desconhecida. Expliquei o significado das palavras desconhecidas, e então cantamos a música, que é um canto responsivo. Após esse momento, iniciamos a terceira atividade.

As crianças formaram uma roda. No centro da roda, ficaram as estudantes Evely (11anos) e Maria Eduarda (10 anos) que se voluntariaram para começar. Cada uma das meninas que estavam no centro da roda receberam um chapéu e dançaram, realizando os movimentos descritos na da letra da música. Os educandos que formavam a roda participaram cantando e batendo palmas. Alguns demonstraram timidez, enquanto outros aguardavam com expectativa a oportunidade de receber o chapéu e dançar no centro. Percebi que o chapéu foi um grande atrativo durante a atividade.

Imagem 17 - Crianças na atividade em roda



Fonte: Acervo da pesquisadora

Os elementos lúdicos inseridos durante as aulas proporcionaram as crianças um maior envolvimento evidenciando o desejo de dançarem na roda. O Coletivo de Autores (2012, p. 27) analisa que “O ensino da educação física tem um sentido lúdico que busca instigar a criatividade humana à adoção de uma postura criadora de cultura, tanto no mundo do trabalho como no do lazer.”

Na roda final da aula, relembramos os princípios da circularidade e da ancestralidade. Pedi para que cada criança dissesse uma palavra sobre a aula. O educando Marcos (11 anos), por exemplo, relatou que tem dificuldades para dançar, mas que estava gostando. A estudante Laura Yasmin (11 anos) disse que era bom aprender uma nova dança.

Na quarta aula, propus que as crianças desenhassem no caderno de registros sobre o que aprenderam nas primeiras aulas. Utilizamos o desenho como instrumento de avaliação e pesquisa. Esse instrumento, quando conjugado com a oralidade, transmite informações sobre como esses sujeitos estão percebendo o contexto histórico e social em que estão inseridos (Gobby, 2022).

Desenho 1 - Danças Africanas



Autora: Ana Júlia (10 anos) Fonte: caderno de registros.

Desenho 2 - Todos Juntos



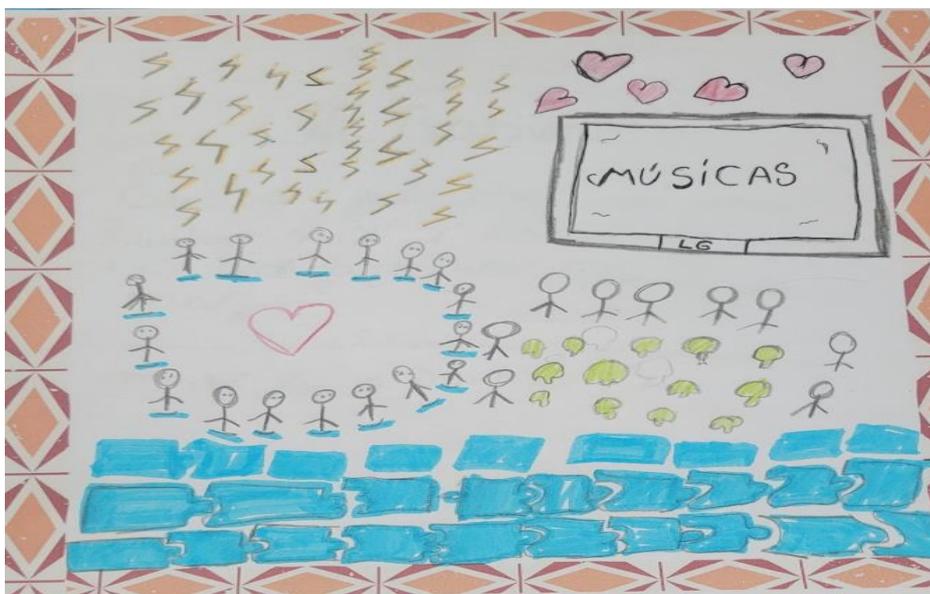
Autora: Laura Oliveira (11 anos) Fonte: caderno de registros.

Desenho 3 - Trabalho em equipe



Autor: Thiago André (11 anos). Fonte: caderno de registros.

Desenho 4 - Juntos na roda



Autora: Laura Yasmin (11 anos) Fonte: caderno de registros.

Após o registro, as crianças puderam falar sobre o sentido dos seus desenhos. Cada criança, individualmente me mostrou o desenho explicando suas intenções e o que cada elemento representava. Os títulos dos desenhos são expressões das falas das crianças. Segue a fala dos autores dos desenhos.

Ana Julia (10 anos): "o meu desenho é da aula passada, onde todo mundo dança junto, que na roda todos são iguais.

Laura Oliveira (11 anos): Eu lembrei da aula de ontem, que todo mundo dança junto.

Thiago André (11 anos): Significa amor, trabalho em equipe, é bom trabalhar em equipe, eu acho legal, me faz sentir feliz, alegre, expressa os sentimentos, e eu gosto.

Laura Yasmin (11 anos): é que não pode deixar os outros para trás, e todos precisam estar juntos na roda.

(Fala das crianças sobre o desenho, novembro de 2023).

Podemos identificar através dos desenhos que as crianças assimilaram os conhecimentos trabalhados nas primeiras aulas, principalmente os Fundamentos Ontológicos da circularidade, da corporeidade, da cooperação/comunitarismo. As crianças relataram em seus desenhos e falas valores relacionado à igualdade, à não hierarquização, e às trocas com os colegas. Compreender os Fundamentos Ontológicos é perceber que não estamos condenados a um mundo euro-centrado, onde é pregado a competição exacerbada e o egoísmo, onde o que vale é chegar em primeiro lugar. Esses valores expressam “outros modos de ser, fazer, brincar, interagir e existir” (Trindade, 2010, p. 14).

A Educação Física escolar, cujo foco é a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses da classe trabalhadora ao promover uma reflexão pedagógica sobre valores essenciais. “Esses valores incluem a solidariedade em oposição ao individualismo, a cooperação em contraste com a competição” (Coletivo de Autores, 2012, p. 17). Através dos desenhos e das falas, também foi possível identificar que a dança proporcionou às crianças um envolvimento com suas emoções, onde demonstraram alegria e amor ao se expressarem corporalmente.

4.3 Nosso corpo, nosso ritmo, nossa história, nossa dança

A partir da aula cinco, iniciamos o tema “Jongo, a dança ancestral”. O Jongo é uma dança de origem africana que combina dança, música e poesia tendo como principal instrumento os tambores. Suas características incluem a dança em roda e o canto responsivo. A aula teve como objetivos conhecer a história do jongo e experimentar os primeiros passos. Os princípios ontológicos que fundamentaram essa aula foram a ancestralidade, a memória e a musicalidade.

No primeiro momento da aula, foi realizada uma contação da história do livro “Jongo, a dança secreta” (Alexandre, 2021). O livro conta sobre como as pessoas escravizadas se reuniam para dançar e entoar os cantos, lembrando-se de suas terras. Ele também fala sobre os códigos utilizados no canto, uma forma de

comunicação para combinar as fugas de um jeito que o capataz não conseguia compreender. Utilizamos a televisão como recurso para mostrar as imagens do livro permitindo que as crianças acompanhassem visualmente.

Após a história, formamos uma roda e experimentamos alguns passos do Jongo, como a pisada para frente e para trás; o amassa café; o tabiado e o mancador.³² Pedi para as crianças prestarem atenção no ritmo dos tambores e realizarem os passos de acordo ele. Quando a batida do tambor começou, Lucas (11 anos) disse: “parece a batida do funk”, e algumas crianças começaram a fazer passos do funk.

Nesse momento, dialogamos com as crianças a respeito da batida do funk que tem origem nas danças ancestrais, e que muitas músicas e danças contemporâneas são inspiradas no ritmo que vêm do passado. Algumas crianças começaram a dançar funk.

Imagem 18 - Crianças vivenciando seus primeiros passos no jongo



Fonte: Acervo da pesquisadora.

É fundamental compreender o contexto cultural e midiático em que as crianças estão inseridas. Como já mencionado, as crianças da pesquisa demonstraram conhecer e gostar do funk e das danças do *Tik Tok*. É importante resgatar as origens ancestrais, bem como difundir os aspectos tradicionais das danças da cultura popular, contextualizando-as com as práticas culturais contemporâneas, distinguindo-as da

³² Os passos estão descritos no YouTube
[Passo do Jongo Pisada a frente, Pisada para Trás - YouTube](#)
[Passo do Jongo Mancador - YouTube](#)
[Passo do Jongo Amassa Café - YouTube](#)
[Passo do Jongo tabiado - YouTube](#)

produção cultural de consumo. Silva e Falcão (2016) afirmam que, em relação à cultura popular, é necessário discernir o que é criado pela indústria cultural com o objetivo de ser comercializado como produto.

Seguindo com a aula, enquanto os passos eram realizados em roda, as crianças se mostraram animadas. No entanto, quando perguntei quem gostaria de ir ao centro da roda, elas demonstraram não se sentirem à vontade. Estar no centro da roda significa ficar em evidência, o que pareceu desconfortável para as crianças que estavam tendo um primeiro contato com a dança de matriz africana. Esse comportamento corrobora com a análise de Silva (2010, p. 186), “[...] A vergonha toma conta de todo o corpo, seja por julgar essa dança algo muito distante da sua realidade corporal (difícil), por achar engraçado (cômico); ou por pudor.” Para mediar, essa situação, convidei a professora-pedagoga, que acompanhava a aula, para entrar na roda comigo. As crianças participaram cantando e batendo palmas.

Após esse momento, convidei um a um para a entrar na roda. Aqueles que participavam no centro realizavam os gestos do Jongo trabalhados no início da aula. Acrescentamos o gesto da umbigada, um elemento coreográfico em que dois dançarinos se aproximam erguendo os braços e encostam, ou quase encostam, os umbigos, acompanhado com um giro de corpo (IPHAN, 2007). A umbigada se faz presente em outras danças circulares, como poderá ser visto em outros momentos da unidade didática.

Imagem 19 - Crianças em roda: meninos ao centro, realizando o gesto da umbigada.



Fonte: Acervo da pesquisadora

A musicalidade na roda foi com a música “fulô³³” (que significa flor). Segue abaixo o refrão da música:

Tá caindo fulô, ê, ta caindo fulô
Tá caindo fulô, ê, ta caindo fulô
Lá do céu cá na terra, ê, ta caindo fulô
(Grupo Casa de Farinha)

No sexto encontro, iniciamos a aula com uma roda de conversa. Foi um momento para avaliar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes, que chamamos de “memória”, destacando a importância do FOA para a preservação e difusão do conhecimento ancestral. Realizei algumas perguntas sobre a história do Jongo e escrevi as respostas das crianças no quadro. Assim, as crianças foram relembramos e recontando a história. Destaco o momento que elas lembraram que a música cantada pelos homens e mulheres escravizados era um código de comunicação. O aluno Thyago André (11anos) disse: “Eram palavras para fugir”, lembrando o que foi trabalhado no livro “Jongo, a dança secreta”.

Nesse momento, destaquei para as crianças que a escravidão não foi pacífica e que houve muita resistência. Por isso, é importante compreendermos nossa história para também lutarmos por nossos direitos e para que as atrocidades, como a escravidão, não se repitam.

Nessa aula, foi possível verificar que as crianças se apropriaram da história do Jongo, dos passos e da canção que foi ensinada. Logo que falei da música, eles começaram a cantar a música “fulô”.

No segundo momento, apresentei o tema da aula “Jongo, batuque e cantoria” e o FOA “musicalidade”. Apresentei para as crianças a foto³⁴ com os tambores e os seus significados: os tambores maiores, com o som mais grave, são chamados de caxambu; e o tambor menor, mais agudo, é chamado de candongueiro.

³³ [Fulô - Casa de Farinha - YouTube](#)

³⁴ Os tambores da foto, pertencem ao grupo Jongo do Cerrado.

Imagem 20 - Tambores: Caxambu e candongueiro



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Compartilhei com as crianças que o Jongo também era uma novidade para mim, pois havia pouco tempo que eu tinha experimentado a dança e o ritmo junto a um grupo de jongo, e estava aprendendo para ensiná-las. Aqui podemos compreender na prática o movimento de Saviani, que define a prática social inicial como: “A compreensão do professor (a) é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social” (Saviani, 2021a, p. 56). As experiências vivenciadas anteriormente nos eventos-campos, e os estudos sobre o tema possibilitaram ascender a uma nova forma de entendimento que é chamada por Saviani (2021a) de “catarse”. Assim, na prática pedagógica, foi possível sistematizar os conhecimentos sobre as danças de matriz africana.

O tema “Jongo, batuque e cantoria” permitiu que as crianças experimentassem o ritmo utilizando baldes adaptados como tambores e mini tambores. Com esses instrumentos, realizamos uma sequência rítmica: dois, três e quatro toques. Com a empolgação das crianças em tocar, acrescentei mais uma informação sobre o Jongo: expliquei que, para encerrar a música no jongo, a pessoa que está à frente “puxando” o canto fala “machado” ou “cachuê”. Elas começaram a utilizar esses termos durante as aulas para encerrar as músicas e para chamar a atenção dos colegas que estavam tocando em momentos inapropriados.

Imagem 21 - Atividades com os tambores



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Em um momento da aula, quando cantávamos fulô, perguntei se o ritmo estava adequado, e a aluna Maria Eduarda (10 anos) falou que deveria ser mais rápido. O estudante Lucas demonstrou como poderia ser feito o ritmo, e todos os colegas concordaram e seguiram a sua sugestão. Ficou evidente a familiaridade de Lucas com o instrumento, já que ele havia participado de aulas de capoeira. Considerando as bases teóricas deste trabalho, a PHC e a ACS, é fundamental levar em consideração os conhecimentos prévios das crianças e suas contribuições. Nesse momento, as crianças tocaram, cantaram e dançaram na roda. Com os tambores, a roda ficou mais animada. Em duplas, as crianças que dançavam no meio da roda já estavam mais à vontade e realizavam os passos da dança com menos timidez, realizando os gestos de batidas de pés no chão, giros e umbigadas.

O sétimo encontro com as crianças teve como tema: “O canto comunica a ancestralidade”. O objetivo da aula foi construir, de forma coletiva, um ponto (canto) do Jongo a partir dos conhecimentos aprendidos. A aula se baseou nos princípios ontológicos da musicalidade, da ancestralidade e do cooperativismo. No primeiro momento da aula, refletimos sobre a letra da música “Nasci n’Angola”, ponto aprendido com o grupo Jongo do cerrado durante uma das participações nos eventos-campo. Esse ponto de Jongo fala da ancestralidade de um homem que reafirma a sua identidade negra, conforme demonstra a letra abaixo:

Ô gente, nasci N’angola,
Angola que me criou,
eu sou neto de Moçambique
Ai meu Deus do Céu!

Eu sou negro, sim senhor!
(Comunidade São José)

A partir da melodia e ritmo da música “Nasci n’Angola”, propus para as crianças que escrevêssemos o ponto de Jongo da turma elas. Elas ficaram muito animadas com o desafio. Elaboramos uma nuvem de palavras, na qual cada criança escreveu no quadro uma palavra relacionada às aulas. A partir dessas palavras, construímos coletivamente o ponto de Jongo da turma. Durante a composição, cada criança pôde dar a sua opinião. Após cantarmos várias vezes, modificarmos a ordem das palavras, batucarmos nos tambores e as crianças tirarem dúvidas sobre o Jongo, o ponto da turma ficou assim:

Ô gente, eu tô na escola!
Vamos dançar jongo, Sim Senhor!
A amizade e a igualdade,
juntos na roda
no ritmo do tambor.
(Composição das crianças do 5º ano D – Vespertino, Escola
Classe 18 do Gama, novembro de 2023).

É importante ressaltar que a mediação foi contínua durante todo o tempo, pois havia discordâncias entre as crianças e dificuldades em compor observando o ritmo e a rima. Essa atividade foi um momento de avaliação coletiva do processo de apropriação dos conhecimentos, utilizando a nuvem de palavras como instrumento. O Coletivo de Autores (2012, p. 92) afirma que “A avaliação, portanto, deve servir para indicar o grau de aproximação ou afastamento do eixo curricular fundamental, norteador do projeto pedagógico que se materializa nas aprendizagens.” A materialização das aprendizagens pode ser observada na síntese que compõe o ponto criado pela turma, que aborda no canto os Fundamentos Ontológicos trabalhados nas aulas e os elementos da dança, vinculados à apropriação e vivência no ritmo e da melodia.

Nessa aula, foi possível apresentar mais um elemento que compõe as danças circulares de matriz africana como o Jongo, o Samba de roda e a Sussa: as saias³⁵. As saias são um símbolo visual que compõe a estética e amplia a beleza dos movimentos. A disponibilidade não era suficiente para todas as meninas, por isso o

³⁵ Saias do acervo de materiais da EC -18 Gama.

combinado foi de revezarem nas aulas, para que todas experimentassem. Após a composição da música, realizamos uma roda incorporando os elementos tradicionais do Jongo: a música, as saias, e os tambores.

Imagem 22 - Crianças dançando em roda, utilizando as saias



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Destaco aqui um momento em que precisei sair da roda para colocar a música no aparelho de TV. Nesse momento, de forma espontânea, as alunas Evelyn (11 anos) e Maria Eduarda (10 anos) dançaram na roda e as crianças começaram a cantar o ponto que haviam feito. Depois, cantaram a música “Roda Pião” (também trabalhada na proposta). Outras alunas também entraram no centro da roda, enquanto os que estavam de fora cantavam e batiam palmas. Nesse momento, não intervir e observei que as crianças realizavam os passos do Jongo ensinados na aula. Aqui podemos observar a importância do acesso aos conhecimentos sistematizados para o desenvolvimento e a autonomia das crianças.

O aprendizado estimula o avanço das funções psicológicas superiores (Vigostky, 1995). Nesse contexto, a escola se estabelece como um ambiente privilegiado para a socialização do conhecimento sistematizado e tem a capacidade, através do ensino, de antecipar e estimular o desenvolvimento das crianças (Sampaio *et al.*, 2017). Observando o comportamento das crianças, podemos verificar o que Vigotski (1995) denominou de internalização, que é o processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem e as condutas culturais (a escrita, a leitura, o cálculo matemático, o conhecimento da natureza e as práticas corporais) (Sampaio *et al.*, 2017). No caso desta unidade didática, tratou-se a internalização dos conhecimentos de danças de matriz africana.

A oitava aula aconteceu no dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra. No início da aula, perguntei às crianças se elas sabiam o significado desse dia.

Aluna Ana Clara (10 anos): o dia dos negros.

Lucas (13 anos): o dia daqueles que foram escravizados.

Laura (11 anos): Dia do Zumbi dos Palmares.

Essas respostas refletiram o entendimento e a perspectiva de cada um sobre o Dia da Consciência Negra. O termo usado pelo estudante Lucas reflete os conhecimentos adquiridos na aula “Jongo: A Dança Ancestral”, quando falamos sobre a diferença entre “escravos” e “pessoas escravizadas”.

Foi importante contextualizar que o dia 20 de novembro marca a luta e a resistência do povo negro, e que Zumbi dos Palmares é um dos símbolos dessa luta. Também falamos de Dandara dos Palmares, que foi uma das grandes lideranças na luta pela liberdade do povo negro.

Para registrar o momento histórico em que estávamos vivendo, as crianças assistiram ao pronunciamento da Ministra da Igualdade Racial, Anielle Franco³⁶. Destaquei a importância de ter um Ministério da Igualdade Racial (MIR) para diminuir as desigualdades sociais, combater o racismo e promover as Leis de cotas, que oportuniza o acesso às universidades (Lei nº 12.711/12) e em concursos públicos (Lei nº 12.990/14), entre outras políticas afirmativas.

Conversamos sobre a composição da população brasileira, informei que 56% são negros (pretos e pardos) (IBGE, 2022). Perguntei às crianças se elas achavam que negros e brancos têm as mesmas oportunidades. Algumas responderam que não. Perguntei novamente por que isso acontecia, e a aluna Kyara (10 anos) disse: “por causa do preconceito.”

As crianças da turma demonstraram compreender o que é racismo. Expliquei a elas que uma das formas de combater o racismo é conhecendo a história e a cultura africana, algo que estávamos fazendo nas aulas.

Após o vídeo, realizamos a roda de conversa. Foi possível identificar que as crianças conheciam a história e a importância de Zumbi. Perguntei se elas sabiam quem era Zumbi dos Palmares e Laura Oliveira (11 anos) respondeu: “foi um grande líder para salvar as pessoas escravizadas nos quilombos”.

³⁶ [MINISTRA ANIELLE FRANCO FAZ PRONUNCIAMENTO À NAÇÃO - YouTube](#)

Verificamos que as crianças se apropriaram dos termos corretos, utilizando a expressão “pessoas escravizadas” e não mais “escravos”. A promoção da educação antirracista inclui a superação de termos e expressões que carregam uma história de discriminação e preconceitos. Por isso, é importante estar atento às narrativas dos livros didáticos e literários e identificar termos que promovem a violência simbólica, para romper com as expressões negativas e estereótipos associados às pessoas negras.

A oitava aula teve como tema: “No caminho do Samba de roda”. O fundamento ontológico abordado foi “energia vital”, ancestralidade com o objetivo de compreender que o samba de roda faz parte do patrimônio cultural imaterial brasileiro. Reconhecido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2006), o Samba de roda é uma expressão musical gestual, poética e festiva do Recôncavo Baiano e é considerada a principal inspiração para o samba carioca (IPHAN, 2006). Trata-se de uma dança circular que envolve diversos instrumentos.

Iniciamos assistindo a um vídeo de Samba de roda do grupo “Um Quê de Negritude” do espetáculo “Ayeye³⁷”. As crianças aplaudiram no final do vídeo. A apreciação delas se deve ao fato de ser uma apresentação rica em elementos gestuais e estéticos que encantam com o ritmo vibrante da música “Beira Mar” do “Samba de Roda da D. Dalva”.

Perguntei para as crianças se tinha alguma semelhança com o Jongo, as crianças falaram das roupas que eram parecidas e que tinha o movimento da umbigada. Elas também perceberam que no Samba de roda tem outros instrumentos diferentes do Jongo.

No segundo momento da aula, ao som da música “Falei, fale³⁸!” do grupo “Pisadinha Firme Irará”, realizamos uma roda onde cada criança ficou dentro de um bambolê. Perguntei; “quem tem samba no pé?” Cada criança, ao seu modo, começou a demonstrar como sambava. Falei e demonstrei o passo “miudinho³⁹”, passo tradicional do samba de roda caracterizado por seus movimentos curtos e com os pés no chão. Cada criança dançou o samba miudinho dentro do seu bambolê ao som do pandeiro, tocado por mim. As crianças iam dançando e trocando de lugar com o colega. No momento da troca, as crianças realizavam o gesto da umbigada. A

³⁷ [Samba de Roda - Espetáculo Ayeye \(Um Quê de Negritude\) - YouTube](#)

³⁸ [Falei, Falei - YouTube](#)

³⁹ [Passo Miudinho do samba de roda - YouTube](#)

dinâmica da aula ficou interessante, pois na troca dos bambolês, todos passaram pelo centro da roda.

Imagem 23 - Atividade do “samba miudinho”



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A aula nove teve como tema: “É roda de samba ou samba de roda?”, com o objetivo de compreender a diferença entre o Samba de roda e a roda de samba, e experimentar os instrumentos que compõe o Samba de roda. Os FOA trabalhados na aula foram o da “circularidade” e da “memória”. O Samba de roda se difere da roda de samba em muitos aspectos. Um dos principais aspectos é a organização. No Samba de roda, a disposição é circular, enquanto na roda de samba, a disposição é livre. Outra diferença está no canto: no Samba de roda, o canto é responsivo, ao contrário da roda de samba. Quanto à gestualidade, no Samba de roda os passos são realizados com os pés no chão, enquanto na roda de samba, o samba é mais na ponta dos pés. Além disso, os praticantes do Samba de roda são chamados de sambadores e sambadeiras, enquanto os da roda de samba são conhecidos como sambistas.

No momento da roda, as crianças tiveram contato com chocalho, pandeiro, cuica, instrumentos que compõe os dois estilos. Na roda com os instrumentos cada criança experimentou e tocou para compor a roda de forma completa. Durante a atividade, disponibilizei saias para as crianças. Alguns meninos expressaram interesse em usá-las. Nesse momento, houve risos entre os colegas, que acharam a situação divertida. No entanto, não houve nenhum tipo de chacota ou comentário preconceituoso. Fizemos uma reflexão sobre o uso da saia pelos meninos. Perguntei às crianças se achavam que meninos podiam usar as saias.

Lucas (11 anos): *Pode sim tia, se quiser.*
 Thiago Caetano (11 anos): *É só pra dançar e brincar.*
 (Conversa com as crianças, novembro de 2023)

Imagem 24 - Crianças dançando em roda



Fonte: Acervo da pesquisadora

A brincadeira faz parte do universo infantil, e as crianças maiores também expressam seus papéis sociais através do brincar. Ou seja, o contexto no qual a criança está inserida influencia os tipos de brincadeira e a forma de brincar. Para as crianças da pesquisa, usar a saias representou ter liberdade para realizar a gestualidade da dança. Segundo Sampaio *et al.* (20017), o brincar “[...] expressa: potencialidades e limitações de sua motricidade, de sua forma de pensar, e de sua maneira de se relacionar com outras crianças [...]”

Durante a pesquisa, observou-se que as crianças não se importavam com quem vestia a saia para a dança circular. Elas se sentiram livres e, tanto meninas quanto meninos, utilizaram as saias sem qualquer restrição ou preconceito.

Nessa aula, foi possível observar que as crianças se envolveram com mais autonomia na dinâmica da dança. Elas realizavam as trocas no meio da roda através da umbigada, o que promoveu uma maior interação entre elas. Houve uma participação mais intensa dos educandos tanto tocando os instrumentos como dançando e cantando.

Na roda de conversa no final da aula, conversamos sobre as características do samba de roda, perguntei para as crianças: “de onde é o Samba de Roda?”

Evelyn (11 anos): É da Bahia

Professora-pesquisadora: E qual a diferença do Samba de roda para a roda de samba?

Evelyn (11 anos): Na roda de samba, não fica todo mundo junto

Laura Oliveira (11 anos): O samba de roda é todo mundo em roda e usa também as saias;

Professora-pesquisadora: tem diferença entre os passos?

Rafaela (10 anos): É o miudinho

(Roda de conversa, novembro de 2023)

Foi possível observar que as crianças se apropriaram da gestualidade típica do Samba de roda, o samba miudinho, e compreenderam a diferença entre o Samba de roda e a roda de samba.

As aulas 10 e 11 foram realizadas no mesmo dia. A professora regente da turma estava de abono e, por esse motivo, fiquei com a turma durante todo o turno. O tema da aula 10 foi “Território ancestral”, o FOA trabalhado foi a “territorialidade”. O objetivo foi compreender a história dos quilombos e vivenciar a Sussa, uma dança da cultura popular do Quilombo Kalunga, que é uma parte integrante da identidade desse povo.

Iniciamos a aula assistindo a dois vídeos⁴⁰. O primeiro abordou a importância da comunidade Kalunga, maior quilombo do Brasil, localizado nos municípios de Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás, que abriga cerca de 4 mil habitantes (IBGE, 2022). O segundo vídeo tratou da Sussa e a sua relevância cultural para o povo kalunga.

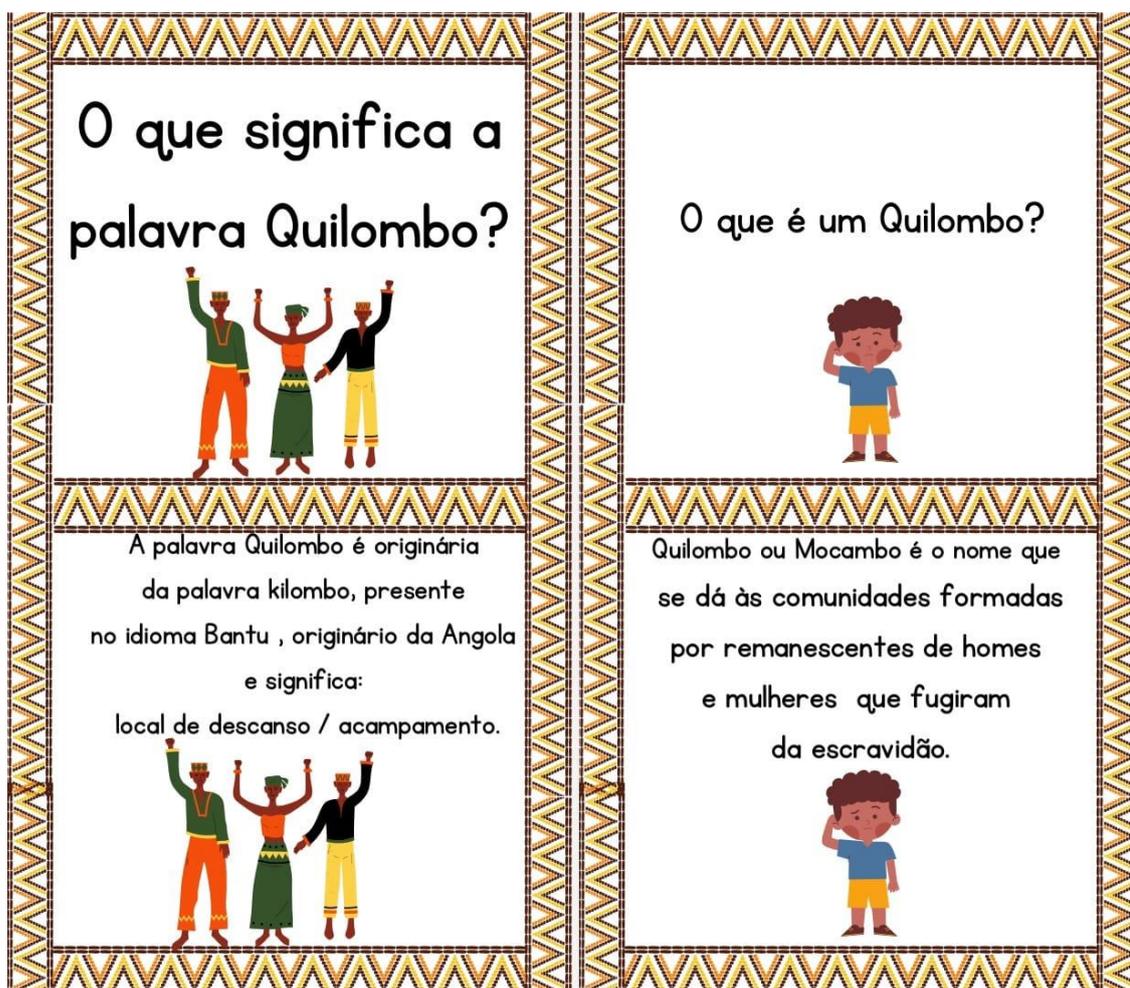
Em seguida, utilizamos material didático “Jogo da memória ancestral”⁴¹, desenvolvido especificamente para esta aula. O jogo consistia em cartas complementares, uma com pergunta e outra com respostas, que as crianças usavam colaborativamente para encontrar os pares. Logo abaixo, há um recorte do jogo.

⁴⁰ [\(1\) Sou Quilombola, Kalunga, Brasileira, mas sou da África. Conheça a história do povo Kalunga! - YouTube](#)

[Dança Sussa - YouTube](#)

⁴¹ O jogo está disponível na Unidade Didática, que pode ser encontrada nos anexos.

Figura 4 - Jogo da memória ancestral



Fonte: Material didático desenvolvido pela pesquisadora.

As cartas que se complementavam quando encontradas pelas crianças eram dispostas no quadro. As crianças faziam a leitura e algumas comentavam suas cartas. Foi um momento importante para realizar a mediação sobre os conhecimentos presentes nas cartas.

Na aula 11, o tema da aula foi: “Roda de sussa, o desafio da garrafa” baseado no FOA “ludicidade”, “ancestralidade” e “energia vital”. As crianças vestiram as saias e participaram de uma roda de Sussa⁴², utilizando a garrafa, um objeto comumente utilizado nessa dança. Elas se sentiram desafiadas a dançar rodopiando e equilibrando a garrafa na cabeça. Todas as crianças quiseram ir para roda, pois o elemento da garrafa se tornou lúdico e desafiador.

⁴² [Sussa - YouTube](#)

Imagem 25 - Crianças dançando sussa



Fonte: Acervo da pesquisadora

Após esse momento, foi proposto para as crianças produzirem um texto no Caderno de Registros sobre as experiências nas aulas de danças circulares. Abaixo, seguem alguns trechos dos textos das crianças, respeitando a escrita de cada uma.

Aprendi a dançar jongo e samba de roda, e me divertir muito, também expressei vários sentimentos, alegria, dancei muito, toquei tambor, cantei (Maria Eduarda, 11 anos).

Eu aprendi que os africanos têm muita cultura e uma delas é o jongo é uma coisa que eu gostei muito foi o jongo é uma dança bem diferente e muito legal (Lucas, 11 anos).

Na roda aprendemos que ninguém é melhor que ninguém, que devemos respeitar, porque cada pessoa tem seu jeito (Ana Julia, 10 anos).

Algumas aulas eu não conseguia fazer, e algumas aulas eu conseguia fazer e eu me sentia muito bem nas aulas (Cauã Davi, 11 anos).

O jongo era um código na letra da música que os escravizados tinham que fazer para fugir (Maria Eduarda).

Nós aprendemos sobre os passos, sobre as danças tipo: a pisadinha, o mancador, o amassa café e outros passos, eu tinha vergonha de ir para a roda, outras pessoas também. (Kiara, 11 anos)

Nas aulas com a professora Evelin eu me senti mais feliz, aprendi coisas novas e legais, aprendi os passos da dança, a tocar instrumentos e me vestir como as meninas do jongo se vestem. (Evelyn, 11 anos).

Analisando cada uma das sistematizações escritas destacadas, é possível perceber elementos significativos apropriados pelas crianças ao longo da unidade didática, ressaltam-se alguns, a seguir. Maria Eduarda (10 anos) e Evely (11 anos), destacaram a diversidade de atividades envolvidas, a aprendizagem gestual, rítmica, a vestimenta, assim como o prazer e alegria. Já Kiara (10 anos) mencionou a aprendizagem dos passos da dança e um sentimento de timidez, que foi comum a outros colegas ao participar. Cauã Davi apresentou uma reflexão sobre suas dificuldades em dançar, mas, apesar dos desafios, ele se sentiu acolhido e encorajado a participar.

É possível analisar, a partir das falas das últimas crianças supracitadas, que a apropriação do conteúdo da cultura corporal “dança” ampliou o repertório de movimentos e do brincar das crianças. Stokoe e Harf (1987, p. 21) afirmam que a expressão corporal é “a capacidade de exteriorizar sensações, emoções ou pensamentos por meio do corpo”. O trabalho pedagógico com a expressão corporal afeta a expressão das emoções e vice-versa, sendo a expressão, em seu sentido amplo, um aspecto que dá identidade à dança como conteúdo escolar e como manifestação cultural.

Tal expressão esteve a todo tempo vinculada a uma determinada matriz de conhecimento, nesse caso, à matriz africana, à produção cultural do povo negro. Buscou-se uma imersão nos aspectos gestuais, históricos e culturais das danças de matriz africana. É interessante observar como as crianças atribuíram sentidos às experiências teórico-práticas vividas.

Lucas (13 anos), em sua fala, demonstrou reconhecimento e apreciação pela riqueza cultura africana. Ana Julia destacou a igualdade e o respeito. Maria Eduarda (10 anos) traz uma síntese sobre o Jongo, recontando a narrativa na perspectiva de quem lutou e demonstrou estar vivendo um processo de letramento racial que pode ser caracterizado como: “Conjunto de práticas que pode ser melhor caracterizado – uma forma de perceber e responder individualmente às tensões das hierarquias raciais da estrutura social [...] (Twine, 2006, p. 344 *apud* Schucman, 2012). Podemos identificar o processo formativo na fala de Maria Eduarda (10 anos), quando ela utiliza o termo “escravizados” e não mais escravos.

As crianças citadas sinalizaram a incorporação dos Fundamentos Ontológicos Africanos tematizados nas aulas, bem como os princípios de uma perspectiva de educação antirracista (Munanga; Gomes; Cavallero; Ribeiro; Silva; Carine; Climaco).

É possível avaliar, através da sistematização escrita, das falas, dos desenhos e da expressão corporal das crianças, que vivenciaram experiências ricas de aprendizado, ampliação e aprofundamento cultural. Através das falas, podemos analisar que a proposta pedagógica, baseada nos princípios teóricos metodológicos adotados, foi efetiva para a “[...] incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social” (Saviani, 2021a, p. 57). O conteúdo “dança de matriz africana” é fundamental para a materialização da Lei 10.639/2003, pois pode contribuir sobremaneira para o resgate cultural e a valorização da história e da identidade do povo brasileiro, promovendo, assim, uma educação antirracista que colabora com a transformação social.

4.4 A grande Roda

A aula doze foi a última aula e teve o objetivo de avaliar os conhecimentos sobre as danças circulares. No primeiro momento da aula, fizemos as mesmas perguntas do primeiro dia de aula: “Quais os tipos de dança você conhece?”; “Você gosta de dançar?”; “Qual o estilo de dança você já dançou?”; “Você conhece alguma dança popular brasileira?”; “O que podemos expressar através da dança?”; “O que você sentiu ao dançar?”; “você conhece alguma dança africana? Se sim, qual?”.

As crianças utilizaram o Caderno de Registro para responder às perguntas. Verificamos menções ao Jongo, ao Samba de roda e à Sussa nas respostas sobre as danças africanas.

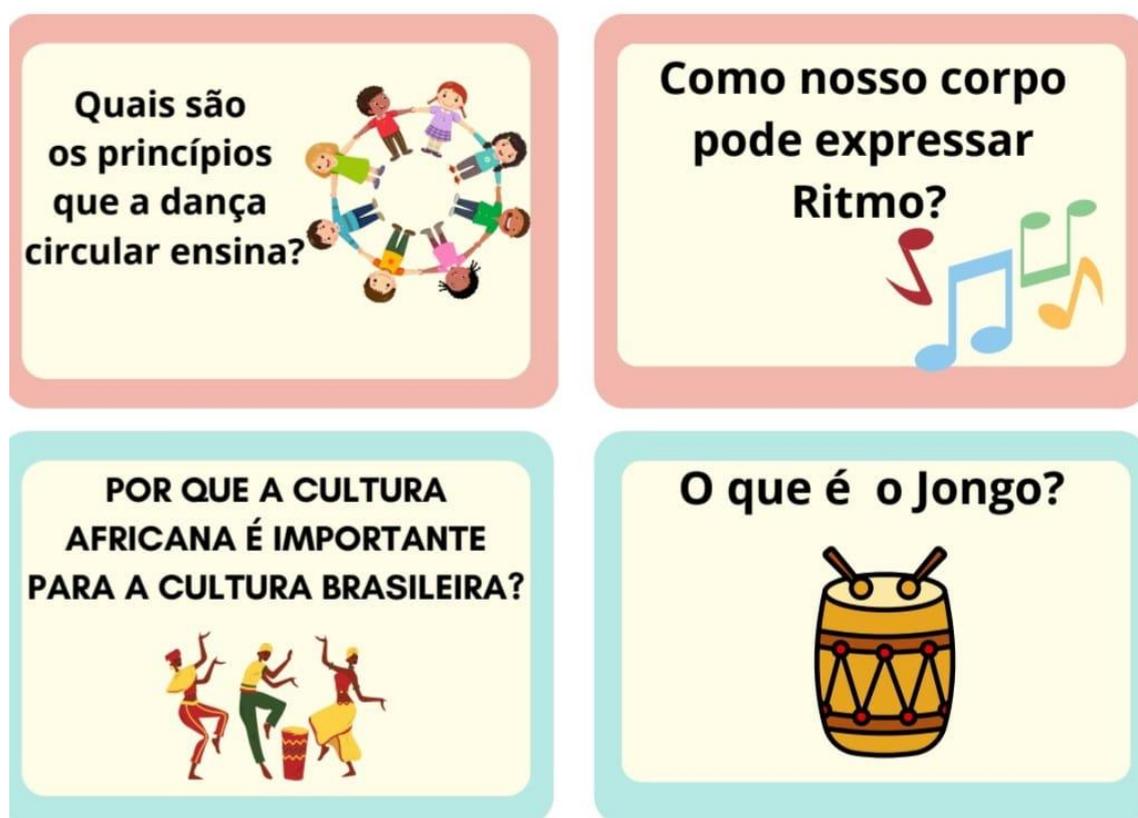
Imagem 26 - Crianças utilizando o caderno de registros



Fonte: acervo da pesquisadora

Realizamos o “Jogo Circular⁴³”, material didático criado pela professora-pesquisadora, onde cada criança recebeu uma carta na qual poderiam responder, dançar e cantar, de acordo com a temática. Para esse jogo, as crianças sugeriram rodar uma garrafa para escolher quem mostraria a sua carta.

Figura 5 - Jogo circular



Fonte: Material didático desenvolvido pela autora

No decorrer do jogo, a cada carta que saía, as crianças se ajudavam nas respostas, nos passos das danças e no canto. Destaco aqui o momento em que a aluna Maria Eduarda mostrou sua carta, que dizia: “Cante uma música que você aprendeu nas aulas sobre as danças circulares”. Imediatamente, ela pediu para que todos formassem uma roda. Em seguida, começou a cantar o ponto de jongo que a turma criou na sexta aula, “Ô gente, eu tô na escola”, e convidou alguns colegas para entrarem na roda. Podemos verificar, nesse momento, que a estudante passou da síntese para a síntese, uma vez que “[...] manifesta-se nos alunos a capacidade de

⁴³ O jogo está disponível na Unidade Didática, que pode ser encontrada nos anexos.

expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor” (Saviani, 2021a, p. 58).

Com a unidade didática, foi possível verificar que as crianças demonstraram um forte interesse pela dança, conforme declarado na aula inicial e demonstrado ao longo das aulas, cada qual a sua maneira. Embora houvesse alguns mais tímidos e outros mais expressivos, todos participaram ativamente das aulas. Isso reforça que a dança circular de matriz africana como conteúdo da cultura corporal deve ser trabalhada nas aulas de educação física, pois as crianças podem se identificar, aprender e se sentirem à vontade para dançar, especialmente as danças em roda. Nessa perspectiva da reflexão da cultura corporal, a dança, como patrimônio da humanidade, precisa ser transmitida e assimilada, dentro de uma visão de totalidade (Coletivo de Autores, 2012).

As danças de matriz africana emergem como um conteúdo da cultura corporal e como uma ferramenta poderosa para fomentar a valorização da herança ancestral das crianças.

A partir dos conteúdos trabalhados nas aulas, as crianças aprenderam sobre o jongo, o samba de roda e a sussa, vivenciando essas manifestações culturais de forma significativa. Durante as atividades, puderam reconhecer a influência da cultura africana na formação da cultura brasileira, refletindo sobre como a dança, o ritmo e os instrumentos do passado influenciam o ritmo das músicas e as danças da atualidade.

Imagem 27 - Crianças e professora-pesquisadora



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ao término da última aula, realizamos uma grande roda onde dançamos o jongo, o samba de roda e a sussa. Foi um momento de celebração e integração, onde as crianças demonstraram grande alegria e entusiasmo. As crianças se mostraram muito felizes com as aulas e perguntaram se haveria continuidade. Algumas se emocionaram e falaram que sentiriam falta das aulas. “A apropriação dos conteúdos se concretiza na relação professor-estudante e nas interações que se materializam entre as crianças nas atividades pedagógicas” (Sampaio *et al.*, 2017, p. 1.450).

Apesar do desafio de estabelecer uma relação com as crianças em um curto período, foi possível criar um vínculo afetivo com a turma. Esse vínculo é fundamental na relação professor-aluno, pois cria um ambiente de confiança e de colaboração mútua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Física em rede (PROEF) é uma grande oportunidade para professores pesquisarem sua própria prática pedagógica. Foi uma oportunidade que, por muito tempo, me pareceu distante. Realizar essa formação na Universidade de Brasília é a concretização de um sonho que antes parecia impossível. Durante muito tempo, achei que o acesso à universidade pública era inalcançável. Em alguns momentos, enquanto cursava o mestrado e enfrentando diversas dificuldades, questionei se era realmente o lugar onde eu deveria estar.

Hoje eu sei que o meu pensamento era fruto da falta de representatividade e da baixa autoestima, pois não via pessoas como eu acessando a universidade pública. Pensava que era um local reservado à elite e para pessoas inteligentes, e eu não conseguia me incluir nesse grupo. Esse pensamento, que por muito tempo pairou sobre minha cabeça, é o reflexo do racismo estrutural, que determina os lugares que as pessoas negras devem ocupar, preferencialmente em posições de subserviência e não de construção de autonomia e insubmissão, como é o caso da universidade em potencial.

A temática tratada nesta dissertação me atravessa profundamente. Desenvolver uma proposta pedagógica antirracista foi um processo de resgate e empoderamento pessoal, permitindo-me encontrar e valorizar minha própria história. Além disso, proporcionou às crianças participantes da pesquisa a oportunidade de vivenciarem e aprenderem sobre sua própria cultura e história.

Compreender pessoalmente as questões raciais e sociais que me atravessam e que atravessam tantas crianças negras é fundamental. As políticas públicas de reparação histórica, conquistas do movimento negro, são essenciais para avançar nessa direção.

O desenvolvimento deste trabalho é fruto dessa consciência que me inquieta e torna urgente a construção de uma educação antirracista. Esta urgência não é apenas uma necessidade pessoal, mas um compromisso ético para valorizar e reconhecer a diversidade que permeia o ambiente escolar e a riqueza de saberes negados historicamente como é o caso dos conhecimentos de matriz africana, assim como indígena.

O problema central da pesquisa surgiu a partir da ausência da cultura corporal no “Projeto de Educação Transformadora e Antirracista” da Escola Classe 18 do Gama. A partir desse ponto, refletimos sobre como a educação física escolar, fundamentada nos conhecimentos da cultura corporal, poderia colaborar para a construção de uma educação antirracista.

A resposta a essa questão foi buscada ao longo desta dissertação, que procurou socializar conhecimentos significativos da cultura corporal e da educação física escolar, com ênfase nas danças de matriz africana. A fim de possibilitar o acesso das crianças a esses conteúdos de forma pedagógica, intencional e sistematizada, a presença do professor de Educação Física se torna essencial. Esse trabalho, realizado de forma interdisciplinar e em parceria com professor(a) pedagogo(a), conforme preconiza o Programa Educação com Movimento da Secretaria de Educação do DF, é fundamental para promover uma educação antirracista e que valoriza as expressões corporais e culturais de matriz africana e afro-brasileira, assim como a expressão corporal e cultural indígena. Nesse sentido, refletindo sobre a produção da pesquisa e a experiência pedagógica desenvolvida, a presente dissertação se alinha a outras produções e iniciativas, pela universalização do PECM, de modo que todas as crianças (Educação infantil e Anos Iniciais) das escolas públicas do DF tenham assegurado o direito ao brincar e o acesso aos conhecimentos da cultura corporal. E que isso possa se estender para todo o país.

A pesquisa teve como objetivo geral: “Analisar criticamente sobre os limites e potencialidades da educação física escolar para a construção de uma educação antirracista”. E teve como objetivos específicos: “desenvolver e analisar uma proposta pedagógica com o conteúdo danças de matriz africana fundamentada nos princípios de uma educação antirracista com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Pública do Distrito Federal. E como segundo objetivo: “Identificar e compreender o que e como as crianças se apropriam do conteúdo da cultura corporal dança de matriz africana.

Analisando e refletindo sobre o objetivo central da pesquisa, compreendemos que a Educação Física, como disciplina curricular, por muito tempo corroborou o processo de exclusão e apagamento cultural e histórico. Afinal, a Educação Física construída no Brasil reconhece e legitima as “raízes europeias” que a constituíram como eugenista, higienista e tecnicista (Soares, 1994). Entretanto, precisamos “contar

a história que não se conta” (Castellani Filho, 2013) e reconhecer as raízes africanas e indígenas que também constituem a nação brasileira.

Como limite da Educação Física, dessa história que não foi contada, podemos apontar a falta de formação sobre os conteúdos que tratam das relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura, como citado no capítulo três, e as dificuldades dos professores em sistematizar conteúdos com os quais não tiveram vivências corporais e nem acesso aos fundamentos teóricos que os constituem.

A Educação Física tem como potencialidade para uma educação antirracista a diversidade dos conteúdos da cultura corporal. A partir da abordagem crítico-superadora, é possível o enfrentamento no campo de disputa dos conteúdos para tematizar a história e a cultura afro-brasileira, saberes historicamente marginalizados. É fundamental que crianças e adolescentes tenham a oportunidade de aprender e refletir de forma crítica sobre esses conhecimentos, para uma formação humana integral. A partir desses conhecimentos, é possível empoderar meninos e meninas negras, destacando sua história de potência, resistência e diversidade cultural.

Para se construir uma educação antirracista dentro do currículo da EF, é crucial que os professores e professoras tenham consciência do fenômeno racial que permeia a nação brasileira e toda a sua estrutura, que por muito tempo negou direitos à população negra, inclusive o acesso à educação. “Reconhecer o racismo é a melhor forma de combatê-lo” (Ribeiro, 2019, p. 21).

A partir desse reconhecimento, são necessárias ações práticas para banir do cotidiano escolar o preconceito racial, a discriminação, os estereótipos negativos sobre o corpo negro. Essas ações envolvem formações continuadas sobre a temática das relações étnico-raciais e a construção de um projeto político-pedagógico comprometido com a equidade racial.

Como primeiro objetivo específico dessa pesquisa, buscamos desenvolver e analisar uma proposta pedagógica com o conteúdo de danças de matriz africana, fundamentada nos princípios de uma educação antirracista, com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal.

Inicialmente, um limite encontrado para a construção da proposta pedagógica foi a falta de vivência com a dança de matriz africana. Como sistematizar esse conhecimento sem ter experimentado, no próprio corpo, essa expressão da cultura corporal? Para mim, foi uma necessidade vivenciar corporalmente essa dança. Encontrei, como possibilidade de formação continuada, os eventos-campos com os

grupos da cultura popular. A partir das vivências e da aproximação com os membros desses grupos, foi possível realizar a sistematização pedagógica desses conhecimentos. Os grupos da cultura popular têm muito conhecimento a oferecer. Através da oralidade, podemos compreender as tradições culturais e, assim, promover a cultura popular na escola de forma crítica e reflexiva, e perpetuar essas tradições e suas releituras na contemporaneidade. Muitos professores encontram dificuldades em tematizar determinados conteúdos, principalmente a dança. Aponto aqui os eventos-campos como possibilidade de formação.

Além dos eventos-campos, o trabalho interdisciplinar junto a professora-pedagoga a partir dos estudos em conjunto também foi fundamental para o desenvolvimento desta proposta pedagógica. O Programa Educação com Movimento tem como prerrogativa a interdisciplinaridade, o que fortalece a ação educativa junto aos estudantes.

Entretanto, um dos limites do trabalho, foi a impossibilidade de dar continuidade ao planejamento interdisciplinar devido à dinâmica da escola. Destacamos que a precarização do Programa Educação com Movimento, promovida pela SEEDF, tem sido um obstáculo para o desenvolvimento da interdisciplinaridade. O elevado número de turmas e estudantes, o uso de diários em papel e o excesso de burocracia comprometem a articulação necessária entre pedagogo(a) e professor(a) de educação física. O trabalho interdisciplinar exige esforço coletivo para que não aconteça a sua fragmentação.

A dissertação foi elaborada com base nos princípios teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico Crítica, da Abordagem Crítico-Superadora e dos Fundamentos Ontológicos Africanos. Pode-se afirmar que tal método foi oportuno, pois busca o ensino emancipador e a justiça social, princípios de uma educação antirracista.

O desenvolvimento da proposta pedagógica proporcionou às crianças a oportunidade de se apropriarem teoricamente e experimentarem os conteúdos de danças de matriz africana, como o jongo, o samba de roda e a sussa a partir desses princípios, buscando atender o segundo objetivo da pesquisa.

O segundo objetivo da pesquisa buscou identificar e compreender o que e como as crianças se apropriam do conteúdo da cultura corporal dança de matriz africana. A partir do desenvolvimento da unidade didática, da observação participante, das rodas de conversa da análise dos cadernos de registro e desenhos foi possível identificar que as crianças apreciaram dançar, permitindo-se vivenciar e se apropriar

dos conhecimentos em torno das danças de matriz africana. Durante as aulas, observou-se que a dança circular promove a participação de todos na roda, seja tocando, dançando ou cantando. Identificamos que os elementos lúdicos da dança, como o gesto da umbigada, promoveram a liberdade de expressão corporal e gestual. As crianças no centro da roda, mesmo em evidência, se sentiram encorajadas a explorarem os movimentos aprendidos nas aulas. As crianças compreendem os conteúdos de diversas formas: a partir do contexto histórico, pela experimentação gestual e rítmica, através dos elementos lúdicos da dança, pelas músicas e pela estética.

O estudo revelou que as crianças se apropriaram dos conhecimentos sobre a valorização dos distintos grupos que constituem o povo brasileiro e compreenderam o histórico de luta e resistência da população negra, bem como a riqueza cultural de matriz africana que compõe a cultura afro-brasileira. Foi notório que elas também se apropriaram dos fundamentos ontológicos africanos, especialmente o da circularidade, princípio básico da dança circular, e o da ludicidade, presente em toda a unidade didática. Além disso, compreenderam os demais fundamentos como energia vital, corporeidade, memória, ancestralidade, religiosidade, cooperação/comunitarismo, oralidade e musicalidade, como descrito no capítulo quatro.

As danças circulares de matriz africana são um conteúdo potente, pois podem promover a participação de todos com equidade, além de resgatar a história e a identidade. Defendemos que esse conteúdo deve estar presente no currículo, pois é um caminho para trabalhar a educação antirracista na escola e ampliar o repertório da cultura corporal. Além disso, permite que as crianças sejam capazes de (re)construir as narrativas sobre a cultura africana. “Sabemos não ser tarefa apenas da educação, a transformação da sociedade. Mas esperamos que ela acompanhe as transformações sociais e as mudanças históricas” (Cavalleiro, 2001, p. 148).

O terceiro objetivo da pesquisa foi “elaborar um produto educacional com base no conteúdo de danças de matriz africana que possa contribuir com a prática pedagógica dos professores”. Para isso, foi desenvolvido um *e-book* como produto educacional em forma de Unidade Didática (UD) e Jogos temáticos relacionados às aulas.

A Unidade didática dessa proposta pedagógica, em formato de *e-book*, pode auxiliar professores(as) em suas práticas pedagógicas, uma possibilidade didática

para o ensino de danças de matriz africana. Ressaltamos que a Unidade Didática não tem caráter prescritivo, e nem se destina a ser um manual para o trabalho docente. Em vez disso, o livro em formato digital pode servir como um dos tantos caminhos possíveis, a partir de uma experiência concreta no “chão da escola”, para tematizar a dança de matriz africana em uma abordagem antirracista. Nessa perspectiva, as atividades podem ser adaptadas de acordo com a realidade de cada professor(a).

Apesar dos mais de vinte anos da implementação da Lei nº 10.639/2003, a história e a cultura afro-brasileira ainda são conteúdos trabalhados de forma pontual na escola. Com este trabalho, desejamos contribuir com outras ações pedagógicas, mesmo sabendo das limitações que ele apresenta e que a temática não se esgota aqui.

Sugiro a inserção do eixo cultura corporal no projeto de Educação Transformadora e Antirracista da Escola Classe 18 do Gama, bem como em outros projetos que abordam essa temática. Aponto, como possibilidade para novas pesquisas, o levantamento de produções científicas sobre o conteúdo de danças de matriz africana na educação física escolar brasileira, além de pesquisas sobre outros estilos de dança africana e afro-brasileira, bem como outros conteúdos da cultura corporal.

Esperamos que, através da formação continuada como o PROEF, novas experiências pedagógicas sejam sistematizadas para o ensino de danças de matriz africana contribuindo para uma educação verdadeiramente transformadora e antirracista.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, V. **Jongo a Dança Secreta**. São Paulo: PAE, 2021.
- ALMEIDA, M.; SANCHEZ, L. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.
- ALMEIDA, S.L.D. **Racismo Estrutural**. São Paulo: ed. Jandaíra, 2020. (Coleção Feminismo Plurais, Selo Sueli Carneiro).
- ALTOÉ, J. L. **A dança nas aulas de educação física: legitimidade e democratização “via” prática pedagógica**. 2020. 339f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- ANDE; ANPED; CEDES. Carta de Goiânia. **Educação e Sociedade**, n. 25, p. 5-10, 1986.
- ARROYO, M. **Currículo, Território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BAIOCHI, M. N. **Kalunga povo da terra**. Brasília: Ministério da Justiça, secretaria de Estado dos Direitos humanos, 1999.
- BARBOSA, R. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e saúde, 1942. v. 9.
- BARROS, S. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negos nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 43, p. 591-605, 2016.
- BENEDITO, B. S.; CARNEIRO, S.; PORTELLA, T. (org.). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2023.
- BENTO, M. A. S. **Pactos Narcísicos no racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- BETTI, M. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2009.
- BORGES, C. **A dança como tema das aulas de educação física nos anos iniciais: uma experiência à luz da Pedagogia Crítico – Superadora**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedex**, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRANDÃO, A. P.; TRINDADE, A. L. (org.). **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres.** A Cor da Cultura. Rio de Janeiro: Ministério da Educação; Fundação Roberto Marinho, 2010. v. 5.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil.** Rio de Janeiro, 22 abril 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. [Constituição (1937)]. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Diário Oficial da União:** seção 1, Rio de Janeiro, RJ, p. 22359, 10 nov. 1937

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, p. 45, v. 1, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.031-A de 6 de setembro de 1878. Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrucção primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, p. 711, v. 1, 1878.

BRASIL. Decreto nº 6.5810, de 8 de dezembro de 1969. Promulga a convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 10536, 10 dez. 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-65810-8-dezembro-1969-407323-norma-pe.html> Acesso em: 10 fev. 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: SECAD/MEC, 2004.

BRASIL. Lei nº 2.040 de 28 de setembro de 1871. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annaul de escravos..... [Lei do ventre livre]. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, p. 147, v. 1, 1871. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-2040-28-setembro-1871-538828-norma-pl.html> Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 3.323 de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil [Lei Áurea]. **Diário Oficial da União:** seção 1, Rio de Janeiro, RJ, p. 1, 14 maio 1888. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-3353-13-maio-1888-533138-norma-pl.html> Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de setembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Lei 5.962, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases de ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 1, 26 maio 2003. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10678-23-maio-2003-496733-norma-pl.html>. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 11.635, de 27 de dezembro de 2007. Institui o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 2, 28 dez. 2007. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2007/lei-11635-27-dezembro-2007-567636-publicacaooriginal-90930-pl.html>. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira e indígena". **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial... **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 1, 21 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 1, 30 ago. 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-publicacaooriginal-137498-pl.html> Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. [Lei de Cotas Raciais em Concursos Públicos]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 3, 10 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-12990-9-junho-2014-778911-norma-pl.html> Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Edição Extra, Brasília, DF, p. 12014, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 13.266, de 05 de abril de 2016. Extingue e transforma cargos públicos... **Diário Oficial da União**: seção 1, Edição Extra, Brasília, DF, p. 1, 6 abr. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13266.htm Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 1, 11 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14532.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico -Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASILEIRO, L. T. **O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de Educação Física na Perspectiva crítica.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

BRASILEIRO, L. T. O conteúdo "dança" em aulas de educação física: temos que ensinar? **Pensar a Prática**, v. 6, p. 45-58, 2003.

BRASILEIRO, L. T. A dança é uma manifestação artística que tem presença marcante na cultura popular brasileira. **Pro-Posições**, v. 21, n. 3, p. 135-153, 2010.

CARNEIRO, S. Mulheres em Movimento. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, p. 117-132, 2003.

CARVALHO, J. J. Espetacularização e canibalização das culturas populares na América Latina. **Revista Anthropólicas**, ano 14, v. 21, p. 39-76, 2010.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 19. ed. Campinas, SP, 2013.

CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e Antirracismo na Educação**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CLIMACO, J. C. **Cultura corporal e matrizes africanas**: proposição crítico superadora para o ensino da dança na formação de professores de educação física. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

CLIMACO, J. C.; SANTOS, M. L.; TAFFAREL, C. N. Z. A educação física e a lei 10.639/03: articulando com as matrizes africanas nas escolas em Salvador - BA. **Revista da ABPN**, Caderno temático: História e Cultura Africana e Afro-brasileira -lei 10.639/03 na escola, v. 10, p. 676-692, 2018.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, A. L. **O educar-se das classes populares oitocentistas no Rio de Janeiro entre a escolarização e a experiência**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - História da Educação e Historiografia, Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2012.

COSTA, J. F. **História da psiquiatria no Brasil**: um corte ideológico. 5. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1983. v. 5.

COUTINHO, C. Cidadania e Modernidade. **Perspectivas**, São Paulo, n. 22, p. 41-59, 1999.

CRENSHAW, K. W. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, ano 10, n. 1/2002, p. 171-188, 2002.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DÁVILA, J. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil 1917-1945. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DEL-MASSO, M. C. S.; SANTOS, M. A. P.; COTTA, M. A. de C. **Instrumentos e Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EDUTECH]; NEaD- Unesp;

SME- PMSP, 2014. Disponível em:

<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381394/1/texto-instrumentos-tecnicas-pesquisa.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2023.

DIAS, L. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. *In*: ROMÃO, J. **História da Educação do Negro e outras Histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Pedagógicas para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Rede Pública de Ensino do DF (artigo 26 A da LDB)**. Brasília: SEEDF, Subsecretaria de Educação Básica; Coordenação de Educação em Diversidade, 2012.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental**: anos iniciais – anos finais. Brasília: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Educação com Movimento**: Programa de Inserção de inserção do Professor de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: SEEDF, 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola Classe 18 do Gama**. Brasília: SEEDF, 2022.

DOMINGUES, P. O Recinto Sagrado: educação e antirracismo no Brasil. **Caderno de pesquisa**, n. 138, p. 963-994, 2009.

DOMINGUES, P. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p.100-122, 2007.

ELLMERICICH, L. **História da Dança**. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1988.

ESCOBAR, M. O. Crítica à perspectiva da promoção da saúde e da aptidão física. **Boletim Germinal**, Londrina, n. 6, 2009.

FÁBRIZ, D.; PINHEIRO, P. Movimentos Sociais no Contexto Operário e o Impacto na Redemocratização. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, Ijuí, ano 5, n. 10, p. 306 -331, 2017.

FANTIN, M. O lugar da formação e mediação nas literaturas e competências midiáticas de crianças e jovens estudantes. **Tempos e espaços em educação**, n. 32, p. 11-17, 2020.

FARIA, A. L. G. Políticas de regulação, Pesquisa e Pedagogia na Educação Infantil, Primeira Etapa da Educação Básica. **Educ. Soc**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, 2005.

FAZENDA, I. C. A. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental: contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso. **Interdisciplinaridade**, São Paulo, v. 1, n. 1, out. 2011.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: Didática e Prática de Ensino. **Revista Interdisciplinaridade**, São Paulo, v. 1, n. 6, 2015.

FERRAZ, T. G. **A dança Sussa no município de Cavalcante /Goiás:** possibilidades no contexto educacional. 2022. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12356> Acesso em: 23 mar. 2024.

FERREIRA, A. Educação Antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 275-288, 2012.

FONSECA, M. V. **A Educação dos Negros:** uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2000.

FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. (org.). **A História da Educação dos Negros no Brasil**. Niterói: Eduff, 2016.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: FBSP, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf> Acesso em: 23 mar. 2024.

FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da Educação Brasileira**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GOBBI, M. Desenho infantil e Oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. *In*: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z.; PRADO, P. (org.). **Por uma cultura da infância**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2022.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ; Vozes 2017.

GOMES, N. Educação Cidadã, etnia e Raça: o Trato Pedagógico da Diversidade. *In*: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e Anti-racismo na Educação**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, D. S. **Educação para as relações étnico raciais no Distrito Federal: A implementação do artigo 26-A da LDB**. 2022. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Características étnico raciais da população: classificações e identidades. Brasília: IBGE, 2022. Disponível

em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 2 set. 2023.

INSTITUTO DE REFERÊNCIA NEGRA PEREGUM. Projeto Seta – Sistema de Educação por uma transformação antirracista. **Pesquisa Percepções sobre o racismo no Brasil**. 2023. Disponível em:

<https://peregum.org.br/projetos/percepcoes-sobre-o-racismo-no-brasil/> f. Acesso em: 17 jul. 2024.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Dossiê IPHAN 4: Samba de Roda do Recôncavo Baiano**. Brasília, DF: IPHAN, 2006.

Disponível em:

http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatImDos_SambaRodaReconcavoBaiano_m.pdf. Acesso em: 17 jul. 2024.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Dossiê IPHAN 5: Jongo no Sudeste**. Brasília, DF: IPHAN, 2007. Disponível em:

http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatImDos_jongo_m.pdf. Acesso em: 17 jul. 2024.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Inventário para o registro e salvaguarda da capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil**. Brasília, DF: IPHAN, 2007. Disponível em:

http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%AA_capoeira.pdf. Acesso em: 8 mar. 2024.

JORGE, C. Primeira marcha Zumbi, há 10 anos, reuniu 30 mil pessoas. **Agência Brasil**: Empresa Brasil de Comunicação, 13 nov. 2005, 08:16. Disponível em

<https://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2005-11-13/primeira-marcha-zumbi-ha-10-anos-reuniu-30-mil-pessoas> Acesso em: 11 ago. 2023.

LAVOURA, T. N.; SANTOS JUNIOR, C. L.; MELO, F. D. A. Ensino da cultura corporal na abordagem crítico-superadora: natureza e especificidade. *In*: MARCASSA, L. P.; ALMEIDA JÚNIOR, A. S.; NASCIMENTO, C. P.(org.). **Ensino de educação física e formação humana**. Curitiba: Appris, 2021.

LEITE, J. **Ser Criança Camponesa no Cerrado**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

LIMA, M. D.; SANTOS, R. C.; RODRIGUES, R. C. As festas os bailes e as danças: Em cena as manifestações da cultura quilombola do Estado de Goiás. *In*: SILVA, A. M.; FALCÃO, J. L. C. **Práticas corporais em comunidades quilombolas de Goiás**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011. p. 117-134.

LIMA, P. M. **Educação Física nos anos Iniciais do Ensino Fundamental: O que as crianças têm a nos dizer?** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

MARINHO, I. P. Os desportos conquistam a escola. *In*: SILVA, A. L. S.; MACEDO, C. G.; GOELLNER, S. V. (org.). **Inezil Penna Marinho**: Nova orientação para a

Educação Física Escolar. Artigos publicados no jornal dos Sports. Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte, 2016.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v.19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653>. Acesso em: 2 out. 2024.

MATTOSO, K. Q. O filho da escrava (em torno da Lei do Ventre Livre). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 8, n. 16, 1988.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA – MDHC. Liberdade de Crença. Rio de Janeiro, 21 jan. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2024/janeiro/no-dia-nacional-de-combate-a-intolerancia-religiosa-mdhc-reforca-canal-de-denuncias-e-compromisso-com-promocao-da-liberdade-religiosa>. Acesso em: 1 jul. 2024.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A Reinvenção da Roda: Roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 95-103, 2014, Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 3 maio 2024.

MOURA, G. O Direito a Diferença. *In*: MUNAMGA, K. (org.). **Superando o racismo na Escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

MUNANGA, K. Superando o Racismo na Escola. *In*: MUNAMGA K. (org.). **Superando o racismo na Escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4275201/mod_resource/content/1/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf Acesso em: 10 out. 2023.

NASCIMENTO, A. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. **Estudos avançados**, v. 18, p. 209-224, 2004.

NEGRINE, A. **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2010. v. 3.

OLIVEIRA, A. O. **Jogos e Brincadeiras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o Programa Educação com Movimento (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal/SEEDF): uma experiência à luz da Pedagogia Crítico-Superadora nas aulas de Educação Física**. 2023. Dissertação (Mestrado em

Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

PENTEADO, H. D.; GARRIDO, E.(org.). **Pesquisa-ensino**: a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010.

PIERONI, C. B. **Danças Tradicionais Brasileiras**: uma experiência no ensino médio de tempo integral. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Ciências Campus de Bauru, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2020.

PINHEIRO, B. C. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

REIS, M. C. G. Corporeidades e infâncias: reflexões a partir da Lei nº 10.639/03. *In*: TRINDADE, A. **Modos de brincar**: caderno de saberes, fazeres e atividades. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROSA, E. M. **A Suça em Natividade**: Festa, batuque e ancestralidade. 2015. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Performances Culturais) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

RUFINO, L.; DARIDO, S. Pesquisa-Ação e Educação Física Escolar: Analisando o Estado da Arte. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 242-251, 2014.

SABINO, J.; LODY, R. **Danças de Matriz Africana**: Antropologia do Movimento. Rio de Janeiro: Pallas, 2021.

SAMPAIO, J. O.; DAVID, A. C.; CASTELANI FILHO, L.; HÚNGARO, M. A prática corporal como expressão da imaginação da criança na brincadeira: uma perspectiva da psicologia histórico-cultural. **Movimento**, v. 23, n. 4, p. 1447-1458, 2017.

SANT'ANA, A. História e Conceitos Básicos Sobre o Racismo e seus Derivados. *In*: MUNAMGA, K. (org.). **Superando o racismo na Escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

SANTOS, D.; RODRIGUES, R. O movimento Negro e a construção da agenda com recorte racial no âmbito das políticas públicas educacionais. *In*: SANTOS, D. *et al.* **Políticas Públicas e raça**: avanços e perspectivas. São Paulo: Coleção – Gestão de Políticas Públicas em gênero e Raça, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021b.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o “encardido”, “o branco, e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado

em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, G.; ARAÚJO, M. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais técnicas e tecnológicas *In*: ROMÃO, J. **História da Educação do Negro e outras Histórias**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, M. As artes e a diversidade étnico-cultural na escola Básica. *In*: MUNAMGA, K. (org.). **Superando o racismo na Escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, M. Eventos – Campos: um relato de experiência do fazer investigativo com crianças da zona da Mata Canavieira Pernambucana. *In*: FARIA, A. L. G.; DEMARTII, Z. B. F.; PRADO, P. D. (org.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SILVA, R. L.; FALCÃO, J. L. C. Cultura Popular: seus contornos, desdobramentos e - materializações. **Rascunhos**, Uberlândia, v. 3, n. 2, p. 7-20, 2016.

SILVA, R. L. **O corpo limiar e as encruzilhadas**: A capoeira Angola e os sambas de umbigada no processo de criação em dança brasileira contemporânea. 2010. Tese (Doutorado em Artes) - Departamento de Artes, Universidade de Campinas, São Paulo, 2010.

SILVA, W. J. C. **Crítica à teoria pedagógica da educação física**: para além da formação unilateral. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SIQUEIRA, T. T. **Do tempo da sussa ao tempo do forró**: música, festa e memória entre os Kalungas de Teresina de Goiás. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SOARES, C. L. **Educação Física**: Raízes Europeias e Brasil. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

STAUDT, J. **No Brasil não há preconceito de raça**: Inezil Penna Marinho e a construção da identidade nacional (1940-1954). 2023. Tese (Doutorado em processos e manifestações culturais) - Universidade FEEVALE, Novo Hamburgo, RS, 2023.

STOKOE, P.; HARF, P. **Expressão corporal na pré-escola**. São Paulo: Sumus, 1987.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TORQUATO, L. S. **Danças nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental e as relações Étnico -Raciais**: Desafios e possibilidades. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Instituto de Educação, Universidade Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

TRINDADE, L. A. **Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências Sociais a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOSTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 1995. v. 3.

Z Aidan, S.; FERREIRA, M.; KAWASAKI, T. F. A pesquisa da própria prática no mestrado profissional. **Plurais**, Salvador, v. 3, n. 31, p. 88-103, 2018. DOI: 10.29378/plurais.2447-9373.2018.v3.n1.88-103. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/5251>. Acesso em: 14 out. 2023.

APÊNDICE A – CARTA DE ACEITAÇÃO INSTITUCIONAL



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação Física - FEF

CARTA DE ACEITAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

O Senhor, Thiago Pereira Paz diretor da Escola Classe 18 do Gama- DF, está de acordo com a realização da pesquisa “**Cultura Corporal e Educação Antirracista**”, de responsabilidade da pesquisadora Évelin Dias Reis Dos Santos, estudante do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) Polo UnB - Universidade de Brasília., realizado sob orientação da Professora Dr^a Jaciara Oliveira Leite. Após revisão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/CHS. Com a finalidade de apresentar e analisar proposta pedagógica e interdisciplinar com base no conteúdo Dança Africana e Afro-Brasileira para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

O estudo envolve observação participantes; atividades e vivências pedagógicas com conteúdo da educação física (Danças Africanas e Afro-brasileira); rodas de conversas, registro de falas e imagens. Esta pesquisa terá a duração de 4 meses, com previsão de início em setembro/2023,

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e assegura que dispõe de infraestrutura necessária para a garantia da execução do projeto.

Brasília - DF, de de 2023.

Nome do(a) responsável pela instituição Assinatura e carimbo

APÊNDICE B – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade de Brasília - UnB Faculdade de Educação Física - FEF

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

A(s) criança (s) e ou/ adolescente(s) pelas quais o (a) Senhor (a) é responsável legal está/ estão convidados a participar da pesquisa “Cultura Corporal e Educação Antirracista, sob a responsabilidade da pesquisadora Évelin Dias Reis Dos Santos do Programa de Mestrado em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) Polo Universidade de Brasília (UNB) e sob orientação da prof^a. Dr^a. Jaciara de Oliveira Leite.

O projeto será realizado com as crianças do 5º ano “D” da Escola Classe 18 do Gama, Distrito Federal.

O objetivo desta pesquisa é analisar criticamente sobre os limites e potencialidades da educação física escolar para uma educação antirracista através de uma proposta pedagógica, especificamente para os anos iniciais do ensino fundamental, abordando o conteúdo Danças Africanas e Afro-brasileira.

O(a) senhor(a) e o (a) seu filho (a) receberão todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas e imagens, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa

A participação do seu filho (a) se dará por meio da participação, frequência e vivência das atividades nas aulas de Educação Física com o conteúdo Danças Africanas e Afro-brasileira. As aulas serão realizadas na Escola Classe 18 do Gama, no horário das aulas de Educação Física, turno vespertino. Frisamos que os dados serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e preservadas a identificação dos participantes.

A coleta de dados será realizada por meio qualitativo e utilizará como instrumentos: **observação participante; atividades e vivências pedagógicas com conteúdo da Educação Física (dança Africana e Afro-Brasileira); rodas de conversas, registro de desenhos, falas e imagens.** É para estes procedimentos que ela/ele está sendo convidado a participar.

Os riscos decorrentes de sua participação são os mesmos das aulas de Educação Física (quedas, escoriações) sendo que o pesquisador estará atento a esses riscos, tomando os cuidados necessários e buscando fornecer suporte aos participantes. Ressalta-se que a mediação dos diálogos será realizada de forma a evitar e/ou reduzir qualquer tipo de constrangimento e que a criança será orientada previamente a se manifestar diretamente com a professora ou pesquisadora sobre qualquer situação ocorrida que lhes causem desconforto. Mesmo com todos esses cuidados, caso se sinta desconfortável com qualquer situação, o (a) participante terá a liberdade de não participar, podendo interromper a sua participação a qualquer momento.

Espera-se com essa pesquisa contribuir com a Comunidade Escolar e com a qualificação da Educação Física Escolar voltada para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao avaliarmos qualitativamente o estudo procuraremos compreender a apreensão pelos alunos do conteúdo trabalhado e os processos educativos gerados através das anotações e observações do envolvimento, participação nas aulas interventivas e nas rodas de conversa inscritas no diário de campo. Essa etapa será realizada ao final da intervenção.

Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada a sua participação, que será voluntária.

Os resultados da pesquisa serão divulgados através de Dissertação de Mestrado que será apresentado em sessão pública e posteriormente disponibilizado para consulta através da Biblioteca Digital de Dissertações da Universidade de Brasília - UnB. Também será apresentado aos participantes e toda a comunidade escolar. Podendo ser publicado posteriormente na comunidade científica (eventos, revistas, livros).

Este projeto foi revisado e aprovado pelo comitê de ética em pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do termo de consentimento ou do direito do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS cep_ih@unb.br

Se o (a) Senhor (a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor entre em contato telefônico ou por WhatsApp no número (61) 99223-5815, ou pelo e-mail: evelindias@gmail.com

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora e a outra com o senhor (a).

Por favor, preencher com o nome e data de nascimento da (s) crianças (s) assim como sua assinatura, autorizando a participação do (s) mesmos (s) na pesquisa,

Nome completo da criança e/ou adolescente

Data de Nascimento da criança e/ou adolescente

Senhor (a).

Nome: Assinatura

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação Física - FEF

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CRIANÇAS)

“Cultura Corporal e Educação Antirracista”

Oi,

Eu me chamo Évelin, sou professora-pesquisadora, e gostaria de conversar com você sobre algumas atividades que serão desenvolvidas. Gostaria de saber se você quer participar das atividades de Educação Física que serão sobre Danças Africana/Afro-Brasileira. Você vai me ajudar a construir um estudo conversando, dançando e dizendo o que você aprendeu com essas atividades e desenhando também algumas vezes, nós iremos filmar e fotografar tudo. Você quer participar?

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CRIANÇAS)

MEU NOME É

O/A RESPONSÁVEL POR MIM SE CHAMA

QUERO PARTICIPAR DESTA PESQUISA

Assinatura da criança

Polegar Direito



Obrigada!

APÊNDICE D - TERMO DE CESSÃO DE USO DE IMAGEM



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação Física - FEF

Termo de Cessão de Uso de Imagem

Eu, _____,

identidade(s) nº _____, responsável legal por:

identidade(s) nº _____, _____, _____, **autorizo** a gravação em vídeo/foto da imagem e depoimentos, bem como a veiculação de sua imagem e depoimentos para fins da presente pesquisa e divulgação de conhecimento científico, sem quaisquer ônus e restrições.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens e depoimentos da(s) pessoa(s) supracitada(s), não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

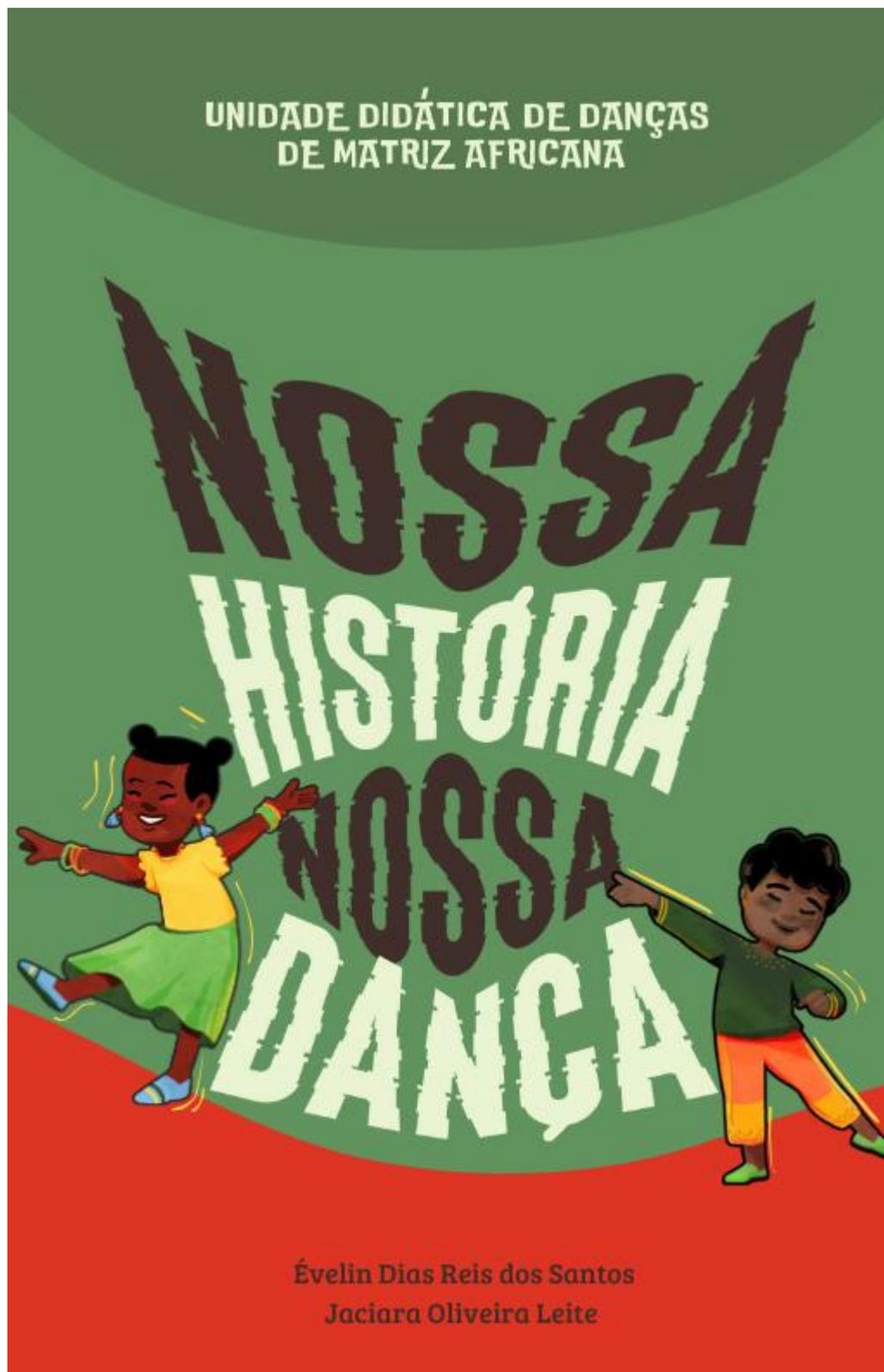
, de de, 2023.

Assinatura do(a) responsável legal

APÊNDICE E – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

- Interações entre as crianças;
- Interações entre as crianças e a professora-pesquisadora;
- Aspectos culturais e sociais presentes na vida das crianças;
- Gestualidade nas danças;
- Expressão corporal;
- Envolvimento das crianças durante as atividades;
- Perspectiva das crianças sobre ser antirracista;
- Falas significativas sobre as vivências com as danças de matriz africana.

APÊNDICE F – PRODUTO EDUCACIONAL





REALIZAÇÃO

Universidade de Brasília- UnB
 Faculdade de Educação Física- FEF/UnB
 Programa de Pós- Graduação Mestrado Profissional em Educação Física em
 Rede Nacional - PROEF

ELABORAÇÃO

Profª Évelin Dias Reis dos Santos
 Profª Dra. Jaciara Oliveira Leite

ORIENTAÇÃO E SUPERVISÃO GERAL

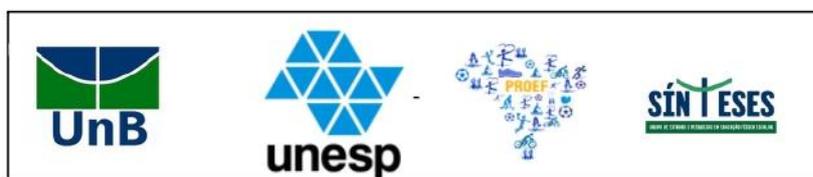
Profª Dr. Jaciara Oliveira Leite

DIAGRAMAÇÃO

Jordana Holnik

ANO

2024



ÉVELIN DIAS REIS DOS SANTOS



Évelin Dias Reis Dos Santos

é mestre em Educação Física pela Universidade de Brasília, por meio do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF/UnB). Possui especialização em Educação Física Escolar e Lazer pela Faculdade Alvorada (2012) e é Licenciada em Educação Física, pela Universidade Paulista (UNIP). Atua como professora efetiva na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e é membro do Sínteses – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar (FEF/UnB).



JACIARA OLIVEIRA LEITE

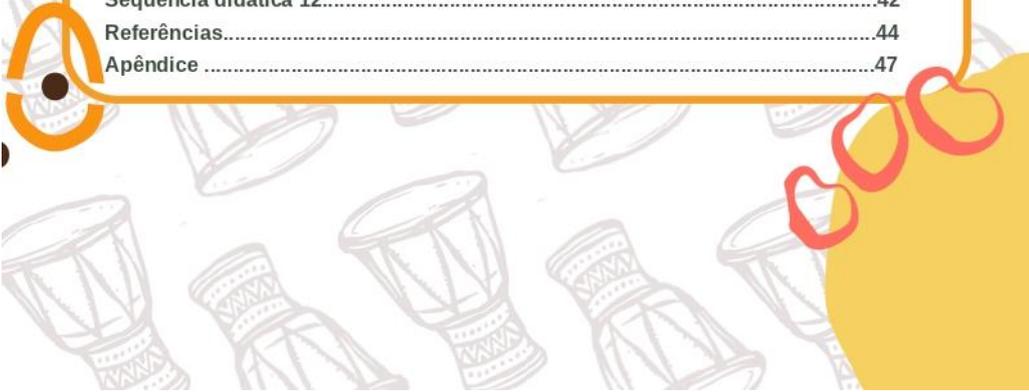
Jaciara Oliveira Leite

é mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina e doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Desde 2008, tem dirigido seus estudos para a infância, corpo e educação, especialmente na intersecção com classe social e contextos culturais. Trabalha com formação de professores/as na Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília. É orientadora no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) e Membro do Sínteses -Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar (FEF/UnB).



SUMÁRIO

Apresentação.....	04
Prefácio.....	05
Introdução.....	06
Princípios teórico-metodológicos.....	07
Eventos-campos e formação continuada.....	08
Contextualização.....	11
Importante saber sobre a ÁFRICA.....	12
Importante saber.....	14
Jongo: A dança ancestral.....	18
Samba de Roda: obra-prima da humanidade.....	19
Sussa: A dança do território Quilombola Kalumga.....	20
Sequência didática 1.....	22
Sequência didática 2.....	24
Sequência didática 3.....	26
Sequência didática 4.....	28
Sequência didática 5.....	30
Sequência didática 6.....	32
Sequência didática 7.....	33
Sequência didática 8.....	35
Sequência didática 9.....	37
Sequência didática 10.....	38
Sequência didática 11.....	40
Sequência didática 12.....	42
Referências.....	44
Apêndice	47



APRESENTAÇÃO

Querido(a) professor(a),

Este material didático é fruto da pesquisa de mestrado intitulada “Cultura Corporal e Educação Antirracista: Uma Proposta Pedagógica para o Ensino de Danças de Matriz Africana nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. A pesquisa foi realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Polo da Universidade de Brasília (UnB). O objetivo geral foi “Analisar e refletir criticamente sobre os limites e potencialidades da educação física escolar para a construção de uma educação antirracista”.

O estudo foi realizado com crianças do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal. Diante disso, foi elaborado, desenvolvido e analisado um planejamento pedagógico de uma Unidade Didática (UD) que abordasse os conteúdos danças de matriz africana. Esta UD foi elaborada com o objetivo de auxiliar professor(as) de Educação física em sua prática pedagógica considerando que muitos professores enfrentam dificuldades em tematizar danças, especialmente as danças de matriz africana, um tema ainda pouco explorado no campo da Educação Física (Sabino; Lody, 2021).

A UD tem como princípios teóricos-metodológicos a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2021) do campo da Educação, a Abordagem Crítico-Superadora (Coletivo de Autores, 2012) do campo da Educação Física Escolar e os Fundamentos Ontológicos Africanos (Climaco, 2022; Trindade, 2010). Esses pressupostos se integram, pois estão comprometidos com a transformação social.

Este material apresenta 12 aulas sequenciais baseadas nesses princípios, que podem servir de inspiração para professores que desejam sistematizar a dança de matriz africana. A proposta tematiza o Jongo, o Samba de Roda e a Sussa, danças da cultura popular brasileira de matriz africana e inclui, também, uma sugestão para a formação continuada de professores(as).

Enfim, esperamos que esta Unidade Didática contribua para a consolidação da Escola e da Educação Física cada vez mais transformadora e antirracista.

Autora: Évelin Dias
Coautora: Dra Jaciara Leite

PREFÁCIO



Prezadas leitoras, leitores, professoras e professores,

Convido-os a uma imersão neste *e-book*, que traduz a realidade do ensino das Danças de Matriz Africana (DMA) na escola, voltado para os anos iniciais do Ensino Fundamental. As autoras sistematizaram o trato com o conhecimento das DMA a partir dos princípios:

A) Seleção do conhecimento - momento em que, a partir de um diagnóstico, são escolhidas as danças que retratam o respeito, a ancestralidade e a memória do território brasileiro e da comunidade escolar. Esse conhecimento, que tem se perpetuado no desenvolvimento da humanidade, deve ser acessado para a formação das novas gerações;

B) Organização do conhecimento - etapa que orienta e formula as sequências didáticas das aulas de Educação Física, com o objetivo de desenvolver integralmente os estudantes com atividades das mais elementares às mais complexas para elevar o nível de consciência, elaboração teórica e vivências relativas ao conteúdo da cultura corporal, dança para a turma de quinto (2º ciclo de escolarização), conforme com o Coletivo de Autores (2012).

C) Sistematização do conhecimento - fundamentada por uma teoria pedagógica, a pedagogia histórico-crítica; por uma abordagem de ensino da Educação Física Crítico-Superadora; e nos Fundamentos Ontológicos Africanos, que norteiam todas as fases desta elaboração.

As professoras apresentam, neste trabalho, um “XIRÊ PEDAGÓGICO” por meio das Danças circulares, desconstruindo a folclorização desse conhecimento denunciado, ao longo dos anos, por pesquisadoras e pesquisadores neste campo acadêmico.

O *e-book* “**Nossa História, Nossa Dança**” expressa as possibilidades do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira com a contribuição do componente curricular da Educação Física. Sim, é fundante, é atual, é necessário para a construção de uma sociedade mais equânime e antirracista. A escola é um local de ensinar potência, e, por mais que tenhamos em nossa história a mancha do processo de escravização por causa da colonização, a história dos povos africanos começa com suas potencialidades: com grandes civilizações, elaboração dos conhecimentos científicos, tecnológicos, literários e artísticos.

Então...Vou aprender a ler... Pra ensinar meus camaradas... (Roberto Mendes/ Capinam)

Profa. Dra. Josiane Cristina Climaco
Rede LEPEL UFBA

INTRODUÇÃO

A Educação Física, como componente curricular, por muito tempo corroborou com o processo de exclusão e apagamento cultural e histórico. Afinal, a Educação Física construída no Brasil reconhece como legítima as “raízes europeias” (Soares, 2012), que a constituíram como eugenista, higienista, militarista e tecnicista. Entretanto, precisamos “contar a história que não se conta” (Castellani, 2013) e reconhecer as raízes africanas e indígenas que também constituem a nação brasileira.

De acordo com censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE), em 2022, os negros (pardos e pretos) representaram a maior parte da população brasileira, somando 55,9%, sendo o país com a maior população negra fora do continente africano. Pelo histórico de opressão, escravidão e marginalização do povo negro, os bens culturais desse povo foram discriminados e negados. Por isso, há a necessidade do cumprimento da Lei nº 10.369/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em todo o currículo escolar da educação básica é uma resposta a uma das demandas da população afro-brasileira, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização da sua história, cultura e identidade (Brasília, 2004). Em 2008, a lei foi alterada para a Lei nº 11.635/2008, incluindo os aspectos históricos e culturais dos povos indígenas.

A temática tratada nesta proposta pedagógica me atravessa profundamente. Desenvolver uma proposta pedagógica antirracista foi um processo de resgate e empoderamento pessoal, permitindo-me encontrar e valorizar minha própria história. Além disso, proporcionou às crianças participantes da pesquisa a oportunidade de vivenciarem e aprenderem sobre sua própria cultura e história. Compreender pessoalmente as questões raciais e sociais que me atravessam e que atravessam tantas crianças negras é fundamental. As políticas públicas de reparação histórica, conquistas do movimento negro, são essenciais para avançar nessa direção.

O desenvolvimento deste trabalho é fruto dessa consciência que me inquieta e torna urgente a construção de uma educação antirracista. Esta urgência não é apenas uma necessidade pessoal, mas um compromisso ético para valorizar e reconhecer a diversidade que permeiam o ambiente escolar e a riqueza de saberes negados historicamente como é o caso dos conhecimentos de matriz africana, assim como indígena.

PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A proposta pedagógica para o ensino de Danças de Matriz Africana baseia-se na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), na Abordagem Crítico-Superadora (ACS) e nos Fundamentos Ontológicos Africanos (FOA). Esses princípios têm em comum a promoção da transformação da realidade social através do conhecimento objetivo sistematizado, conforme defendido por Saviani (2011).

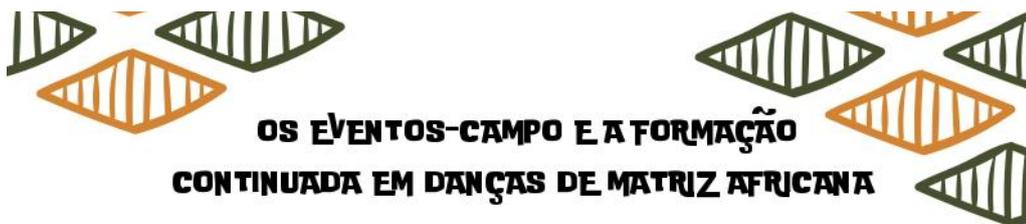
A PHC orienta a proposta pedagógica através de princípios como prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final, em um movimento que vai da "sincrese" (uma visão caótica) à síntese (uma totalidade rica de determinações e relações). Esses princípios não são rígidos quanto à ordem, mas se integram para promover uma compreensão profunda e crítica da realidade.

Além disso, a abordagem crítico-superadora da Educação Física Escolar, imbricada com a PHC, utiliza os eixos gerais propostos por Lavoura *et al.* (2021). O primeiro eixo considera como as pessoas se relacionam com as atividades corporais, seus instrumentos e regras, fundamentando a seleção de materiais e atividades para a proposta pedagógica. O segundo eixo visa contextualizar historicamente as práticas corporais, enquanto o terceiro trata dos valores e normas que orientam o comportamento humano nas ações da cultura corporal.

Refletindo sobre a valorização da cultura africana e afro-brasileira, e reafirmando princípios de educação antirracista, a proposta estabelece conexões com os "valores civilizatórios afro-brasileiros", conceituados por Azoilda Loreto (2005). Esses valores representam princípios e normas que moldam aspectos existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, constituindo-se ao longo de um processo histórico-social e cultural.

Em nossa proposta, chamamos os valores civilizatórios de "Fundamentos Ontológicos Africanos" (FOA), conforme Climaco (2022). Esses fundamentos são essenciais, representando a potência e a diversidade de uma civilização historicamente marcada pelo racismo. Os FOA são energia vital, circularidade, corporeidade, memória, ancestralidade, territorialidade, religiosidade, cooperação/comunitarismo, oralidade, musicalidade e ludicidade. Esses fundamentos permeiam a proposta pedagógica, guiando a sistematização do ensino das danças de matriz africana e contribuindo para uma educação que respeite e promova a diversidade cultural de maneira crítica e transformadora.





OS EVENTOS-CAMPO E A FORMAÇÃO CONTINUADA EM DANÇAS DE MATRIZ AFRICANA

Eventos-campo refere-se a um conceito de Silva (2009), que diz respeito a participações em encontros de natureza política, acadêmica e/ou pedagógica, os quais abordam temas relacionados à investigação em curso e que possam contribuir, também, de maneira mais abrangente, com a formação humana do pesquisador.

Dada a carência na formação inicial e continuada, assim como vivências com as Danças de Matriz Africana pela professora pesquisadora, tornou-se imperativo a busca por experiências corporais e pelos fundamentos das referidas danças. Nesse sentido, o envolvimento com “eventos-campo” foi essencial, conforme detalho abaixo.

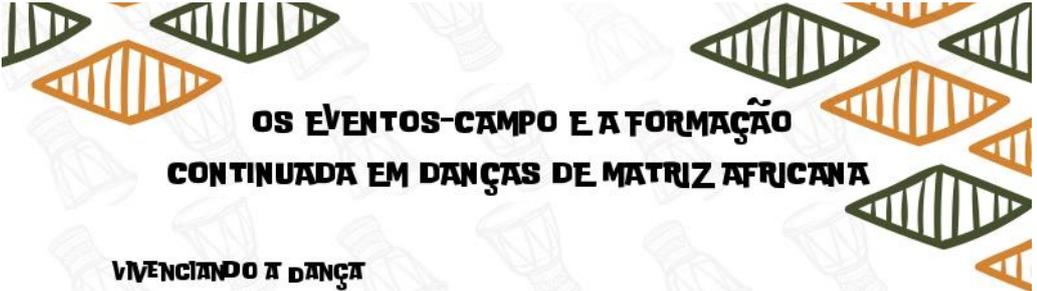
EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS

Entre agosto e novembro de 2023, foram vivenciadas experiências fundamentais para a compreensão dos elementos gestuais, históricos, culturais e estéticos das danças de matriz africana. Esse aprendizado foi possibilitado pela proximidade e a vivência nos ensaios e eventos com grupos de cultura popular do Distrito Federal, como o Jongo do Cerrado (Grupo de Estudo e Prática do Jongo) e as Sambadeiras de Roda (Coletivo de Estudos e Práticas do Samba de Roda). Além disso a participação e vivência no Minicurso Corpo e Cultura Memória, Saberes e Práticas sobre dança de matriz Africana, oferecido no XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), foi essencial para aprofundar o conhecimento sobre essas práticas culturais.

Não foi possível realizar a vivência com os grupos da Sussa, tendo em vista que a professora-pesquisadora não encontrou, no DF, grupos dessa manifestação. Com esse limite, a professora-pesquisadora tomou conhecimento da Sussa através do *e-book* “Vamos dançar Sussa?”, organizado por Thais Gomes Ferraz e Vanessa Helena S. Déa, que inclusive inspirou o presente livro.

Coleção Inclusão:
livro 08 - Vamos
dançar Sussa?





OS EVENTOS-CAMPO E A FORMAÇÃO CONTINUADA EM DANÇAS DE MATRIZ AFRICANA

VIVENCIANDO A DANÇA

Participar ativamente dessas práticas — pulsar no ritmo, cantar, trocar olhares e umbigadas na roda — permitiu sentir a força e a potência da dança circular. Diversos sentimentos permeavam o corpo, proporcionando uma compreensão corporal e sensorial da transmissão de uma dança tradicional. Nos momentos de pausa da roda, a oralidade se destacava, com mestras e mestres compartilhando histórias que contextualizavam o canto e a dança no cotidiano das comunidades ancestrais.





SUGESTÕES DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES

VIVÊNCIAS COM GRUPOS DA CULTURA POPULAR

Para os professores interessados em aprofundar seus conhecimentos em Danças de Matriz Africana ou em outras manifestações da cultura popular, recomendamos a participação junto aos grupos que promovem essas tradições.

ENCONTROS ACADÊMICOS

- Participar de eventos acadêmicos e seminários que discutam temas relacionados à cultura afro-brasileira e às Danças de Matriz Africana. Esses eventos são importantes para a troca de conhecimentos teóricos e práticos.

OFICINAS

- Participar de oficinas oferecidas por mestres e mestras, coletivos da cultura popular, assim como professores/pesquisadores da temática. Essas experiências são essenciais para sentir e aprender com o corpo todo: rituais, passos, gestualidade, canto coletivo, músicas, ritmo do tambor, histórias. Esta imersão permite adquirir habilidades e compreensão profunda das danças. Há grupos da cultura popular espalhados por todos os cantos, tanto no campo e quanto na cidade. Que tal conhecer algum grupo de danças tradicionais onde mora?
- Beber nestas fontes de conhecimento e compor essas rodas é vital para preservar e valorizar a rica herança cultural afro-brasileira nas escolas e além dela, assim como para compreender a resistência dos grupos da cultura popular e do fazer científico, contruindo para a materialização de uma sociedade antirracista.
- Destacamos que a sistematização e o planejamento pedagógico que compõe a Unidade Didática desenvolvida na escola só foi possível a partir das vivências, em especial, com os grupos da cultura popular.



CONTEXTUALIZANDO CULTURA POPULAR

A cultura popular é um conceito complexo e diverso, abrangendo uma ampla variedade de manifestações culturais. Segundo Silva (2016), não existe uma única cultura popular, mas várias culturas populares, que só podem ser compreendidas a partir da sua diversidade. Carvalho (2010) define culturas populares como um conjunto heterogêneo de formas culturais - música, dança, teatro, poesia, artesanato, ciência sobre saúde, formas rituais e tradições espirituais - criadas, desenvolvidas e preservadas por diferentes comunidades em distintos momentos históricos. Essas culturas operam de maneira independente, embora mantenham relações com as instituições oficiais do Estado.

O ensino das manifestações das culturas populares ocorre através da oralidade, memória, ancestralidade e ritualidade, integradas ao cotidiano de cada grupo. A transmissão e assimilação dos saberes se dá por meio das experiências corporais vividas (Silva, 2016). Para desenvolver uma proposta pedagógica, escolhemos manifestações populares de matriz africana que têm a dança como elemento identitário: Jongo, Samba de Roda e Sussa. Essas práticas corporais compartilham o princípio da circularidade, criando sentimentos e formas de sociabilidade através dos movimentos em roda (Sabino; Lody, 2011). A transmissão do conhecimento acontece de forma não hierarquizada, o círculo fortalece o desenvolvimento de comunidade (Climaco, 2022).

O Jongo, o Samba de Roda e a Sussa são danças de matriz africana com ricos códigos culturais originados na ancestralidade. Essas práticas não apenas resistem ao tempo, mas também transcendem o tempo e espaço, conectando os praticantes às suas raízes ancestrais. Essas danças apresentam elementos comuns que facilitam o trato pedagógico como o conteúdo escolar.

Estudos e vivências revelaram similaridades nas gestualidades, cantos, estéticas, instrumentos, origens e relações com o trabalho camponês. Essa integração também se alinha com os Fundamentos Ontológicos Africanos, que são estruturantes na presente proposta pedagógica e que marcam a existência humana.

IMPORTANTE SABER SOBRE A



Professor(a), este texto pode auxiliá-lo(a) a contextualizar o continente africano junto às crianças. Sinta-se à vontade para incorporar outras informações. Esse texto serve como ponto de partida para introduzir o fascinante e diverso mundo da África.

CONHECENDO O CONTINENTE AFRICANO

Olá, crianças!

Hoje vamos aprender sobre um lugar muito especial e cheio de histórias incríveis: o continente africano! A África é o segundo maior continente do mundo, tanto em tamanho quanto em número de pessoas. Vamos descobrir juntos algumas curiosidades sobre este lugar fascinante.

DIVERSIDADE DE PAÍSES E CULTURAS



A África é composta por 54 países, cada um com sua própria cultura, língua e tradições. Imagine quantas formas diferentes de viver e se divertir existem por lá! Por exemplo, o Egito é famoso por suas pirâmides incríveis, e a África do Sul é conhecida pelos seus grandes elefantes africanos.

Cada país tem sua própria história e costumes. No Marrocos, você pode ouvir pessoas falando árabe e experimentando comidas deliciosas como cuscuz e tajine. Na Nigéria, há mais de 500 línguas diferentes e muitas danças tradicionais coloridas. Na Etiópia, você encontrará igrejas esculpidas em rochas e aprenderá sobre o café, que originalmente veio de lá!

NATUREZA E ANIMAIS

A África é um continente muito rico em natureza. Lá, você pode encontrar o deserto do Saara, o maior deserto quente do mundo, onde as dunas de areia se estendem por milhares de quilômetros. Na floresta tropical do Congo, você verá uma imensa variedade de plantas e animais, incluindo gorilas e chimpanzés.

Nas vastas savanas africanas, vivem alguns dos animais mais impressionantes do mundo: leões, zebras, girafas, elefantes e rinocerontes andam livremente por essas paisagens. A savana é como um grande parque natural onde todos esses animais incríveis vivem juntos.

Curiosamente, a savana africana lembra o nosso cerrado brasileiro. Que tal pesquisar o que esses dois biomas têm em comum?



IMPORTÂNCIA DO RESPEITO E DA AMIZADE

Aprender sobre a África nos ajuda a entender como é importante respeitar as diferenças e valorizar as culturas de todo o mundo. Cada continente, país e pessoa tem algo especial para compartilhar, e isso nos torna mais ricos em conhecimento e amizade. Respeitar e celebrar a diversidade nos ajuda a viver em um mundo mais harmonioso e interessante.

PESSOAS E TRADIÇÕES



As pessoas na África são muito diversas e suas tradições refletem essa riqueza cultural. Em diferentes regiões, como no norte da África, muitos falam árabe, enquanto em outras partes, como na África Ocidental, é comum ouvir línguas como o suaíli, zulu e francês. Assim como no Brasil, o português também é falado em Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Cada grupo cultural possui suas próprias músicas, danças, roupas e festividades. Uma das tradições mais coloridas e alegres é a dança. Muitas das danças que são populares no Brasil têm suas raízes africanas, como o jongo, o samba de roda e a sussa, que são conhecidas pelo ritmo e pela energia contagiante. As celebrações são acompanhadas por tambores e outros instrumentos musicais, criando uma atmosfera cheia de vida e alegria.

RIQUEZA HISTÓRICA

A África tem uma história muito rica e antiga. Foi lá que os primeiros humanos viveram há milhões de anos! Muitas civilizações antigas e poderosas surgiram na África, como os egípcios, que construíram as famosas pirâmides, e os reinos de Gana e Mali, conhecidos por suas riquezas em ouro.

Além das pirâmides, a África é o lar de muitos outros monumentos históricos e sítios arqueológicos. Na Etiópia, você encontrará igrejas antigas esculpidas em rochas, e no Mali, a famosa cidade de Timbuktu, que foi um grande centro de aprendizado e cultura.



BRINCADEIRAS AFRICANAS



Acesse o Catálogo de Jogos e Brincadeiras Africanas e Afro-brasileiras.

Que comece a diversão!

CRIANÇAS AFRICANAS

O continente africano é muito grande e diverso. Mas do que será que as crianças brincam? Quais são seus sonhos? Como é o dia a dia delas? Vale a pena uma super pesquisa para conhecermos um pouco das infâncias dos 54 países, ufa!

Já dá para adiantar que vários jogos que brincamos por aqui têm origem africana. Por exemplo, o "Passa Anel" é popular em Cabo Verde; o "Esconde-Esconde" é brincado em Moçambique; e a "Corrida do saco" é uma tradição em São Tomé e Príncipe entre outras brincadeiras.



VAMOS EXPLORAR JUNTOS!

Agora que sabemos um pouco mais sobre a África, que tal explorarmos mais esse continente incrível? Podemos ler livros, assistir a documentários e até conversar com amigos que conhecem mais sobre a África. Quem sabe, um dia, vocês possam visitar esse continente fascinante e ver tudo isso de perto!

**Esperamos que tenham gostado desta pequena viagem pela África.
Até a próxima aventura!**

IMPORTANTE SABER



FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS AFRICANOS

Temos valores marcados por uma diversidade, somos descendentes de organizações humanas em processo constante de civilização — digo processo, e não evolução. Como afro-brasileiras e afro-brasileiros ciosas/os e orgulhosas/os dessa condição, em diálogo com valores humanos de várias etnias e grupos sociais, imprimimos valores civilizatórios de matriz africana à nossa brasilidade que é plural. Em um processo civilizatório que prioriza o lucro, a dominação e a sujeição do outro, a subtração de sua energia vital (mais-valia), a competição, a racionalidade, a apartação ser humano-natureza, a maquinização e a tecnocracia, é preciso enfatizar outros valores e processos civilizatórios afro-brasileiros, que também se fazem presentes (Trindade, 2010, p. 13).

Nessa proposta pedagógica, tomaremos como valores civilizatórios específicos os "Fundamentos Ontológicos Africanos", conforme descrito por Clímaco (2022, p. 83), pesquisadora da temática danças de matriz africana, pois: "[...] partimos da análise do real concreto, das subjetividades e as condições objetivas que produzimos e reproduzimos a vida." Esses fundamentos ontológicos são valores que evidenciam a potência e a diversidade de civilizações historicamente marcada pelo racismo.

ENERGIA VITAL

É a potência de vida, o desenvolvimento do ser em si e por outro. Não imputa a lógica da fragmentação; a energia é a força da unicidade da comunidade, as pessoas são diferentes, mas o desenvolvimento tem a premissa do bem viver de todos.

CIRCULARIDADE

Parte do movimento de transmissão do conhecimento de forma não hierarquizada; é através do círculo que os seres se reconhecem nas atividades da produção e reprodução da vida. As diferenças na circularidade não afastam, mas fortalecem o desenvolvimento da comunidade.

CORPOREIDADE

Esta não se estabelece como uma "coisa" formatada, constitui a existência humana assentada nas relações sociais. Tem a condição de perpetuar a memória de seus ancestrais, mas também exterioriza tais relações através do movimento em si e com o outro no tempo e espaço.

MEMÓRIA

É o fundamento que representa a preservação do conhecimento da cultura, do modo de vida dos ancestrais. É através da memória que resistimos e (re)existimos diante da barbárie do colonialismo e preservamos o patrimônio sócio-histórico-cultural africano.

IMPORTANTE SABER**ANCESTRALIDADE**

Significa a composição dos seres e divindades africanas de vários territórios. Está presente em nossa existência, porém a estratégia colonialista foi objetivamente retirar o direito de nossa origem, subjetivamente o direito à reverência de nossa ancestralidade que nos liberta da história do açoite. Reverenciar nossa ancestralidade significa manter viva nossa história.

TERRITORIALIDADE

Potencializa a história e os territórios originários, seus signos; enfim, é o resultado do processo de produção material e imaterial de cada território, contribui para a descolonização mental.

RELIGIOSIDADE

Fundamenta a ação objetiva a reflexão dos valores, sentidos arquetipos das religiões de matrizes africanas.

ORALIDADE

Se não fosse a palavra por via oral, nossa herança ancestral teria se perdido por completo; este fundamento representa a resistência para a manutenção dos saberes, fazeres para as futuras gerações.

COOPERAÇÃO/COMUNITARISMO

Estrutura social que foi desenvolvida antes do período colonial não só para dar efeito a certas concepções da natureza humana, mas também para fornecer uma estrutura para a realização dos potenciais, metas e esperanças dos membros da sociedade e da sua existência contínua; é a busca por um projeto de sociedade humanizado.

MUSICALIDADE

Esta é a expressividade das relações entre africanos, sejam ancestrais e/ou diaspóricos, através dos diversos ritmos: criamos, ensinamos, aprendemos e resistimos. A musicalidade africana influencia as sonoridades em todos os continentes.

LUDICIDADE

Podemos promover intencionalmente ações que valorizem a identidade negra. Através das brincadeiras, desenvolvemos os sentidos humanos. Faz-se necessário, nas comunidades e nas famílias, reconhecer que a ludicidade tem a função social de educar para os africanos (Climaco, 2022, p. 85).

IMPORTANTE SABER



ELEMENTOS EM COMUM DAS DANÇAS JONGO, SAMBA DE RODA E SUSSA

A **umbigada** é um gesto tradicional no jongo e em outras danças de matriz africana, como o samba de roda e a sussa, onde os dançarinos se aproximam erguendo os braços e inclinando o tronco para trás, encostam ou quase encostam os seus umbigos (IPHAN, p.35, 2007). Esse movimento também ocorre quando acontece a troca de pares na roda.



Os **tambores** na sussa, no jongo e no samba de roda são muito mais do que instrumentos musicais. Eles são símbolos de resistência, espiritualidade, alegria e identidade cultural. Cada batida de tambor conta uma história, conecta as pessoas e mantém vivas as tradições ancestrais. Através do ritmo e do som dos tambores, essas danças continuam a celebrar e transmitir a rica herança cultural afro-brasileira.



A música é cantada por uma pessoa que inicia o **canto**, e é repetida em forma de canto **responsivo** pelos demais integrantes da roda, podendo ocorrer improvisação de versos durante a composição da roda.

Essas danças não apenas **resistiram** à escravidão e à opressão colonial, mas também continuam a desafiar estereótipos e a promover a inclusão social e a valorização da cultura afro-brasileira. Através da preservação e da transmissão dessas tradições, as comunidades afrodescendentes celebram suas raízes, fortalecem sua identidade e contribuem para a diversidade cultural do Brasil, destacando a importância de reconhecer e valorizar a herança africana no país.

O formato em **roda** permite que as pessoas se reúnam de maneira igualitária e participativa. Na formação de uma roda, não há distinção hierárquica entre os participantes, promovendo um senso de comunidade e coletividade. Estar em uma roda facilita a interação direta entre os participantes. Isso não apenas promove a conexão entre as pessoas, mas também permite uma comunicação visual e física mais direta durante a dança, aumentando a energia e o envolvimento coletivo.

Muitas dessas danças têm um componente ritualístico e de celebração. Estar em círculo cria um espaço sagrado onde a energia pode fluir de maneira contínua e circular, essencial para os ritmos e movimentos específicos dessas tradições.

Historicamente, a formação em roda nessas danças serviu como um mecanismo de preservação cultural. Durante o período da escravidão no Brasil, por exemplo, a roda permitia que os participantes se expressassem livremente dentro de seus próprios espaços comunitários, mantendo viva a cultura e a identidade africana em um contexto de opressão.

A dança em roda não é apenas uma forma de expressão artística, mas também uma expressão social e política. Nas rodas de jongo, por exemplo, os passos e gestos são carregados de significados históricos e culturais que são transmitidos de geração em geração.

IMPORTANTE SABER



ELEMENTOS EM COMUM DAS DANÇAS JONGO, SAMBA DE RODA E SUSSA

As saias rodadas permitem uma maior liberdade de movimento, facilitando a execução dos passos de dança que envolvem giros, voltas e movimentos amplos. Elas se tornam uma extensão do corpo, ajudando a expressar emoções e sentimentos através da dança. O movimento das saias pode simbolizar a energia vital, a alegria e a liberdade, além de ser um elemento estético que acentua beleza e elegância.



AS DANÇAS E O TRABALHO DO CAMPO

As danças de matriz africana têm uma forte conexão com ritmos e movimentos corporais que podem ter origem nas práticas cotidianas de trabalho no campo. Por exemplo, movimentos que imitam atividades como colheita, plantio ou ritmos que acompanham o trabalho coletivo podem ser incorporados às danças como uma forma de celebrar e preservar essas experiências. A postura corporal, geralmente com os joelhos flexionados e altivez, pode remeter à lida com a terra, com o gingado e olhar no horizonte. Tanto o trabalho no campo quanto as danças de matriz africana valorizam a ideia de comunidade e coletividade. No campo, o trabalho muitas vezes é realizado de forma cooperativa, onde todos contribuem para o bem comum. Da mesma forma, muitas danças de matriz africana enfatizam a importância da comunidade e são realizadas em grupo, promovendo coesão social e identidade cultural.



O corpo

O corpo nestas danças não é apenas individual, mas coletivo. A disposição em círculo promove a interação física e social entre os participantes, fortalecendo os laços comunitários e proporcionando um espaço seguro para a expressão cultural compartilhada. Os movimentos são fluidos, ritmados e cheios de significados simbólicos que se comunicam através da gestualidade específica de cada dança.

JONGO A DANÇA ANCESTRAL



O Jongo é uma dança de origem africana, especialmente das etnias Bantu de Angola e do Congo, que se consolidou no Sudeste do Brasil entre os escravizados nas lavouras de cana de açúcar e café. É uma expressão cultural que integra percussão de tambores, danças coletivas, poesia e religiosidade, servindo como um símbolo de identidade e resistência cultural para várias comunidades (IPHAN, 2007).

Celebrado em festas religiosas e culturais, como as dedicadas a santos católicos, divindades afro-brasileiras, e nas festas juninas, o Jongo é marcado pelo uso dos tambores tambu e candongueiro, que evocam a memória ancestral africana. A dança ocorre em roda, onde dançarinos se movem ao centro, sozinhos ou em pares, e executam movimentos variados como: “amassa café”, “tabiado”, “mancador”, “pisada para frente e para trás” e “rodoios”.

A umbigada, um gesto tradicional no Jongo e outras danças de matriz africana, simboliza a troca de pares na roda. As saias coloridas e rodadas adicionam beleza estética ao movimento.

Os cantos no Jongo, conhecidos como “pontos”, são versos poéticos e musicais cantados por um solista e respondidos em uníssono pelos participantes. Os pontos relatam histórias do Jongo, lembranças dos antepassados e fatos do cotidiano, além de servirem como “códigos” de comunicação durante o período escravocrata.

Ao longo do século XX, o Jongo enfrentou a dispersão de praticantes, urbanização e preconceito, levando ao seu declínio em muitas comunidades. No entanto, ações para preservar e valorizar o Jongo têm sido desenvolvidas, culminando no reconhecimento do Jongo como Patrimônio Cultural do Brasil, em 2005. Esse reconhecimento impulsiona políticas públicas para a promoção e preservação desta rica expressão cultural, garantindo sua continuidade para as futuras gerações (IPHAN, 2007).





SAMBA DE RODA: OBRA PRIMA DA HUMANIDADE

O Samba de Roda do Recôncavo Baiano é uma manifestação cultural de grande importância, registrada como Patrimônio Cultural do Brasil e reconhecida pela UNESCO como "Obra-Prima da Humanidade". Esse samba é uma forma musical coreográfica, poética e festiva, predominante na Bahia, especialmente na região do Recôncavo Baiano, onde as tradições africanas se mesclaram com elementos culturais portugueses (IPHAN, 2006).

De acordo com o dossiê do IPHAN (2006), o Samba de Roda surgiu no século XVII. O primeiro relato sobre a dança descreve a prática da umbigada entre os praticantes nos bailes dos negros escravizados.

Os instrumentos típicos incluem pandeiro, viola e tambor, acompanhados pelas palmas dos participantes. A música é cantada por um ou dois cantores e repetida pelos demais integrantes, com a possibilidade de improvisação de versos.

Os participantes formam um círculo, e a dança acontece no centro da roda, onde os dançarinos se alternam. A umbigada é o gesto tradicional para chamar alguém do círculo para dançar. O passo característico é o "miudinho", um sapateado quase imperceptível com movimentação dos quadris (IPHAN, 2005).

O Samba de Roda integra o calendário festivo, estando presente em celebrações do catolicismo e das religiões de matriz africana. Contudo, pode ser realizado a qualquer momento e lugar, expressando a cultura e proporcionando diversão coletiva através do prazer de sambar.



SUSSA, A DANÇA DO TERRITÓRIO QUILOMBOLA KALUNGA

A Sussa é uma dança tradicional da região Centro-Oeste do Brasil, particularmente nos estados de Goiás e Tocantins. Também conhecida como sússia, suça ou súcia, sua origem está nos batuques afro-brasileiros, trazidos pelas pessoas escravizadas que trabalhavam na mineração de ouro em Goiás (Rosa, 2015).

Na proposta pedagógica, a Sussa escolhida é do território Kalunga, um quilombo na Chapada dos Veadeiros, Goiás, reconhecido como Sítio Histórico desde 1991. "Kalunga", palavra de origem Bantu, significa "lugar sagrado" (Baiocchi, 1999). A história dos Kalungas começa no século XVIII, quando os africanos escravizados fugiram da exploração desumana para formar comunidades quilombolas, preservando sua memória e identidade cultural (Baiocchi, 1999).

Transmitida dentro das famílias, a Sussa é descrita como um gênero musical coreográfico que combina música, canto e dança, criando uma performance completa em momentos festivos (Siqueira, 2006). Similar ao Jongo e ao Samba de Roda, a Sussa tem forte ligação religiosa, mesclando catolicismo com religiões de matriz africana. É celebrada em festas, folias e festivais, marcando o fim do trabalho cotidiano (Lima; Santos, 2011).

A Sussa é uma dança coletiva realizada em roda, predominando a participação feminina. As dançarinas, com saias rodadas, ocupam o centro enquanto os músicos ficam ao redor. Siqueira (2006) descreve três passos principais: peneirar (pequenos pulos com as pernas se movendo horizontalmente), passarinhar (movimentos rápidos dos pés) e rodar como engenho (giros em torno de si mesmas, às vezes, equilibrando uma garrafa na cabeça).

Os instrumentos típicos incluem viola, sanfona, pandeiro, caixa e bruaca. As músicas abordam a vida rural e temas religiosos, com versos cantados pelo puxador(a) e respondidos em coro pelos participantes (Ferraz, 2022).





SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS



INFORMAÇÕES:

SEMPRE QUE VER ESTES ÍCONES

vídeos



músicas

CLIQUE PARA ACESSAR

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1



Tema: Vamos dançar?

Local: Sala de aula

Objetivos:

1. Expressar os conhecimentos prévios e o interesse das crianças em relação às danças de forma geral.
2. Expressar os conhecimentos prévios em relação às danças de matriz africana.
3. Refletir sobre as danças como expressão cultural humana.

Avaliação:

FOA: (Foco de Observação da Aprendizagem)

- Energia vital
- Circularidade
- Ludicidade

- Observação participante
- Roda de conversa

Material:

- Cadeiras
- Aparelho para tocar música
- Cartas com o Jogo "Dança das Cadeiras Surpresa" (material disponível no a no Apêndice A).
- Televisão ou Data Show
- Caderno de registros da criança

Estratégias Metodológicas:

Momento 1: Roda de Conversa Inicial

1. Roda de Conversa Inicial:

- Fazer um convite às crianças: "Vamos dançar?" Ouvir as respostas das crianças.
- Explicar que, a partir desta aula, a turma vai experimentar as danças de matriz africana que fazem parte da cultura brasileira.

2. Atividade 1 - Dança das Cadeiras "Surpresa":

- As crianças deverão se posicionar ao redor das cadeiras, com uma cadeira a menos do que a quantidade de crianças.
- Embaixo de algumas cadeiras estarão as cartas com perguntas.
- Ao tocar a música, as crianças deverão se deslocar dançando ao redor das cadeiras.
- Quando a música parar, a criança que não conseguir sentar poderá escolher um colega para verificar se há uma "surpresa" (as cartas) embaixo da cadeira.
- Caso a "surpresa" esteja embaixo da cadeira, quem retirar a carta deverá responder à pergunta para a turma.
- A criança que saiu na rodada poderá retornar, fazendo um passo de dança, enquanto a atividade continua, até que todas as cartas sejam retiradas.



Momento 2: Reflexão e Contextualização

1. Explicação sobre a Dança:

- Explicar para as crianças que a dança é uma expressão corporal da humanidade, e que todas as culturas têm danças próprias.
- Contextualizar os fundamentos ontológicos africanos específicos da aula (ver "Importante saber", p. 15 e 16).

2. Apresentação de vídeos:

Apresentar vídeos com variados tipos de danças e pedir para que as crianças observem o que as danças têm em comum e diferente.



3. Roda de Conversa Final:

- Refletir sobre os elementos em comum das danças (expressão, ritmo, postura, roupas, instrumentos) e que, ao mesmo tempo, são diferentes já que as danças são um das formas de expressão cultural de um povo.
- Escutar atentamente as falas das crianças.
- Perguntar sobre a influência das danças na nossa cultura.

Essa sequência didática envolve as crianças de forma interativa e lúdica, promovendo a compreensão da dança como uma importante expressão cultural e incentivando o respeito e a valorização das diferentes culturas.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2



Tema: Nosso corpo, nosso ritmo

Local: Sala de aula ou quadra

Objetivos:

Compreender e refletir que o nosso corpo se expressa através de diversos gestos e que o ritmo faz parte do cotidiano.

FOA:

- Corporeidade
- Cooperação

Avaliação:

- Observação participante
- Roda de conversa

Material:

- Pandeiro
- Tambor ou outro material adaptado
- Sequência rítmica (disponível noo apêndice B).



Estratégias Metodológicas:

Roda de Conversa Inicial

1. Relembrar a aula anterior, ouvir as percepções das crianças e retomar os fundamentos ontotógicos africanos.
2. Perguntar para as crianças: "Vocês sabiam que nosso corpo pode emitir diferentes sons?" Ouvir o que as crianças têm a dizer e contextualizar.
3. Explicar que todos nós produzimos sons com as mãos no nosso dia a dia, seja ao estalar os dedos, aplaudir, ou bater em algum objeto. Muitos têm o hábito de bater em mesas e criar ritmos variados. O ritmo é a organização de sons e silêncios ao longo do tempo, criando um padrão regular e repetitivo. Está presente no nosso dia a dia, como as batidas do coração e o tique-taque do relógio. Através do nosso movimento, também podemos criar ritmo.
4. Apresentar os fundamentos ontológicos africanos da aula e contextualizar com as atividades.

Atividade 1: Ritmos com o Pandeiro

1. As crianças deverão caminhar livremente pela sala ao som do pandeiro tocado pelo professor(a).

Ao som de um toque no pandeiro: as crianças deverão bater uma palma.

Ao som de dois toques no pandeiro: as crianças deverão bater os pés.

Atividade 2: Sequência Rítmica

1. As crianças, após o toque do pandeiro, deverão seguir a sequência:

- 2 toques: bater as mãos nas coxas e bater palma
- 3 toques: bater com as mãos nas coxas, bater palma e bater no peito

Atividade 3: Seguindo Símbolos

1. Observando a sequência de símbolos, as crianças deverão segui-la mantendo o ritmo de forma coletiva.

- Círculo: bater no peito com uma das mãos
- Estrela: estalar os dedos com o polegar e indicador
- Retângulo: bater palma



Sugestão de sequências:

**Atividade 4: Ritmos em Duplas**

1. Em duplas, as crianças deverão realizar as sequências previamente combinadas, como: bater na mesa, bater palmas, bater nas coxas e estalar os dedos.
2. O ritmo das sequências estará disposto nas mesas (ver material Apêndice B).
3. Assistir ao vídeo com a atividade.

**Atividade 5: Criação de Sequências**

1. Dividir as crianças em grupos e pedir para que cada grupo crie sua sequência de ritmo utilizando o corpo.
2. Cada grupo apresenta sua sequência rítmica e ensina para os demais grupos.

Roda de Conversa Final

1. Fazer uma reflexão com as crianças sobre como podemos perceber o ritmo no cotidiano.

Perguntar:

- Qual é o melhor ritmo para cada momento do dia?
- O estilo de dança que vocês gostam tem um ritmo mais acelerado ou mais lento?
- Como foi a atividade que exigiu cooperação? Foi mais fácil ou mais difícil?
- O som fica mais bonito quando todos estão juntos ou sozinhos?

Esta sequência didática permite que as crianças explorem o ritmo através do corpo, promovendo a cooperação e a expressão corporal de maneira lúdica e interativa.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3



Tema: Nossa história, nossa dança

Local: Sala de aula ou sala de vídeo

Objetivos:

1. Contextualizar o continente africano e a influência da cultura africana na formação da cultura brasileira.
2. Compreender a dança circular como parte da nossa ancestralidade africana.
3. Compreender a circularidade como parte da transmissão de conhecimentos de forma não hierarquizada

FOA:

- Circularidade
- Ancestralidade

Avaliação:

- Observação participante
- Roda de conversa

Material:

- Aparelho de TV
- Chapéu de palha
- Balões
- Letra da música "Roda Pião" cantiga popular



Estratégias Metodológicas:



Atividade 1

1. **Roda de conversa inicial:** Perguntar para as crianças o que elas sabem a respeito do continente africano. É muito importante ouvir o que as crianças dizem para contextualizar a África rompendo com os estereótipos.
2. **Assistir ao vídeo:**



"DANÇAS DE MATRIZ AFRICANA" no YouTube. Contextualizar o vídeo utilizando as referências da roda de conversa inicial.

3. **Contextualizar a dança circular:** Explicar o Fundamento Ontológico da Circularidade. Sugestão: ver "Importante Saber sobre os Fundamentos Ontológicos Africanos", p. 15 e 16.

4. **Atividade com balões:** Entregar alguns balões para as crianças. Cada balão terá uma frase da música "O pião entrou na roda" (Apêndice C). Alguns alunos ficam sem balão, mas todos participam. Na roda, todas as crianças deverão estar envolvidas. Ao sinal da professora, todos deverão jogar os balões uns para os outros com o objetivo de não os deixar cair e de compartilhar os balões, jogando para as crianças que não receberam.

Atividade 2

1. Perguntar para os alunos se todos participaram e se compartilharam os balões. É importante lembrar que na roda todos participam e são iguais.
2. Pedir para os alunos estourarem os balões e descobrirem a letra da música.

Atividade 3

1. Ensinar a música e cantar juntos em roda, realizando a dança que a própria música propõe. Em roda, escolher duas crianças que ficarão ao centro realizando os gestos da música, enquanto as outras crianças acompanham a música em coro responsivo e batendo palmas.



Cantigas de Roda: O pião entrou na roda

Roda de Conversa Final

A roda de conversa final será fundamental para refletir sobre os conteúdos trabalhados na aula e verificar a consolidação das aprendizagens.

Sugestões para a roda de conversa:

- Pergunte: "O que vocês aprenderam sobre o continente africano? O que mais chamou a atenção de vocês?"
- Ouça atentamente as respostas das crianças e complemente com informações sobre a riqueza cultural, a diversidade e a contribuição africana para a cultura brasileira.
- Pergunte: "Vocês conseguem identificar algumas influências africanas na nossa cultura? Como a música, a dança, a comida?"
- Pergunte: "Como foi para vocês aprenderem sobre a dança circular? O que acharam mais interessante?"
- Discuta como a dança circular é uma prática ancestral que promove a união e a igualdade entre as pessoas.
- Pergunte: "Como vocês se sentiram dançando em círculo? O que acharam de todos participarem igualmente?"
- Explique: "A circularidade é uma forma de transmitir conhecimento de maneira não hierarquizada, onde todos têm a mesma importância."
- Pergunte: "Como foi compartilhar e aprender juntos na roda? Vocês sentiram que todos tiveram a oportunidade de participar e contribuir?"
- Discuta a importância da cooperação e do respeito mútuo na roda, reforçando que todos são importantes e que aprendemos uns com os outros.
- Pergunte: "O que vocês acharam mais importante do que aprenderam hoje? Por quê?"

- Pergunte: "Como podemos usar o que aprendemos sobre a circularidade e a dança africana no nosso dia a dia?"
- Incentive as crianças a pensarem em outras formas de cooperação e igualdade que podem ser aplicadas em diferentes áreas da vida escolar e pessoal.

Reforce que a dança circular é uma forma de expressão cultural que promove a igualdade e a participação de todos, valores essenciais para uma sociedade que deseja ser justa e inclusiva. Ao dançarmos juntos em um círculo, estamos honrando nossas raízes africanas e mostrando que cada pessoa tem um papel importante na nossa comunidade.



Tema: O que aprendemos até aqui?

Local: Sala de aula ou quadra

Objetivos:

1. Expressar através do desenho os conhecimentos aprendidos.

FOA:

- Ludicidade;
- Energia vital
- Circularidade
- Ancestralidade
- Oralidade

Avaliação: Escuta das crianças sobre seus desenhos

Material:

- Caderno de registros ou folha de papel sulfite
- Lápis de cor
- Canetas Hidrográficas
- Giz de cera

Estratégias Metodológicas:

Atividade 1: Desenho do Aprendizado

- Solicite às crianças que expressem em forma de desenho aquilo que elas aprenderam nas aulas anteriores. Explique que elas podem desenhar qualquer coisa que tenha sido importante ou interessante para elas, como danças, histórias, músicas ou sentimentos.



Atividade 2: Roda de conversa sobre a leitura do livro

- Perguntar às crianças o que elas entenderam e mais gostaram na história.
- Discutir sobre a importância do jongo e como ele reflete a cultura africana e afro-brasileira.
- Refletir sobre os fundamentos ontológicos africanos apresentados na história (ancestralidade, memória, religiosidade, musicalidade e oralidade).

Atividade 3: Experimentar os primeiros passos do Jongo

- Apresentar os fundamentos ontológicos africanos da aula: Explicar que esses fundamentos são valores africanos que precisamos colocar em prática no nosso dia a dia.
- Passo 1: Pisada para frente e para trás
Realizar os passos em roda, fechando e abrindo a roda.
- Passo 2: Amassa Café
Realizar os passos em roda em movimento circular.
- Passo 3: Tabiado
Realizar os passos em roda, fechando e abrindo a roda.
- Passo 4: Mancador
Realizar os passos em roda, fechando e abrindo a roda.
- Passo 5: Umbigada
Caminhar pela sala. Ao sinal do professor(a), ao encontrar um colega, as crianças realizam o gesto da Umbigada. Imagem de exemplo do gesto da Umbigada abaixo:



- Os vídeos sobre os passos do Jongo estão disponíveis nos links:



VIDEO 01
Pisada



VIDEO 02
Amassa Café



VIDEO 03
Tabiado



VIDEO 04
Mancador



Atividade 2: Apresentação dos Desenhos

- Após as crianças terminarem seus desenhos, peça que cada uma comente individualmente sobre seu trabalho. Este é um momento para que elas compartilhem suas percepções e interpretações.
- Diga: "Agora que vocês terminaram seus desenhos, cada um vai ter a oportunidade de nos contar o que desenhou e por quê. Estamos curiosos para saber o que vocês aprenderam e como isso foi importante para vocês."
- Enquanto cada criança apresenta seu desenho, faça registros dos comentários. Se possível, grave as falas das crianças para referência futura.

Roda de Conversa Final: Reflexão sobre os Aprendizados

Reúna as crianças em um círculo e pergunte: "O que vocês acharam de desenhar o que aprenderam? Foi fácil ou difícil?"

Pergunte: "O que vocês aprenderam sobre a cultura africana?"

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 5



Tema: Jongo, a dança ancestral

Local: Sala de aula ou quadra

Objetivos:

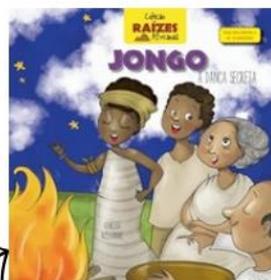
Conhecer a história do jongo e experimentar os primeiros passos.

FOA:

- Musicalidade
- Oralidade
- Memória
- Ancestralidade
- Religiosidade

Material:

- Livro "Jongo a dança secreta"
- Caixa de som



Estratégias Metodológicas:

Atividade 1: Contação da história do livro "Jongo: A Dança Secreta"

- Realizar a leitura do livro com as crianças, enfatizando os aspectos culturais e históricos do jongo.
- Destacar elementos importantes da história, como a ancestralidade e a importância da dança na cultura afro-brasileira.
- Destacar a influência do gesto do trabalho no campo nos passos da dança.



Atividade 4: Realizar uma grande roda com as crianças ao som da música “Fulô”

Incentivar as crianças a realizarem os passos aprendidos.

Link da música “Fulô”: [Fulô - YouTube](#)



Atividade 5: Roda de conversa

- Convide cada criança a compartilhar o que mais gostou nas atividades e o que mais a marcou na história do jongo.
- Pergunte como se sentiram ao aprender os passos do jongo e ao participar da roda de dança.
- Estimule relatos sobre as dificuldades encontradas e como as superaram durante as atividades.
- Discuta com as crianças os valores culturais transmitidos pelo jongo, como ancestralidade, memória, religiosidade, musicalidade e oralidade.
- Pergunte como esses valores se relacionam com suas próprias vidas e como podem ser aplicados no dia a dia.
- Explore com os alunos a importância da dança em roda como uma forma de expressão coletiva e inclusiva.
- Incentive-os a refletir sobre como se sentiram ao dançar em grupo e como essa experiência pode fortalecer os laços de amizade e cooperação.



SEQUÊNCIA DIDÁTICA 6



Tema: Jongo, batuque e cantoria

Local: Sala de aula ou quadra

Objetivos:

Vivenciar a musicalidade do jongo com os instrumentos e o canto.

FOA:

- Musicalidade
- Cooperativismo
- Ancestralidade

Avaliação: Observação

participante e roda de conversa

Material:

- Mini tambores ou baldes



Estratégias Metodológicas:

- **Atividade 1: Apresentação dos Tambores Caxambu e Candongueiro**

1. Apresente para as crianças os tambores Caxambu e Candongueiro, mostrando imagens ou os próprios instrumentos. (Imagens no Apêndice D).

2. Explore o "importante saber" sobre os tambores (p. 17).

3. Introduza os fundamentos ontológicos africanos da aula enfatizando a musicalidade, o cooperativismo e a ancestralidade.

4. Permita que as crianças toquem os tambores de forma livre para que conheçam os sons e a sensação de tocar os instrumentos.

- **Atividade 2: Exploração dos Ritmos**

1. Ensine os ritmos básicos utilizando os tambores:

Tocar o tambor em dois tempos (mão direita / mão esquerda).

Tocar o tambor em três tempos (mão direita / mão esquerda / mão direita).

Tocar o tambor em quatro tempos (mão direita / mão esquerda / mão direita / mão esquerda).

2. Demonstre cada ritmo lentamente para que todos possam acompanhar e praticar.



- **Atividade 3: Cantar e Tocar ao Ritmo de "Fulô"**

1. Relembre a música "fulô" aprendida na aula anterior destacando sua melodia e o ritmo que será tocado nos tambores.

2. Combine o canto com o toque dos tambores nos quatro tempos ensinados anteriormente.

3. Divida as crianças entre cantores e tocadores de tambores para uma experiência completa de música e ritmo.

- **Atividade 4: Roda de Conversa Final**

1. Organize uma roda de conversa para que as crianças compartilhem suas experiências com os instrumentos e o ritmo dos tambores.

2. Incentive-as a falar do que mais gostaram na atividade, como se sentiram ao tocar e cantar em grupo, e o que aprenderam sobre o jongo, o batuque e a cantoria.

3. Explore com os alunos a importância da musicalidade, do cooperativismo e da ancestralidade na cultura do jongo e sua relevância para a sociedade contemporânea.

4. Avalie o envolvimento e a participação das crianças, registrando suas percepções e comentários para documentar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança da turma.



SEQUÊNCIA DIDÁTICA 7



Tema: O canto comunica a ancestralidade

Local: Sala de aula ou quadra

Objetivos:

Construir, de forma coletiva, um ponto (canto) do jongo a partir dos conhecimentos aprendidos.

FOA:

- Musicalidade
- Cooperativismo
- Ancestralidade

Material:

- Quadro
- Pincel para quadro branco
- Folhas
- Lápis

Estratégias Metodológicas:

- **Atividade 1: Apresentação do Ponto de Jongo**

Link da música: Nasci N'angola

Faça uma reflexão com as crianças sobre o significado e a importância do ponto de jongo na transmissão da ancestralidade e cultura afro-brasileira. (Verifique o "Importante saber sobre o jongo", p. 19)

- **Atividade 2: Nuvem de Palavras**

1. Construa coletivamente com as crianças uma nuvem de palavras no quadro, refletindo os conhecimentos aprendidos nas aulas anteriores.

2. Peça para cada criança selecionar uma palavra da nuvem que represente algo que aprenderam.

- **Atividade 3: Construção Coletiva da Música**

1. Utilizando a melodia do ponto "Nasci N'angola", proponha às crianças a construção coletiva de uma nova letra para o ponto.

Ô gente, nasci N'angola,
Angola que me criou,
eu sou neto de Moçambique
Ai meu Deus do Céu!
Eu sou negro, sim senhor!
(Comunidade São José)



Clique para ouvir Nasci N'angola

2. Incentive os alunos a contribuírem com ideias para a letra, utilizando as palavras da nuvem criada anteriormente.

3. Facilite o processo de composição da nova letra, garantindo que todos possam participar.



Atividade 4: Cantar e Dançar o Novo Ponto de Jongo

1. Após a construção da música, ensaie com as crianças o novo ponto de jongo utilizando os tambores.

2. Incentive a participação de todos na execução da música, cantando e acompanhando com os tambores.

3. Promova uma experiência completa de expressão cultural, integrando o canto, a dança e o ritmo dos tambores.

Atividade 5: Roda de Conversa Final

1. Organize uma roda de conversa para que as crianças compartilhem suas impressões sobre a atividade.

2. Incentive-as a discutir o processo de criação da música, o significado das palavras escolhidas e como se sentiram ao participar.

3. Reforce a importância do canto como forma de comunicação da ancestralidade e da cultura afro-brasileira.

4. Destaque o valor cultural da criação.





SEQUÊNCIA DIDÁTICA 8

Tema: No caminho do samba de roda

Local: Sala de aula ou quadra

Objetivos:

Compreender que o samba de roda faz parte do patrimônio cultural da humanidade e que é uma dança circular.

FOA:

- Circularidade
- Energia vital
- Ancestralidade
- Oralidade

Avaliação: Observação participante e roda de conversa

Material:

- Aparelhos de som
- Televisão com acesso a internet ou Projetor

Estratégias Metodológicas:

- **Atividade 1: Contextualização do Samba de Roda**

1.Contextualize o samba de roda para as crianças, explicando que é um patrimônio cultural da humanidade e uma dança circular que tem raízes profundas na cultura afro-brasileira. (ver "Importante saber", p. 20)

2.Discuta a importância do samba de roda na preservação da cultura e tradição ancestral, destacando seus elementos de circularidade e energia vital.

- **Atividade 2: Apresentação de Vídeo**

1.Apresente o vídeo "Ayeye (Um Quê de Negritude)"
apresentação de samba de roda.



2.Após a exibição, converse com as crianças sobre o que viram e o que mais chamou a atenção delas no vídeo.

- **Atividade 3: Apresentação dos Fundamentos Ontológicos Africanos e Passos do Samba Miudinho**

1.Apresente para as crianças os fundamentos ontológicos africanos da aula, explicando a importância de cada um (circularidade, ancestralidade, energia vital e oralidade) e contextualize-os de acordo com as atividades.

2.Ensine às crianças o passo do samba miudinho, mostrando o movimento e explicando como ele se relaciona com a circularidade da dança.

Acesse o passo:



- **Atividade 4: Prática do Samba de Roda com Bamboles**

1. Disponha uma roda com bambolês no chão, cada criança ficará dentro de um bambolê.
2. Proponha para as crianças realizarem passos de samba da forma como conhecem, ao som da música "Falei, falei" (Pisadinha do pé firme Irará)

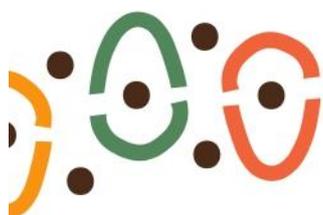


3. Em seguida, peça para as crianças realizarem o passo do samba miudinho. A cada toque de pandeiro realizado pelo professor(a), as crianças devem mudar de lugar com o colega, até que todos tenham circulado por todos os bambolês.

- **Atividade 5: Roda de Conversa Final**

1. Organize uma roda de conversa para que as crianças compartilhem suas impressões sobre o samba de roda.
2. Incentive-as a falar sobre como foi experimentar a dança, o que sentiram e o que aprenderam sobre a circularidade e a ancestralidade do samba de roda.
3. Reforce a importância do samba de roda como uma forma de expressão cultural que promove a igualdade, a participação de todos e a conexão com as raízes ancestrais.

Essa sequência permitirá às crianças não só compreenderem a importância cultural do samba de roda, mas também vivenciarem de forma prática e colaborativa os valores e tradições associados a essa dança.



SEQUÊNCIA DIDÁTICA 9



Tema: É samba de roda ou roda de samba

Local: Sala de aula ou quadra

Objetivos:

Compreender que o samba de roda faz parte do patrimônio cultural da humanidade e que é uma dança circular com diversos instrumentos. Compreender a diferença entre samba de roda e roda de samba

FOA:

- Memória
- Circularidade

Avaliação: Observação participante e roda de conversa

Material:

- Bambolês
- Televisão com acesso a internet ou Projetor

Estratégias Metodológicas:

- **Atividade 1: Visualização e Contextualização**



1. Assistir ao Vídeo:

Apresente o vídeo "É samba de roda ou roda de samba" para as crianças.

2. Contextualização: Explique a diferença entre samba de roda e roda de samba, destacando os aspectos históricos, culturais e musicais de cada um. Discutir como ambos fazem parte do patrimônio cultural brasileiro, mas têm características distintas. (verifique o texto sobre o samba de roda na p. 20)

- **Atividade 2: Prática do Samba Miudinho com Bambolês**

1. Organização:

Disponha bambolês no chão, formando duplas com as crianças, uma em frente à outra.

2. Execução:

Uma criança de cada dupla ficará com um tambor (ou balde) e poderá revezar o instrumento entre as crianças.

As crianças, dentro dos bambolês, devem praticar o passo do samba miudinho, enquanto o colega toca o tambor.

3. Troca de Lugar:

Ao som da batida forte do tambor, as crianças que estiverem nos bambolês deverão realizar o gesto da umbigada e trocar de lugar com a sua dupla.

Atividade 3: Roda de Conversa Final

1. Discussão:

Organize uma roda de conversa para que as crianças compartilhem suas impressões sobre as atividades realizadas.

Pergunte sobre o que entenderam sobre a diferença entre samba de roda e roda de samba.

Incentive-as a falar sobre a experiência de dançar com os bambolês e os instrumentos.

2. Reflexão:

Reforce a importância da memória e da circularidade nas tradições culturais, destacando como a prática do samba de roda promove a inclusão, a cooperação e a preservação da cultura ancestral.

Essa sequência permitirá às crianças entenderem e vivenciarem as diferenças e semelhanças entre samba de roda e roda de samba, fortalecendo a compreensão da circularidade e da memória cultural.



Tema: Território Ancestral

Local: Sala de aula ou quadra

Objetivos: Compreender a história dos quilombos.

FOA:

- Memória
- Cooperação
- Territorialidade

Avaliação: Observação participante e roda de conversa

Materiais:

- Jogo da Memória Ancestral (Apêndice E).
- Vídeo: Sou Quilombola, Kalunga, Brasileira, mas sou da África.
- Conheça a história do povo Kalunga
- Televisão com acesso a internet ou Projetor

**Estratégias Metodológicas:**

- **Atividade 1: Jogo da Memória Ancestral**
 - 1.Contextualização: Explique aos alunos o conceito de territórios quilombolas e a importância histórica dos quilombos. (verifique o "Importante saber", p. 21)
 - 2.Instruções do Jogo: Apresente o Jogo da Memória Ancestral. Explique que o jogo é semelhante a um jogo da memória tradicional, mas com um diferencial: as cartas formam pares de pergunta e resposta.

3. Dinâmica do Jogo: Cada criança terá sua vez de procurar os pares. Ao completar um par, a criança deve ler a pergunta e a resposta para os colegas.

4. Discussão: Após cada rodada, promova uma breve discussão sobre o conteúdo das perguntas e respostas, incentivando as crianças a refletirem sobre a história e a cultura dos quilombos.

• **Atividade 2: Vídeo sobre o Território Kalunga**

1. Preparação: Informe aos alunos que assistirão a um vídeo sobre o território Kalunga, um dos quilombos mais conhecidos do Brasil.

2. Exibição do Vídeo:



Sou Quilombola, Kalunga, Brasileira, mas sou da África.

Conheça a história do povo Kalunga! - YouTube

3. Discussão Pós-Vídeo:

Após assistir ao vídeo, promova uma roda de conversa para discutir as impressões e aprendizagens dos alunos sobre o território Kalunga.

Incentive os alunos a compartilhar o que aprenderam e como isso se relaciona com a importância da preservação dos territórios quilombolas e da memória ancestral.

4. Avaliação

Observação Participante:

- Durante as atividades, observe a participação e o engajamento dos alunos.
- Registre as interações e reflexões dos alunos no diário de campo, focando nos aspectos de territorialidade, cooperação e memória.

Roda de Conversa:

- Utilize a roda de conversa pós-atividades para avaliar a compreensão dos alunos sobre a história dos quilombos.
- Registre as principais contribuições dos alunos e reflexões emergentes.

Essa atividade oferece uma abordagem integrada para o ensino da história dos quilombos, utilizando métodos interativos e reflexivos para engajar os alunos e promover uma compreensão sobre o tema de forma lúdica.



SEQUÊNCIA DIDÁTICA 11



Tema: A Sussa a dança do território ancestral

Local: Sala de aula ou sala de vídeo

Objetivos: Vivenciar a Dança Sussa

FOA:

- Memória
- Cooperação
- Memória

Avaliação: Observação participante e roda de conversa

Material:

- Garrafas
- Televisão com acesso à internet ou Projetor

Estratégias Metodológicas:

- **Atividade 1: Contextualização e Exibição de Vídeo**

1.Contextualizar a Sussa:

Explique a origem e o significado da Sussa, destacando sua importância cultural e ancestral.

Utilize o material de apoio "Importante Saber sobre a Sussa" (p. 21).

2.Exibir o Vídeo:

Apresente o vídeo das mulheres Susseiras.



Atividade 2: Prática dos Passos da Sussa

1.Realização do Passo Peneirar:

Proponha que as crianças realizem o passo "peneirar", que consiste em movimentos horizontais de um lado para o outro.

2.Realização do Passo "Rodar que Nem Engenho":

Ensine as crianças a realizarem o passo "rodar que nem engenho", girando em torno de si mesmas e mantendo o equilíbrio.

3.Contextualização dos Movimentos:

Explique que a Sussa, assim como o jongo e o samba de roda, tem referências no trabalho do campo. Destaque como as músicas e a gestualidade incorporam elementos desse trabalho.



Atividade 3: Cantar e Dançar "Areia no Mar"

1. Cantar a Música:

Ensine a música "Areia no Mar" para as crianças.

Lá no mar tem areia

Lá no mar tem areia

Lá no mar tem areia

Oh lê, lê lá no mar te areia

Eu vou dançar,

Areia no mar

Eu vou dançar Areia no mar

Oh lê, lê lá, oh lá lá

Areia no Mar



2. Realizar os Passos:

Proponha que as crianças pratiquem os passos aprendidos ao som da música "Areia no Mar".

Atividade 4: Desafio da Garrafa

1. Equilíbrio com Garrafas:

Com garrafas na cabeça, as crianças deverão caminhar equilibrando-as.

2. Percurso com Bambolês:

Crie um percurso com bambolês no chão. Cada criança deve atravessar o caminho mantendo o equilíbrio da garrafa na cabeça.

3. Roda de Dança:

Forme uma roda, cantando e dançando. As crianças no centro da roda devem realizar os movimentos da Sussa com a garrafa na cabeça.

Atividade 5: Roda de Conversa

1. Discussão:

Organize uma roda de conversa para que as crianças compartilhem suas impressões sobre as atividades realizadas.

Pergunte o que elas acharam mais interessante sobre a Sussa e como se sentiram ao experimentar os passos e o desafio da garrafa.

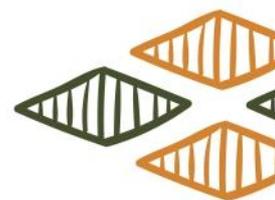
2. Reflexão:

Reforce a importância da memória, da territorialidade e da cooperação, destacando como a Sussa promove a preservação da cultura ancestral e a integração comunitária.

Essa sequência permite a síntese e o aprofundamento sobre a importância cultural, fortalecendo a memória e a cooperação.



SEQUÊNCIA DIDÁTICA 12



Tema: A grande roda

Local: Sala de aula ou quadra

Objetivos: Vivenciar as danças circulares; identificar os conhecimentos apropriados nas aulas.

FOA:

- Memória
- Ludicidade
- Musicalidade
- Oralidade
- Circularidade

Material:

- Cartas de atividade- Jogo Circular

Estratégias Metodológicas:

- **Atividade 1: Jogo Circular**

1.Preparação do Jogo:

Distribua cartas para cada criança. As cartas (Apêndice F) contêm atividades relacionadas às aulas anteriores, como dançar, cantar ou falar sobre um tema específico.

2.Execução do Jogo:

Forme uma roda com as crianças.

Gire uma garrafa no centro da roda.

A criança para quem a garrafa apontar deve mostrar a sua carta e realizar a atividade descrita (dançar, cantar ou falar).





Atividade 2: Grande Roda de Dança e Canto

1. Formação da Roda:

Organize uma grande roda com todas as crianças.

2. Cantar o Ponto de Jongô:

Cante o ponto de jongô criado pela turma.

3. Cantar Músicas Aprendidas:

Cante as músicas aprendidas durante as aulas, como “Fulô” e “Areia no Mar”.

4. Realizar os Passos das Danças:

Realize os passos do Jongô, do Samba de Roda e da Sussa que foram aprendidos ao longo das aulas.

Atividade 3: Roda de Conversa

1. Reflexão sobre as Aulas:

Organize uma roda de conversa para que as crianças compartilhem suas impressões sobre todas as aulas.

Pergunte quais atividades elas mais gostaram e por quê.

Peça que cada criança fale sobre um aspecto ou aprendizado que achou importante.

2. Discussão sobre a Vivência nas Danças Circulares:

Incentive as crianças a refletirem sobre a experiência de dançar em roda e como essa prática promoveu a cooperação e a integração entre elas.

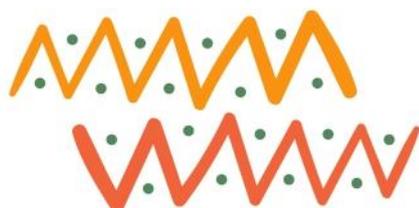
Pergunte como elas se sentiram ao participar das danças circulares e o que aprenderam sobre a cultura e a ancestralidade através dessas atividades.

3. Avaliação dos Conhecimentos Adquiridos:

Pergunte às crianças o que elas lembram sobre os fundamentos ontológicos africanos (ancestralidade, memória, religiosidade, musicalidade, oralidade, circularidade, corporeidade, ludicidade) e como eles foram aplicados nas aulas.

Discuta como esses conhecimentos podem ser aplicados no dia a dia para valorizar e preservar a cultura ancestral.

Essa sequência permite uma integração das atividades realizadas nas aulas anteriores, proporcionando um momento de reflexão e celebração do aprendizado coletivo.





REFERÊNCIAS





REFERÊNCIAS

BAIOCHI, M. N. **Kalunga povo da terra**. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos humanos, 1999.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil a história que não se conta**. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação Anti-Racista: Compromisso Indispensável Para um Mundo Melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e Antirracismo na Educação**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CLIMACO, J. C.; SANTOS, M. L.; TAFFAREL, C. N. Z. A educação física e a Lei 10.639/03: articulando com as matrizes africanas nas escolas em Salvador - BA. **Revista da ABPN**, v. 10, p. 676-692, 2018. Caderno temático: História e Cultura Africana e Afro-brasileira -lei 10.639/03 na escola.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

FERRAZ, T. G. **A dança Sussa no município de Cavalcante /Goiás: possibilidades no contexto educacional**. 2022. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Características étnico raciais da população: classificações e identidades**. Disponível em: [Cor ou raça | Educa | Jovens - IBGE](#) Acesso em: 2 set. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Quilombolas: primeiros resultados do universo** Disponível em: [2e215f8a8b5904299cca0a9f02b734de.pdf](#) Acesso em: 1 jul. 2024.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Dossiê IPHAN 4 – Samba de Roda do Recôncavo Baiano**. Brasília, DF: IPHAN, 2006. Disponível em: [PatImDos_SambaRodaReconcavoBaiano_m.pdf](#) ([iphan.gov.br](#)) Acesso em: 7 jul. 2024.





REFERÊNCIAS

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Dossiê IPHAN 4: Samba de Roda do Recôncavo Baiano**. Brasília, DF: IPHAN, 2006. Disponível em: [PatlmDos_SambaRodaReconcavoBaiano_m.pdf](http://patlmDos_SambaRodaReconcavoBaiano_m.pdf) (iphan.gov.br) Acesso em: 7 jul. 2024.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Inventário para o registro e salvaguarda da capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil**. Brasília, DF: IPHAN, 2007. Disponível em: [CAPA](http://CAPA.iphan.gov.br) (iphan.gov.br) Acesso em: 8 mar. 2024.

LAVOURA, T. N.; SANTOS JUNIOR, C. L.; MELO, F. D. A. Ensino da cultura corporal na abordagem crítico-superadora: natureza e especificidade. *In*: MARCASSA, L. P.; ALMEIDA JÚNIOR, A. S.; NASCIMENTO, C. P. (org.). **Ensino de educação física e formação humana**. Curitiba: Appris, 2021.

LIMA, M. D.; SANTOS, R. C.; RODRIGUES, R. C. As festas os bailes e as danças: Em cena as manifestações da cultura quilombola do Estado de Goiás. *In*: SILVA, A. M.; FALCÃO, J. L. C. (org.). **Práticas corporais em comunidades quilombolas de Goiás**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

SABINO, J.; LODY, R. **Danças de Matriz Africana: Antropologia do Movimento**. Rio de Janeiro: Pallas, 2021.

SIQUEIRA, T. T. **Do tempo da Sussa ao tempo do Forró: música, festa e memória entre os Kalungas de Teresina de Goiás**. 2006. Dissertação (Mestrado Departamento de antropologia) - Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SOARES, C. L. **Educação Física: Raízes Europeias e Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados , 21012.



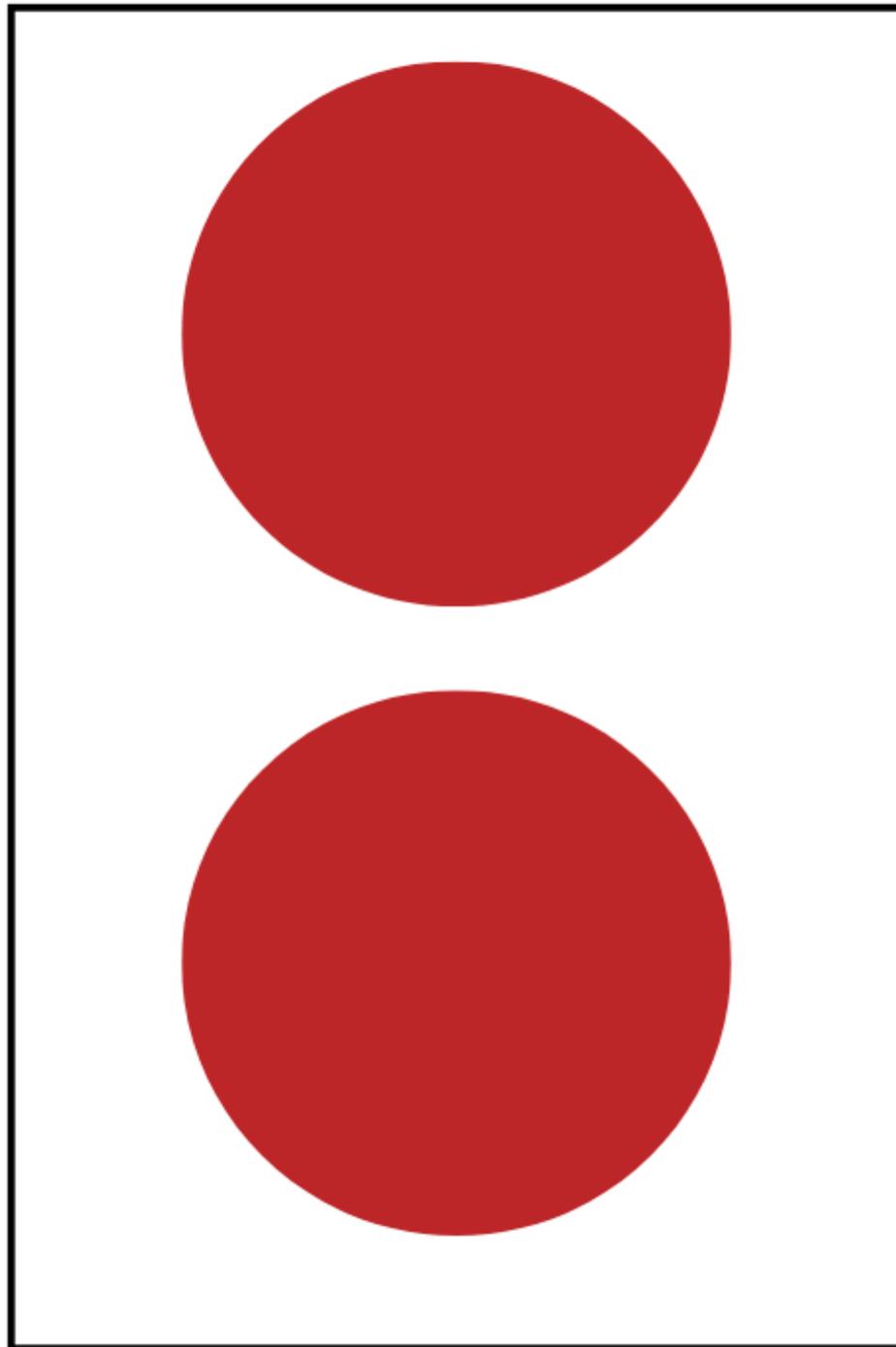


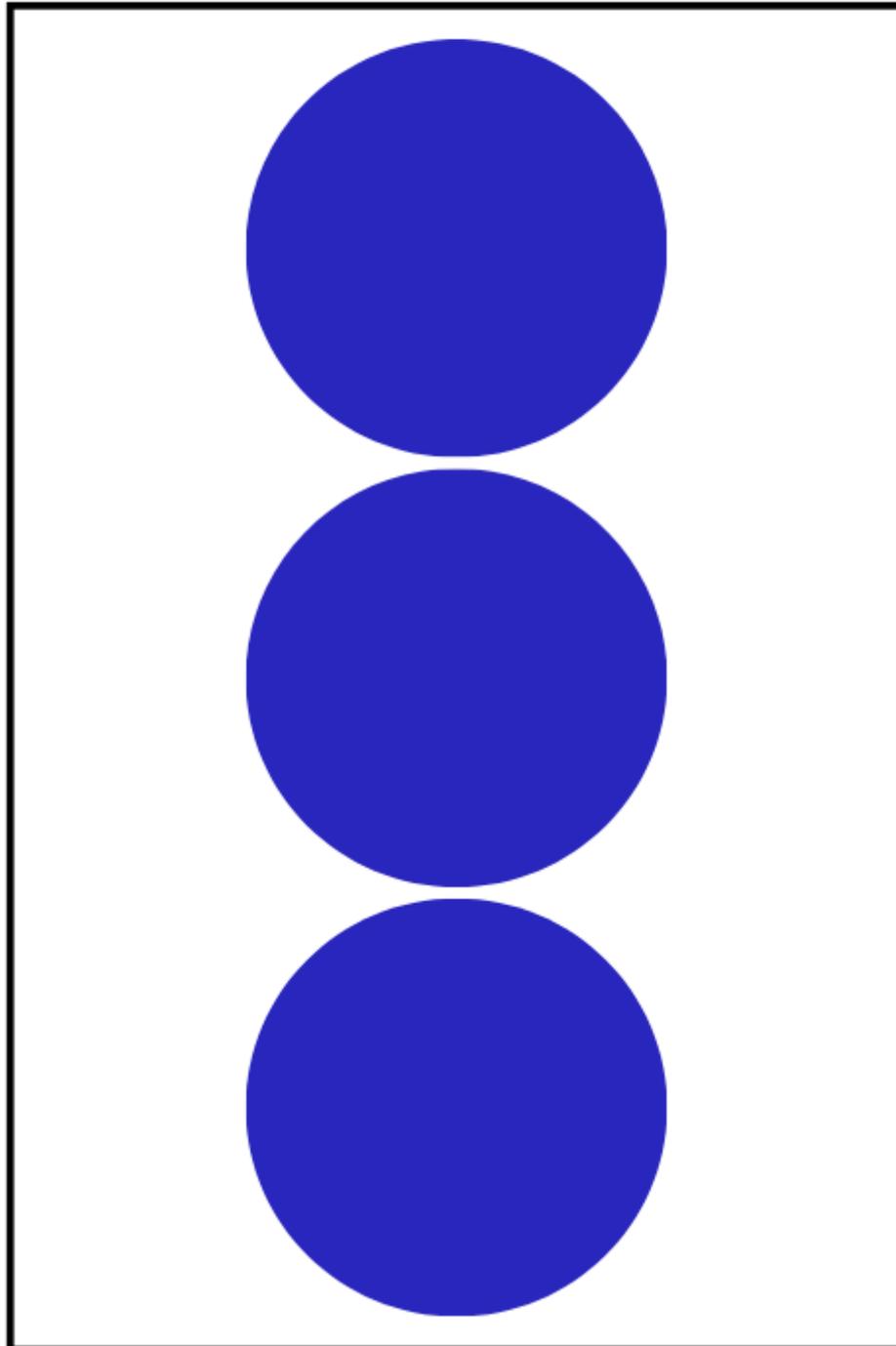
APÊNDICE



APÊNDICE A - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1
 JOGO DANÇA DA CADEIRA SURPRESA



APÊNDICE B - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2- ATIVIDADE 4**B**

APÊNDICE B - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2- ATIVIDADE 4

APÊNDICE C - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2- ATIVIDADE 4

Roda Pião

Cantigas Populares

O Pião entrou na roda, ó pião!
O Pião entrou na roda, ó pião!
Roda pião, bambeia pião!

Sapateia no terreiro, ó pião!
Sapateia no terreiro, ó pião!
Roda pião, bambeia pião!

Mostra a tua figura, ó pião!
Mostra a tua figura, ó pião!
Roda pião, bambeia pião!

Faça uma cortesia, ó pião!
Faça uma cortesia, ó pião!
Roda pião, bambeia pião!

Atira a tua fieira, ó pião!
Atira a tua fieira, ó pião!
Roda pião, bambeia pião!

Entrega o chapéu ao outro, ó pião!
Entrega o chapéu ao outro, ó pião!
Roda pião, bambeia pião!



C

APÊNDICE D - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 6- ATIVIDADE 1
TAMBORES DE CAXAMBU



D

APÊNDICE E - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 10

JOGO DA MEMÓRIA ANCESTRAL

Quem Foi

Zumbi dos Palmares?



Foi um grande guerreiro, lutou pela liberdade das pessoas escravizadas e defendeu o Quilombo Palmares. Possuía muitos conhecimentos na área militar.

Dandara, foi casada com

Zumbi dos Palmares



Quem foi Ganga Zumba?



Ele foi o primeiro líder após unificação do Quilombo dos Palmares, governador entre 1670 e 1678. Filho da princesa Aquatune da Dinastia Nlanza, do Reino do Congo, travou duras guerras contra as expedições do governo da época. Ganza, tio de Zumbi, desempenhou um papel crucial na resistência quilombola.



APÊNDICE E - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 10

JOGO DA MEMÓRIA ANCESTRAL

<p>Qual é o Quilombo mais conhecido?</p> 	<p>O Quilombo dos palmares, situado na região da Serra da Barriga em Alagoas, recebeu esse nome por ter sido construído em uma área com muitas Palmeiras. Estima-se que 20 mil pessoas se abrigaram em Palmares.</p> 
<p>Qual o nome dos Grandes líderes do Quilombo dos Palmares?</p> 	<p>Ganga Zumba e Zumbi dos Palmares</p> 

APÊNDICE E - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 10

JOGO DA MEMÓRIA ANCESTRAL

Como era a vida nos

Quilombos?



Para a sobrevivência, havia diversos tipos de atividades como, plantações, garimpo e produção de mandioca.

Os quilombos não ficavam completamente isolados, realizando negócios com a sociedade colonial.



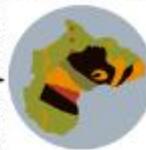
Quem eram as pessoas que

vieram da África?



Pessoas vindas de diferentes países africanos, com diferentes culturas com muitas habilidades e conhecimentos.

Muitos eram da realeza em seus países



APÊNDICE E - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 10
 JOGO DA MEMÓRIA ANCESTRAL

Como surgiram
os Quilombos?



Diante da dura realidade da
escravidão, muitas pessoas
escravizadas se revoltaram
e fugiram para os Quilombos.



O que significa a
palavra Quilombo?



A palavra Quilombo é originária
da palavra kilombo, presente
no idioma Bantu, originário da Angola
e significa

"local de descanso/acampamento."



APÊNDICE E - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 10

JOGO DA MEMÓRIA ANCESTRAL

O que é um Quilombo?



Quilombo ou Mocambo é o nome que se dá às comunidades formadas por remanescentes de pessoas que fugiram da escravidão.



Qual o Quilombo mais próximo do Gama- DF?



O Quilombo Mesquita está localizado na Cidade Ocidental - GO. Neste ano o Quilombo completou 272 anos. O local ainda é de difícil acesso, e a comunidade vive da agricultura e da produção de marmelo. O trabalho dos quilombolas Mesquitas foi fundamental na construção de Brasília.



APÊNDICE E - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 10

JOGO DA MEMÓRIA ANCESTRAL

Quem foi Dandara
dos Palmares?



Foi uma grande líder e guerreira,
liderou e lutou nas tropas
Palmaristas contra o governo
escravista. Foi uma grande
capoeirista.



Ainda temos
Quilombos no Brasil?



Sim! as comunidades Quilombolas
remanescentes, estão espalhadas
por todo o Brasil e chegam a quase
5 mil quilombos. A maior área de
concentração encontra-se no
nordeste do país.



APÊNDICE F - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 12
JOGO CIRCULAR

<p>O que é ritmo?</p> 	<p>Por que a cultura africana é importante para a cultura brasileira?</p> 
<p>Como nosso corpo pode expressar Ritmo?</p> 	<p>O que é dança circular?</p> 

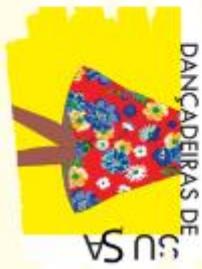
F

APÊNDICE F - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 12
 JOGO CIRCULAR

O que o ongo, o Samba
 de Roda e a
 Sussa tem em comum?



Faça um passo da Sussa



O que faz o Ministério da
 Igualdade Racial?



Faça um passo do Samba
 de Roda

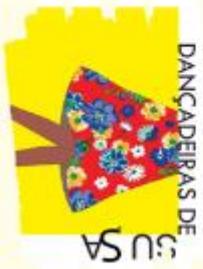


APÊNDICE F- SEQUÊNCIA DIDÁTICA 12
 JOGO CIRCULAR

A Sussa é uma dança de
 qual povo?



Faça um passo da
 Sussa



O que faz o Ministério
 das Relações Étnico



Faça um passo de Jongô



APÊNDICE F- SEQUÊNCIA DIDÁTICA 12
 JOGO CIRCULAR

Qual o nome do passo
do Samba de Roda?



O que a experiência nas
aulas de danças
africanas significou para
você?



Qual a importância
dos Quilombos?



O que as danças
circulares podem
representar nas
religiões?



APÊNDICE F - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 12
 JOGO CIRCULAR

Quais os
 principais
 passos do
 Jongo?



Cante uma música que
 você aprendeu nas
 aulas sobre as danças
 circulares?



O que significa a
 Umbigada?



Qual a diferença entre
 Samba de Roda e Roda
 de Samba?

*Samba
 sempre*

APÊNDICE F - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 12
 JOGO CIRCULAR

O que são os códigos
 no jongo e como ele
 pode ser falado?



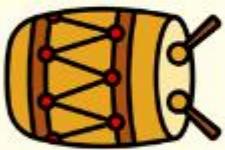
Por que a cultura africana
 é importante para a
 cultura brasileira?



Quais os nomes
 dos Instrumentos
 do jongo?



O que é o jongo?



APÊNDICE F - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 12
JOGO CIRCULAR

Quais são os princípios
que a dança circular
ensina?



Por que a cultura
africana é importante
para a cultura
brasileira?



Como nosso corpo
pode expressar
Ritmo?



O que é o jongo?

