

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

KAROLAINY BENEDET DOS SANTOS

**A LEI N° 10.639/03 E O ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA: DIÁLOGO COM
PROFESSORES DA ÁREA DE LINGUAGENS E CIÊNCIAS HUMANAS**

**CRICIÚMA
2022**

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

KAROLAINY BENEDET DOS SANTOS

**A LEI N° 10.639/03 E O ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA: DIÁLOGO COM
PROFESSORES DA ÁREA DE LINGUAGENS E CIÊNCIAS HUMANAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral

**CRICIÚMA
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S2371 Santos, Karolainy Benedet dos.

A Lei nº 10.639/03 e o ensino da dança na escola : diálogo com professores da área de linguagens e ciências humanas / Karolainy Benedet dos Santos. - 2022.

100 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2022.

Orientação: Gladir da Silva Cabral.

1. História e cultura afro-brasileira - Currículos - Jacinto Machado (SC). 2. Danças afro-brasileiras - Estudo e ensino. 3. Ensino - Meios auxiliares. 4. Dança na educação. 5. Educação física. I. Título.

CDD. 22. ed. 372.868

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

KAROLAINY BENEDET DOS SANTOS

**A LEI Nº 10.639/03 E O ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA:
DIÁLOGO COM PROFESSORES DA ÁREA DE LINGUAGENS
E CIÊNCIAS HUMANAS**

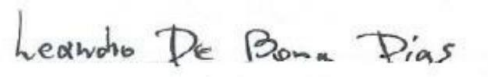
Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 7 de outubro de 2022.


BANCA EXAMINADORA




Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral
(Orientador – UNESC)




Prof. Dr. Leandro De Bona Dias
(Membro - UNESC)



Prof. Dr. André Cechinel
(Membro – UNESC)



Prof. Dr. Alex Sander da Silva
(Membro – UNESC)



Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
Coordenador do PPGE-UNESC

Karolainy Benedet dos Santos
Mestranda

AGRADECIMENTOS

Inicio estes agradecimentos refletindo e relembro todos os momentos de desespero em que precisei de amparo no percurso desta pesquisa. Agradeço imensamente a Deus, que me manteve de pé até a entrega desta dissertação.

Aos meus pais, e principalmente minha mãe que me ofereceu o ombro para chorar e ouviu muitos lamentos, sempre me fazendo lembrar o desejo de lutar pelos meus sonhos que sempre seguia ardente antes do período pandêmico.

Ao meu fiel companheiro, a pessoa que Deus mandou para me acalmar e me fortalecer nos momentos desesperadores, aquele que me aguentou e acolheu durante todo esse tempo da forma mais amorosa possível e esteve à frente de todo o meu apoio nas tarefas escolares e afazeres dos grupos de *ballet*, o meu agradecimento especial a nos manter firme sempre.

Às minhas irmãs, que sempre e em todo e qualquer momento me apoiam incondicionalmente, todo o meu amor.

Aos queridos amigos, aqueles que realmente participaram de toda esta loucura que foi o mestrado e compreenderam minha ausência em todo esse percurso.

Agradeço ao meu querido orientador Gladir, que o pouco que convivi pude perceber como uma pessoa de luz e que a cada chamada via *Meet* me acalmava da melhor forma, e com toda certeza posso afirmar que esta dissertação foi concluída graças à sua compreensão e cuidado.

Aos professores da minha banca de qualificação Alex e André, que analisaram cuidadosamente minha dissertação, propondo contribuições positivas para que chegássemos a esta versão.

Aos professores que aceitaram participar desta pesquisa, mesmo em suas tão corridas horas atividade.

Obrigada a todos aqueles que de alguma forma participaram desta intensa jornada.

RESUMO

O presente estudo objetiva analisar a presença do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas do município de Jacinto Machado (SC) com professores da área de linguagens e ciências humanas, considerando a possibilidade de intervenção desse conteúdo por meio da dança na escola. A pesquisa pretende investigar o conhecimento dos professores da área de linguagens e ciências humanas sobre a Lei nº 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na escola, que está em vigor há 19 anos, e também analisar a percepção dos professores sobre a possibilidade de ensino desse conteúdo por meio da dança na escola na disciplina de Educação Física e de um trabalho interdisciplinar com as áreas que a Lei abrange. As disciplinas que integram o ensino desse tema são as da área de linguagens e ciências humanas, que contemplam: a Educação Física, Artes, Português, Inglês, Geografia e História. Para tanto, a metodologia utilizada para a pesquisa foi de abordagem qualitativa, por meio de entrevistas orais utilizando de questionários semiestruturados com perguntas que abarcam o objetivo de investigação desta pesquisa. Como referenciais teóricos, foram utilizados como autores principais: Soares *et alii* (2012), Munanga (1998; 2010; 2012), Falcão (1996), Marques (2007), Verderi (1998), Hall (2000; 2003; 2005), Bauman (2005; 2012) e também documentos que norteiam a educação como a BNCC (2018), LDB, 1996) e algumas leis importantes como a Lei nº 10.639/2003. Como resultados principais, percebemos que os professores não apresentam conhecimento claro sobre a Lei nº 10.639/2003, embora reconheçam que na BNCC há a presença desse tema como proposta de ensino. Ainda, reconhecem que há a possibilidade de tratar a história e cultura afro-brasileira por meio da dança no currículo escolar em suas disciplinas e também como forma interdisciplinar juntamente com a Educação Física.

Palavras-chave: Dança. Educação Física. Dança Afro-Brasileira. Educação. Lei nº 10.639/2003.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the presence of the teaching of Afro-Brazilian history and culture in schools in the city of Jacinto Machado (SC) with teachers from the areas of languages and human sciences, considering the possibility of intervening in this content through dance at school. This research intends to investigate the knowledge of language and human sciences teachers about Law nº 10.639/2003, which deals with the compulsory teaching of Afro-Brazilian and Native Peoples history and culture at school. This law has been in force for 19 years and also to analyze the teachers' perception of the possibility of teaching this content through dance at school in the discipline of Physical Education and of an interdisciplinary work with the areas covered by the Law. The subjects that integrate the teaching of this theme are the languages and human sciences, which include: Physical Education, Arts, Portuguese, English, Geography, and History. For this purpose, a qualitative approach was used, involving oral interviews and semistructured questionnaires with questions that covered the investigation objective. As theoretical references in our study, we used the following books: Soares *et al.* (2012), Munanga (1998; 2010; 2012), Falcão (1996), Marques (2007), Verderi (1998), Hall (2000; 2003; 2005), Bauman (2005; 2012), and also documents that guide education, such as the BNCC (2018), LDB (1996), and some important laws, such as Law nº 10.639/2003. Our findings indicate that the teachers lack knowledge about Law n. 10.639/2003, although they acknowledge that the BNCC includes this theme as a teaching proposal. Furthermore, they recognize that Afro-Brazilian history and culture can be integrated into school curriculums through dance, both as an interdisciplinary approach and in conjunction with physical education.

Keywords: Dance. Physical Education. Afro-Brazilian Dance. Education. Law nº 10.639/2003.

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP – Projeto Político Pedagógico
UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 O ENCONTRO COM A DANÇA.....	12
2 DELIMITANDO A PESQUISA.....	13
1 IDENTIDADES E DIVERSIDADE NA ESCOLA: A LEI Nº 10.639/2003.....	18
1.1 CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DA LEI Nº 10.639/03..	18
1.2 A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO SUJEITO.....	26
2 CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL: PARA ALÉM DO EUROCENTRISMO NO ÂMBITO ESCOLAR.....	30
2.1 DISCUTINDO SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR.....	30
2.2 DIVERSIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR.....	36
3 A DANÇA E A POSSIBILIDADE DA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO AFRO-BRASILEIRO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	43
3.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLA E A CULTURA CORPORAL COMO SEU OBJETO DE ESTUDO.....	43
3.1.1 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL..	44
3.1.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICO-SUPERADORA E A CULTURA CORPORAL.....	46
3.2 A DANÇA: CONTEÚDO DA CULTURA CORPORAL.....	50
3.3 A DANÇA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA: POSSIBILIDADE DE ENSINO.....	57
4 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA ÁREA DE LINGUAGENS E CIÊNCIAS HUMANAS DA CIDADE DE JACINTO MACHADO SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA POR MEIO DA DANÇA NA ESCOLA.....	65
4.1 O QUE OS PROFESSORES COMENTAM: A LEI Nº 10.639/2003 E OCURRÍCULO ESCOLAR.....	66
4.2 O QUE OS PROFESSORES COMENTAM DA DANÇA E CULTURA AFRO E QUE COMPREENSÃO ELES TÊM DE SUA CULTURA RELACIONANDO COM A DISCIPLINA QUE MINISTRAM.....	71
4.2 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A DANÇA NA ESCOLA, A RELAÇÃO COM O TEMA AFRO-BRASILEIRO E AS FORMAÇÕES CONTINUADAS.....	81

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	93
ANEXO I – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA....	99

INTRODUÇÃO

O Mestrado em Educação sempre foi um sonho e, para iniciar esta dissertação, gostaria de falar um pouco sobre o caminho que me trouxe até aqui e os obstáculos enfrentados para a conclusão desta pesquisa, para que talvez sirva de impulso para que outros também em situação parecida enfrentem seus obstáculos em busca de seus sonhos.

Ainda no Ensino Fundamental, decidi que cursaria Educação Física. Por conta da minha paixão pela dança, inicialmente a ideia seria ser professora de *ballet*, mas foi somente quando estava no ensino médio do Instituto Federal Catarinense Campus Santa Rosa do Sul que tive contato com uma Educação Física de qualidade e me apaixonei pela disciplina. O professor Paulo Fernando Mesquita Júnior, mestre com um conhecimento vasto sobre a imensidão da área da Educação Física, sempre trazia discussões que estavam muito além do que eu já tive em todo o Ensino Fundamental, aí a vontade de mudar a Educação Física que eu sempre conheci foi crescendo.

Na graduação, ampliei meus estudos na área e imergi na área da educação com o projeto PIBID e posteriormente Residência Pedagógica, onde era bolsista e atuava nas escolas de Criciúma com um grupo de acadêmicos na disciplina de Educação Física, sempre mantendo contato com professores mestres e doutores que me inspiravam a seguir os estudos até o mestrado. Logo que me formei, participei do processo de seleção do mestrado e entrei extremamente empolgada e sedenta pelo saber, pela vontade de mudar o mundo. Infelizmente, o ano era 2020 e então após a primeira aula presencial de mestrado, veio a notícia da pandemia do Covid-19 e tudo foi fechado, aulas iniciaram online, as escolas em que atuei também fecharam e as atividades em meu *ballet* particular foram também interrompidas. A partir daí a vida mudou, eu mudei. O psicológico já não era o mesmo e a dedicação que sempre tive com os estudos transformou-se em desânimo.

No segundo semestre de 2020, tive de “congelar” minha matrícula, o valor do mestrado ficou alto para alguém que já não tinha as aulas particulares de *ballet*, e aí tudo ficou mais difícil na hora de voltar. Vi me em 2021 com uma decisão a tomar, voltar ou não ao mestrado; não tinha vontade de mais nada, mas com muito incentivo de minha mãe e amigos resolvi retornar, agarrando a

hipótese de que a falta de vontade era por conta do estado psicológico abalado pela pandemia e que deveria me apegar ao sonho que sempre tive e enfrentar as dificuldades. No meio disso tudo, ainda me mudei para Criciúma, casei-me e começamos a construção da nossa casa. Então, devo dizer que a escrita desta dissertação não foi fácil, mas foi possível graças ao apoio da família, amigos, esposo e de meu orientador que sempre me trazia calma a cada conversa via *Meet*.

Então, iniciamos esta dissertação discutindo um pouco sobre o interesse advindo da necessidade de estudar e pesquisar sobre a dança na escola e a forma como ela está sendo tratada nas escolas atualmente, bem como o contato com o tema da história e cultura afro-brasileira por meio da dança na Educação Física.

1 O ENCONTRO COM A DANÇA

Minha história com a dança começa ainda pequena, quando em uma seletiva para participar de um projeto de dança do estado, deparei-me com um universo que me encantou. Passando na seletiva, iniciei o projeto como aluna, encontrando as pessoas selecionadas do Estado, de cidade em cidade, a cada 15 dias. Tive, então, contato com os gêneros do *ballet* clássico, dança de rua, dança italiana e dança açoriana. O *ballet* clássico foi o que me encantou. Nas seleções para as apresentações de fim de ano, fiquei no *ballet*, e o professor sugeriu à responsável pelo grupo da nossa cidade levar-me para aula dela. Assim entrei como bolsista em um grupo particular. Dedicava-me muito e, no ano seguinte, iniciei como pagante, ficando nesse universo por muito tempo. No momento da escolha para graduação, não tinha dúvida, era o curso de Educação Física, para poder trilhar no caminho da dança e trabalhar com aquilo que eu mais amava. Então, no curso de Educação Física, iniciou-se outra parte desta história.

Já na universidade, conheci a Cia de Dança Unesc e ingressei no segundo semestre do curso na companhia. Então, o contato com as mais diversas danças se intensificou, e foi por meio da minha professora inspiradora, Viviane Candiotto, que tive contato com a dança afro-brasileira de maneira significativa. O processo formativo iniciou-se com uma coreografia afro, com a dança do

maculelê, com a qual tive contato pela primeira vez em um seminário de Educação Física ministrado pela própria professora Viviane na própria universidade. E aí a sementinha foi plantada. Foram muitas pesquisas e também o contato com a disciplina de Capoeira, que me fez perceber quão rica é a cultura afro-brasileira, muitas vezes deixada de lado nas escolas e na Educação Física escolar. No percurso das pesquisas, surgiram os estágios obrigatórios e a possibilidade de ministrar este tema, e foi na sala de aula que descobri a real importância e a carência desse conteúdo no âmbito escolar.

Ainda cursando Educação Física, iniciei um trabalho em escolas municipais no município de Santa Rosa do Sul (SC). Os alunos participavam no contraturno escolar de projetos de dança, música, artesanato e outros. Eu ministrava, então, a oficina de dança em quatro escolas. O objetivo principal da oficina de dança na escola era a apresentação em eventos, levando o nome do município e trabalhando danças que tinham ligações culturais com o mesmo. E foi em uma dessas escolas que, na escolha da coreografia afro-brasileira, me deparei com uma grande resistência por parte da gestão escolar – simplesmente, fui proibida de coreografar cultura afro-brasileira nessa escola em específico. A indignação foi grande e, por meio de muita pesquisa, descobri informações sobre a Lei nº 10.639/2003 e a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em sala de aula. A partir daí muitas pesquisas e discussões sobre a importância do ensino desse tema em sala de aula foram surgindo. Meu Trabalho de Conclusão de Curso, inclusive, era ligado a esse tema e a pesquisa nesse mesmo município, me mostrou como nenhum professor tinha conhecimento sobre o assunto e como a discussão sobre essa manifestação cultural no município era precária. Por isso, a continuação da pesquisa sobre o tema também em outro município, agora com foco também na Lei nº 10.639/2003 e nas disciplinas pertencentes à área de Linguagens.

2 DELIMITANDO A PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar a discussão da cultura afro-brasileira nas escolas municipais de Jacinto Machado (SC), na área de linguagens e ciências humanas, e verificar a possibilidade de intervenção por meio do conteúdo dança especificamente nas aulas de Educação Física. Para

tanto, nosso trabalho parte de uma pergunta: como se dá a discussão da cultura afro-brasileira nas escolas municipais de Jacinto Machado (SC), na área de linguagens e ciências humanas, a fim de compreender a possibilidade de intervenção por meio do conteúdo dança nas aulas de Educação Física de forma interdisciplinar?

Como objetivos específicos temos: 1) investigar o conhecimento dos professores da área de linguagens e ciências humanas sobre a Lei nº 10.639/2003, que trata do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na escola, e o trato desse conteúdo no âmbito escolar; 2) conhecer a dança afro-brasileira e suas características e origens; 3) perceber a possibilidade de ensino desse conteúdo por meio da dança especificamente nas aulas de Educação Física e também de forma interdisciplinar nas disciplinas pertencentes à área de linguagens e ciências humanas. Para isso, realizou-se pesquisa oral com entrevistas semiestruturadas com 12 professores da área de linguagens e ciências humanas da rede pública municipal de Jacinto Machado (SC).

Ao iniciar a pesquisa, fui em busca de trabalhos sobre o tema que já estava decidida a tratar, a dança afro-brasileira, pesquisei então trabalhos realizados sobre a Lei nº 10.639/2003 e li autores que falavam sobre identidades e diversidades e a dança na escola. Realizei o mapeamento das escolas municipais que tinham ensino fundamental e também o número de professores que iria entrevistar em cada disciplina. Então, comecei a elaborar as perguntas da entrevista e, após algumas revisões, iniciei o processo de entrevistas com os professores da escola durante suas horas-atividade.

A escolha do município para a pesquisa se deu por serem de lá as escolas em que eu atuava e a cidade em que estudei na minha trajetória escolar até o Ensino Fundamental II. Como critério, a escolha dos professores que participaram da pesquisa se deu pelas disciplinas que a Lei nº 10.639/2003 menciona como áreas de obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na escola, bem como a BNCC (2018) que traz o tema afro-brasileiro em algumas disciplinas que compreendem a área de linguagens, com as disciplinas de Educação Física, Artes, Língua Portuguesa, Inglês e a área de ciências humanas com as disciplinas de Geografia e História. O número de professores que atuavam nessas disciplinas em 2021 nas escolas de Ensino Fundamental municipais de Jacinto Machado era 17. Educação Física (5), Artes

(4), Língua Portuguesa (3), Inglês (2), Geografia (2) e História (1). Desses professores, um(a) professor(a) de inglês, um(a) de Educação Física e um(a) de História optaram por não participar da pesquisa por motivos pessoais. E não foi possível contato com um(a) professor(a) de Português. Então, a entrevista se deu efetivamente com 12 professores, pois um(a) dos(as) professores(as) de Educação Física se tratava da própria pesquisadora. Após a realização das entrevistas e análise do percurso teórico deste trabalho, pensamos em dividi-lo em quatro capítulos, que serão brevemente introduzidos a seguir.

Iniciamos o primeiro capítulo, intitulado **“Identidades e diversidades na escola: a Lei nº 10.639/2003”**, apresentando a história de luta e resistência do povo nativo e africano que viveram as atrocidades do Brasil colônia e como a discriminação com esses povos perdura até hoje. Refletimos também sobre a Constituição de 1988, que foi um marco para o processo de ações afirmativas para as culturas africanas e afro-brasileiras no país, trazendo também uma discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e posteriormente a Lei nº 10.639/2003, que foi um avanço para as culturas negadas e silenciadas no currículo. Falamos, então, sobre a Lei nº 10.639/2003 e a importância do ensino de história e cultura afro-brasileira na escola para a reafirmação das identidades e da diversidade cultural brasileira. Para isso, utilizamos como referências documentos como a BNCC (2018) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), e trouxemos os autores Fonseca, Silva e Fernandes (2011) com o livro **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**.

No segundo capítulo, intitulado **“Currículo e diversidades: para além do eurocentrismo no âmbito escolar”**, discorreremos sobre o conceito de currículo escolar, refletindo sobre as formações curriculares ao longo da história, comentando sobre as perspectivas curriculares que seguem uma visão de mundo e objetivo de formação de sujeito que privilegia a classe que está por trás dessa construção curricular, a classe burguesa. Usando como referências Demerval Saviani (2011), Antônio Flávio Barbosa Moreira e Vera Candau (2007), Tomaz Tadeu da Silva (1999), Soares *et alii* (2012) e outros, discutimos sobre a importância da construção de um currículo formativo democrático e crítico que dê voz aos alunos e à comunidade escolar com um todo. Esse currículo almejado deve dispor de conhecimentos e saberes que possibilitem o desenvolvimento do

alunado de forma integral, conhecendo a história social e cultural como um todo, numa perspectiva que inclua os afrodescendentes e os indígenas, tendo assim uma visão da história mais ampla, para que o estudante, tomando consciência da sociedade em que vive, construa uma identidade própria e reconheça a importância do outro, do diferente.

Também neste capítulo, apresenta-se o tipo de currículo escolar aqui defendido: uma grade curricular que visa à construção e à formação de um sujeito crítico e democrático que tenha a capacidade de realizar reflexões sobre pautas importantes da sociedade, superando o senso comum em confronto com o conhecimento científico num princípio de lógica dialética. Fala-se também da formação desse sujeito integral e da necessidade de refletir sobre os blocos de conteúdo trabalhados historicamente no currículo, conteúdos que refletem geralmente um modo eurocêntrico de ver a sociedade, negando e silenciando culturas consideradas ao longo dos anos como indignas, como não ideais, como não importantes. A discussão sobre a diversidade na escola, também neste capítulo traz autores como Jurjo Torres Santomé (1995), Grada Kilomba (2019), Vera Candau (2007), Tomaz Tadeu da Silva (2011).

Por sua vez no terceiro capítulo, intitulado **“A dança e a possibilidade de construção de conhecimento afro-brasileiro na Educação Física escolar”**, trazemos primeiramente uma breve contextualização sobre o histórico da Educação Física no Brasil, falando sobre as tendências e influências políticas e sociais pelas quais a disciplina passou ao longo dos anos até chegar à perspectiva que rege esta pesquisa, a crítico-superadora explicitada por Soares *et al.* (2012). Nessa perspectiva, busca-se o desenvolvimento do senso crítico do indivíduo por meio do estudo dos temas da cultura corporal, construindo assim uma consciência que permite o autorreconhecimento como parte da contestação, da modificação e transformação da sociedade, operando a partir da perspectiva da classe trabalhadora, perspectiva essa que defende o povo e a busca pela igualdade de direitos.

Também neste capítulo, falamos sobre a dança como conteúdo da cultura corporal e suas possibilidades de ensino, numa perspectiva que vai além de uma simples coreografia a ser apresentada em eventos escolares, com caráter de espetacularização atendendo somente ao que os gestores e a direção solicitam. Ao contrário, defende-se aqui um conteúdo a ser tratado como conhecimento de

fato, que elabore conceitos e significados importantes para a construção social do indivíduo, e defende-se também a dança afro-brasileira como tema a ser trabalhado nesse conteúdo. Isso permite a proposição de reflexões sobre o tema abordado, como a história e os aspectos sociais envolvidos, bem como a possibilidade do ensino da história e da cultura afro-brasileira por meio do conteúdo dança nas aulas de Educação Física concomitantemente a outras disciplinas.

Por fim, o último capítulo conta com a análise das entrevistas realizadas com os professores da área de linguagens e ciências humanas da rede municipal de Jacinto Machado (SC) intitulado **“A percepção dos professores da área de linguagens e ciências humanas da cidade de Jacinto Machado sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira por meio da dança na escola”**. Essas áreas são citadas na Lei nº 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nessas disciplinas. O capítulo traz uma análise mais detida sobre as percepções sobre o ensino da cultura afro-brasileira no ambiente escolar, envolvendo perguntas como o conhecimento da Lei nº 10.639/2003, o conhecimento da obrigatoriedade de tratar a história e cultura afro-brasileira na sua disciplina e área de conhecimento, a percepção que se tem sobre o conteúdo dança na Educação Física e a possibilidade de tratar esse conteúdo concomitante com a disciplina do professor entrevistado.

1 IDENTIDADES E DIVERSIDADE NA ESCOLA: A LEI Nº 10.639/2003

É importante iniciarmos esta pesquisa discutindo sobre a relevância da Lei nº 10.639/2003 para o cultivo do respeito às culturas africanas e afro-brasileiras bem como indígenas. Temos uma legislação que garante o acesso ao conhecimento das diversas culturas no âmbito escolar, promovendo o reconhecimento das identidades e respeito pela diversidade na escola é extremamente valioso. E este capítulo busca refletir sobre a importância de leis vigentes que buscam garantir o acesso ao conhecimento das mais diversas culturas e, mais importante, sobretudo aquelas negadas e silenciadas no currículo. Falaremos um pouco sobre a luta para a construção dessas leis e a sua dificuldade de inserção no currículo escolar. Também discutiremos sobre as identidades e a diversidade na escola e a importância de se reconhecer e reconhecer o outro como sujeito dividindo a mesma sociedade com perspectivas e história de vida tão diversas.

1.1 CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DA LEI Nº 10.639/03

Para falar sobre cultura afro-brasileira, não se pode deixar de falar sobre a história que precede a urgência e a importância da construção dessa Lei. Como sabemos, no Brasil colônia, boa parte da população africana foi trazida ao País por meio do tráfico. Foram milhões de pessoas africanas que entraram no Brasil de forma desumana, forçadamente, escravizados e posteriormente marginalizados com um único objetivo: servirem de mão de obra barata e objeto de propriedade de quem detinha do poder. Esse acontecimento histórico não pode ser negado, mas deve oportunizar a reflexão e reafirmação cada vez mais contundente do valor do negro para a sociedade brasileira, bem como a dívida histórica que o País tem com essa população. É preciso reconhecer que a cultura afro-brasileira é uma das principais formadoras da identidade da nossa nação. E para isso, é importante que nós professores e toda a comunidade escolar reflitamos sobre a forma como esse tema aparece nos livros didáticos até hoje, buscando analisar criticamente como a história de constituição do País se deu, olhando a história como um todo, não só do ponto de vista dos brancos/europeus. Dessa forma, haverá a possibilidade de um ensino de forma

integral, que faça o alunado refletir sobre o lugar que o negro vem ocupando na sociedade ao longo dos anos.

Para desencadear, executar, avaliar processo de educação das relações étnico-raciais é preciso que se compreenda como processos de aprender e de ensinar têm se constituído, entre nós, ao longo dos 511 anos de história de formação da nação. (FONSECA; SILVA; FERNANDES, 2011, p. 13)

Os considerados “superiores”, aqueles que comandavam a nação ou que ocupavam lugares privilegiados iniciaram, a partir do evento do “descobrimento” do Brasil, o silenciamento das culturas que aqui estavam, chegaram impondo regras e modos de viver, ditando como cada um deveria se portar, de acordo com interesses coloniais. A visão de que os europeus eram superiores permitiu que pudessem tomar posse da sociedade e dominar culturas inteiras, inferiorizando os etnicamente diferentes. Darcy Ribeiro (2004), em seu livro **O povo brasileiro: a formação e sentido do Brasil**, discorre sobre as lutas pelas quais o povo brasileiro passou cruelmente ao longo dos anos:

O povo brasileiro pagou, historicamente, um preço terrivelmente alto em lutas das mais cruentas de que se tem registro na história, sem conseguir sair, através delas, da situação de dependência e opressão em que vive e peleja. Nessas lutas, índios foram dizimados e negros foram chacinados aos milhões, sempre vencidos e integrados nos plantéis de escravos. (RIBEIRO, 2004, p. 25)

Os europeus impunham a sua verdade, e nada além dela era válido. Os povos indígenas que aqui estavam foram forçadamente catequizados, alguns foram escravizados e silenciados pela doutrinação que os mantinha calados, trabalhando em condições cruéis, sem receber nada. Aliás, receberam sim, sua terra e cultura destruídas pelos que detinham o poder. Fonseca, Silva e Fernandes reforçam esse momento da história:

Com justificativas, inclusive reforçadas por argumentos bíblicos e pela meta cristã de salvar todos, propunham, os colonizadores, civilizar povos que tinham costumes, religiões, comportamentos, mentalidades, estranhos do seu ponto de vista de europeus. (FONSECA; SILVA; FERNANDES, 2011, p. 21)

Nessa construção de um Brasil colônia, povos foram dizimados, escravizados e violentados. Os povos nativos quase foram extintos, não se sujeitavam à escravidão tão facilmente, mas suas terras foram ocupadas e suas

riquezas foram se esgotando pouco a pouco. Com a resistência dos nativos, os negros foram sendo escravizados e utilizados para que os europeus acumulassem mais poder e tivessem ainda mais controle da terra e da população. Falando especificamente dos africanos escravizados, trago um trecho importante do livro **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**:

A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia, era com o intuito de inculcá-los representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade. Ser negro era visto como enorme desvantagem, utilizava-se a educação para despertar e incentivar o desejo de ser branco. (FONSECA; SILVA; FERNANDES, 2011, p. 21)

Além de terem seus corpos corrompidos, tiveram suas mentes controladas, uma espécie de lavagem cerebral, um abuso psicológico para que os negros trazidos da África não se reconhecessem como humanos e portadores de direitos como qualquer outro. Eram vistos como animais, e a doutrinação os fazia acreditar que eram de fato inferiores. “Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural [...]” (FANON, 2008, p. 34). Ainda afirma Fanon: “Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva” (FANON, 2008, p. 34). Para tornar-se civilizado, era necessário ser capturado pelo branco, era sua única oportunidade. “Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será” (FANON, 2008, p. 34).

Mesmo tantos anos após a escravidão, continuamos com uma visão discriminatória e preconceituosa, essa visão muitas vezes segue sendo reforçada pelo próprio currículo escolar que mantém a perspectiva dos europeus. Não há conscientização da história e formação do Brasil e do papel dos negros nesta sociedade. Sempre houve entre os brasileiros um processo de negação e rejeição para com os povos de origem afro, patrocinado por ideais e princípios preconceituosos, discriminantes e racistas que acabaram gerando aversões ao fato de termos raízes fenotipicamente ou fenotipicamente negras.

Apesar de tais conceituações, as definições de discriminação, preconceito e racismo partem da existência de uma diferença entre os povos, seja ela de caráter biológico, cultural, econômica, política, moral e/ou social. No patamar mais elevado estariam os de “cor branca”, caracterizados por possuírem aspectos psicológicos desenvolvidos e moral privilegiada, além de serem dotados das mais elevadas capacidades (como a de governar e civilizar) e de padrões anatomo-fisiológicos mais aceitáveis; contrariamente, estariam os de “outras

cores”, tipificados por serem inferiores culturalmente, moralmente e psicologicamente, degenerados fenotipicamente. (GIL, 2014, p. 23)

Falando em discriminação, preconceito e racismo, é importante que consideremos o termo “raça”, um termo tão amplamente divulgado na sociedade, mas pouco discutido na sua essência. Se o estudarmos de fato, perceberemos o caráter político que esse termo carrega, pois foi construído para diferenciar uma categoria de outra e somente serve para ampliar a hierarquização da sociedade, pondo uns como superiores e outros, como inferiores. Desde a época do regime escravagista, a cor foi o principal elemento de diferenciação social, ou seja, características físicas que são consideradas inferiores por meio de discursos prontos e pensados para que o outro se sinta diferente, indigno, inferior. Stuart Hall fala sobre isso: “A raça não é uma categoria biológica ou genética que tenha qualquer validade científica” (HALL, 2000, p. 62).

A raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas – cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc. – como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro. (HALL, 2000, p. 62)

O termo raça, quando estudado com rigor, nada mais é do que um conceito construído pela sociedade para definir e aprofundar ainda mais as diferenças culturais, gerando atitudes preconceituosas e racistas contra o povo negro principalmente. É importante que façamos esta discussão em sala de aula, para que cheguemos à discussão sobre o racismo e a desigualdade racial e que os sujeitos compreendam que não existe biologicamente o fenômeno conhecido como raça, esse termo foi criado pela sociedade e as diferenças que inferiorizam pessoas foram e ainda estão sendo reforçadas no currículo escolar e precisam ser revistas.

É importante que se privilegiem discussões sobre desigualdade racial em nossas escolas brasileiras, onde a desigualdade vem se apresentando cada vez mais frequente, sustentada por governos excludentes e racistas que projetam sua visão opressora também na educação. Esse construto de que o negro é inferior está presente no currículo a muitos e muitos anos, e é na própria escola que há uma chance de mudar esta realidade, como afirma Munanga: “A

educação ofereceria uma possibilidade aos indivíduos de questionar os mitos de superioridade branca e de inferioridade negra neles introjetados pela cultura racista na qual foram socializados” (2010, p. 57). E essa construção parte da escola como um todo, tanto por parte dos professores quanto por parte de um currículo que reforça essas desigualdades ao longo dos anos, com discursos que menosprezam a identidade negra e reforçam uma suposta supremacia branca. Mesmo com ações que buscam acabar com esse racismo estrutural, ele ainda é muito aparente:

A busca da explicação dessa situação remeteria, além do socioeconômico, à questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afrodescendentes apagada no sistema educativo formal. Sua história, quando presente no livro didático, é contada apenas do ponto de vista do “outro” e, muitas vezes, falsificada e apresentada numa ótica estereotipada. (MUNANGA, 2010, p. 51)

E para pensarmos um novo modelo de sociedade sem desigualdades raciais, é importante que comecemos na escola, por leis afirmativas que possam garantir o acesso à informação e ao conhecimento da cultura africana e afro-brasileira, já que a ideia da inferioridade do negro está tão enraizada na sociedade e o sujeito não consegue por si próprio refletir sobre si e sobre o outro respeitando suas diferenças. Por isso, através de movimentos negros que buscam incansavelmente a superação dessas desigualdades foram criadas leis que garantissem esse acesso, como as apresentadas a seguir.

Em suas **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana** (2004), o Ministério da Educação/Brasil comenta que, para iniciar um processo de reeducação das relações étnico-raciais, é necessário refletir e entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade de outros. Torna-se relevante, então, definir aonde se quer chegar e que caminho deve ser percorrido até lá. Também afirma que a educação é a base para que a sociedade supere o olhar discriminatório e preconceituoso para com o outro.

Com a democratização do país e concomitantemente proclamação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o Brasil começou a pensar em políticas afirmativas no que diz respeito à cultura afro-brasileira e africana. Pensando nas minorias e nas culturas negadas e silenciadas durante

toda a história, o Ministério da Educação, após muitas reivindicações, propôs uma mudança no currículo-base da educação nacional, uma mudança que visava garantir voz aos silenciados.

Os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) foram elaborados pelo MEC e trazem em seu conteúdo os temas transversais e a pluralidade cultural. O documento pontua questões sobre a diversidade e a importância de se trabalhar esse conteúdo em sala de aula, respeitando a diversidade e as identidades da população brasileira. Traz como um de seus objetivos gerais “conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País” e, ainda,

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1997, p. 69)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 traz em seu art. 26 sobre a obrigatoriedade do estudo da cultura afro-brasileira e indígena na escola:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2017, p. 21)

A LDB tentou assegurar o ensino desse tema em todos os estabelecimentos de ensino do território brasileiro, visando contribuir para a valorização da diversidade no ambiente escolar. No entanto, assim mesmo não garantia o ensino desse tema nas salas de aula. Então, após muita luta do Movimento Negro brasileiro, conquistou-se a publicação da Lei nº 10.639/2003

no país, a Lei que define a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino, e diz:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"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 política 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. (BRASIL, 2003, p. 1)

A implementação da Lei nº 10.639/2003 está diretamente ligada a reivindicações do Movimento Negro e outros movimentos sociais que lutam pela superação do racismo posto na sociedade:

Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade. (FONSECA; SILVA; FERNANDES, 2011, p. 41)

Entretanto, sabemos que isso não é uma tarefa simples de realizar no ambiente escolar. Hoje, após 19 anos da publicação da Lei, sabemos que o ensino da história e cultura afro-brasileira bem como a preocupação com tratar a diversidade na escola não estão presentes de forma efetiva e com constância no ambiente escolar. Muitas vezes essas culturas somente são lembradas em datas comemorativas e tratadas de forma descontextualizada, sem a preocupação de tratar este conhecimento como um todo, desde sua gênese. O trabalho com a diversidade cultural deve proporcionar ao alunado a consciência crítica de que há na formação de um povo, a presença de diversas etnias e que cada uma tem suas características e importância na sociedade, e que a ideia de superioridade do branco não é válida, e sim construída e reforçada pela sociedade inconscientemente ao longo dos anos para reforçar o sentimento de inferioridade de outras "raças" que não a branca:

[...] o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudança no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompa com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais. (FONSECA; SILVA; FERNANDES, 2011, p. 12)

É de extrema importância que pensemos novamente no educar considerando toda a diversidade de cultura, cor ou etnia que temos em nossas salas de aula. Que nosso percurso pedagógico permita que o alunado desenvolva consciência da diversidade que temos e consiga refletir sobre a desigualdade e os preconceitos que as etnias inferiorizadas passaram e ainda passam nos dias atuais.

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com as temáticas do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem do Brasil homogênea, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial”. (BRASIL, 1997, p. 22)

Os professores não possuem em sua formação na graduação e também em seu dia a dia no ambiente escolar, acesso a conteúdos/conhecimentos que de fato trabalham de forma profunda a história e cultura afro-brasileira e que permitam o conhecimento básico necessário para trabalhar essa temática de forma crítica em sala de aula.¹ Posteriormente, quando formados, os professores dificilmente possuem acesso a formações continuadas que falam dessa temática. A diversidade cultural e étnico-racial é de extrema importância para a construção e formação de identidades e subjetividades, como afirmam Fonseca; Silva e Fernandes (2011):

Deste modo, construímos nossas identidades – nacional, étnico-racial, pessoal –, aprendemos e transmitimos visão de mundo que se expressa nos valores, posturas, atitudes que assumimos, nos princípios que defendemos e ações que empreendemos. (FONSECA; SILVA; FERNANDES, 2011, p. 14)

A escola deve ser o lugar em que os fatos históricos significativos no reconhecimento das identidades e subjetividades sejam explanados de forma

¹ Podemos observar isso em estudos como os de Anália de Jesus Moreira (2008), Rusiane da Silva Torres (2020), Francinaldo Rita Da Silva (2020), Clarissa Adjuto Ulhoa (2018), Luiz Fernando Carneiro Guimarães (2017), aos quais faremos referência em diversos momentos nesta pesquisa.

completa e não privilegiando somente uma visão de classe, para que o desconhecimento desses fatores históricos ou sua omissão não dificulte a identificação da sua própria história e lugar ou ainda que gere ainda mais preconceito com as diferenças. E falando nisso, precisamos discutir um pouco mais sobre a construção de identidade dos sujeitos.

1.2 A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO SUJEITO

Nos últimos anos, surgiram muitas discussões e reflexões sobre a construção da identidade e o conceito de identidade formadora de sujeito. Este tema está sendo muito repensado e debatido, visto que a globalização e a constante mudança do modo de viver e “de como se deve portar-se” na sociedade estão em intensa atividade. As identidades se misturam, e às vezes o que era identidade “raiz” se transforma, se modifica, de acordo com o que a sociedade solicita naquele momento. Às vezes você “nem é aquilo”, mas se molda de acordo com o que lhe é solicitado. Bauman (2005) pondera um pouco sobre essa constante transformação das identidades:

As "identidades" flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relações às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente. (BAUMAN, 2005, p. 19)

O autor ainda reforça como a globalização e a economia capitalista acabam forçando e trazendo para cada país uma cultura homogeneizada, onde os sujeitos podem escolher como num buffet a identidade que mais lhes agradam. Bauman (2005) traz também o conceito de modernidade-líquida, na qual os sujeitos não conseguem manter uma identidade só ao longo da vida, mas precisam estar em transformação sempre. Hoje, tudo se modifica, nada é sólido. Como a água, a sociedade atual é líquida, escorre pra qualquer caminho que lhe apresentado. Hall (2005) fala um pouco sobre o processo de globalização e sua relação com a formação de identidades:

Alguns teóricos argumentam que o efeito geral desses processos globais tem sido o de enfraquecer ou solapar formas nacionais de identidade cultural. Eles argumentam que existem evidências de um

afrouxamento de fortes identificações com a cultura nacional, e um reforçamento de outros laços e lealdades culturais, “acima” e “abaixo” do nível do estado-nação. [...] Colocadas acima do nível da cultura nacional, as identificações globais começam a deslocar e, algumas vezes, a apagar, as identidades nacionais. (HALL, 2005, p. 73)

Na sociedade atual, o ser alguém, para os sujeitos, é muito mais do que a ideia de pertencimento a uma cultura ou a ideia de reconhecimento das suas subjetividades, hoje a identidade é questão de ser algo que o meio impõe, é o ser formatado para ser aceito. A identidade precisa ser mostrada, assistida, postada nas redes sociais, é um constante processo de performance visando a aceitação. A ideia é ser aceito na sociedade padrão e ponto, uma forma de sentir-se seguro.

A ideia de “identidade” nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o “deve” e o “é” e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela ideia – recriar a realidade à semelhança da ideia. (BAUMAN, 2005, p. 26)

E essa busca incessante por assimilar a ideia que é imposta muitas vezes não é realizada por todos, ou até esses sujeitos buscam essa aceitação e não a conseguem, como comenta Bauman:

Quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer ‘natural’, predeterminada e inegociável, a ‘identificação’ se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um ‘nós’ a que possam pedir acesso. (2005, p. 30)

E ainda acrescenta: “No admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam” (BAUMAN, 2005, p. 33). E essa busca incessante pela identidade imposta pode fazer com que os indivíduos percam a autonomia e sua subjetividade, ficando vulneráveis à alienação, na qual as identidades “raízes” acabam entrando em declínio em favor do que é aceito. O longo processo de descentralização do sujeito e sua posterior fragmentação acabaram gerando uma profunda crise de identidade nos tempos atuais (HALL, 2005).

Nessa sociedade moderna, dependendo de quem você é ou como você é visto, a sua vida é definida. Define-se religião, profissão, lugar na sociedade entre outros. “Com frequência a identidade envolve reivindicações essencialistas

sobre quem pertence e quem não pertence a determinado grupo identitário nas quais a identidade é vista como fixa e imutável” (HALL, 2005, p. 13).

Munanga (1988) reafirma a complexidade que envolve a definição de identidade, concluindo que esse conceito “[...] recobre uma realidade muito mais complexa do que se pensa, englobando fatores históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, político-ideológicos e raciais” (1988, p. 143). Por isso é tão importante falarmos de identidade nas escolas, visto que nelas encontra-se uma pluralidade de culturas e subjetividades, de modo que a criança já desde cedo vai convivendo com o outro e aprendendo a reconhecer e respeitar as diferenças. A escola é local de formação, reconhecimento, negociação de identidades várias, que ali podem ser reafirmadas, fortalecidas ou contestadas. E voltamos para a questão racial e a importância do conhecimento do negro e a afirmação dessas identidades na escola. Como enfatiza Munanga:

Daí a necessidade e importância de ensinar a história da África e a história do negro no Brasil a partir de novas abordagens e posturas epistemológicas, rompendo com a visão depreciativa do negro, para que se possam oferecer subsídios para a construção de uma verdadeira identidade negra, na qual seja visto não apenas como objeto de história, mas sim como sujeito participativo de todo o processo de construção da cultura e do povo brasileiro, apesar das desigualdades raciais resultantes do processo discriminatório. (MUNANGA, 2012, p. 9-10)

A identidade negra deve ser valorizada e reafirmada para que a exploração e a desfiguração do negro ainda na colônia parem de ocorrer nos dias atuais. Na escola, os alunos devem ter acesso ao conhecimento na voz também do oprimido, oprimido aqui como referência aos indígenas e escravizados, para que ele não olhe o “descobrimento” do Brasil como um marco histórico importante de ser aceito, mas não refletido com profundidade, assim como a escravidão. Para que não seja apresentado somente como um dado positivado, mais sim problematizado na sua essência.

A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre duas raças que se confrontam pela primeira vez, tudo isso mais as necessidades econômicas de exploração predispuseram o espírito do europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais. (MUNANGA, 1988, p. 9)

O conhecimento da história dos povos negros como um todo é um caminho importante a ser trabalhado na escola para o reconhecimento dessas subjetividades e para a construção de uma sociedade mais respeitosa com a outridade. Como afirma Munanga:

A negritude ou a identidade negra se refere à história comum que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros. A negritude não se refere somente à cultura dos portadores da pele negra, que aliás, são todos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é como parece indicar o termo negritude, a cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mais do que isso, ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas. Tomada de consciência de uma comunidade de condição histórica de todos aqueles que foram vítimas da interiorização e negação da humanidade plena pelo mundo ocidental, a negritude deve ser vista também como confirmação e construção de uma solidariedade entre as vítimas. (2012, p. 12)

Mesmo que essa forma de ver o negro na sociedade tenha sido estruturalmente construída de modo racista ao longo de todos esses anos de história, sabemos que a cultura é algo que está em constante transformação e que pode ser readequada de acordo com as discussões e vivências que vamos tendo. Conseqüentemente, a escola é o lugar em que essas culturas se inter-relacionam e lugar de tomada de consciência. Stuart Hall (2003) nos fala um pouco dessa relação da identidade com a cultura:

A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar. (HALL, 2003, p. 44)

Esse processo de formação cultural, e conseqüentemente a formação e o enriquecimento das identidades e subjetividades, se dá também na escola, e o currículo escolar é peça importante nesse processo de formação de uma sociedade mais crítica e que reconhece as diversas expressões identitárias presentes. Falaremos mais sobre isso no próximo capítulo.

2 CURRÍCULO E DIVERSIDADE: PARA ALÉM DO EUROCENTRISMO NO ÂMBITO ESCOLAR

Ao longo dos anos, as discussões sobre currículo foram se intensificando. Com a evolução da sociedade, surgiram diversas questões pertinentes para a reflexão sobre o conhecimento a ser estudado em sala de aula, e essas reflexões que partem de pais, alunos e professores foram de certa forma modificando o currículo que temos hoje. Questões sociais e de reconhecimento da diversidade foram importantes influências para essas modificações, visto que o currículo foi historicamente desenvolvido seguindo uma perspectiva dos brancos europeus.

Para falarmos sobre a diversidade de conhecimentos a serem contemplados na escola, precisamos primeiro conceituar e refletir sobre a palavra currículo e todos os aspectos que interpenetram esse termo. Neste capítulo falaremos um pouco sobre o conceito de currículo e de diversidade. Discutiremos também como o currículo escolar vem seguindo um caráter eurocêntrico ao longo dos anos e como esse tipo de currículo pode ser prejudicial à formação de um sujeito integral e crítico em relação à sociedade em que vive.

2.1 DISCUTINDO SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR

É importante para nós, como professores, pais e alunos, refletirmos sobre a importância do currículo escolar, um currículo formado por conhecimentos que levem ao desenvolvimento integral do aluno, visando a um objetivo comum. Para tal, falaremos um pouco sobre o currículo e sua conceituação.

Demerval Saviani discorre sobre o conceito de currículo afirmando que ele não inclui toda e qualquer atividade realizada pela escola, e sim “atividades-núcleo”, com um saber sistematizado já anteriormente definido como próprio e de função da escola tratar, assim o autor afirma: “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (2011, p. 15). Essas atividades são essenciais para a formação de sujeito, são saberes sistematizados que buscam o desenvolvimento integral do indivíduo. Esses saberes sistematizados devem estar organizados de forma que o sujeito possa espiralar esse conhecimento, considerando seu nível de aprendizagem a ser desenvolvido de ano a ano. Esses conhecimentos, portanto, devem ser organizados de forma

conjunta para que, durante o percurso escolar, todos os saberes necessários à formação integral do indivíduo sejam contemplados.

No texto “Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura”, Antônio Flávio Barbosa Moreira e Vera Candau refletem também sobre o conceito de currículo e trazem:

O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. (2007, p. 19)

É, portanto, papel do educador, juntamente com a comunidade escolar, traçar metas, definir objetivos e ter em mente aonde se quer chegar na formação desses alunos, participando de forma crítica na elaboração de currículos mais democráticos e diversos. É também papel do professor nessa elaboração questionar-se sobre que tipo de cidadão deseja formar e, a partir daí, pensar e elaborar estratégias e meios de alcançar esse objetivo. As Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) também discutem sobre o conceito de currículo escolar:

O currículo é entendido como a seleção dos conhecimentos historicamente acumulados, considerados relevantes e pertinentes em um dado contexto histórico, e definidos tendo por base o projeto de sociedade e de formação humana que a ele se articula; se expressa por meio de uma proposta pela qual se explicitam as intenções da formação, e se concretiza por meio das práticas escolares realizadas com vistas a dar materialidade a essa proposta. (BRASIL, 2013, p. 179)

O currículo escolar é construído seguindo determinada visão de sociedade. Dependendo de quem está nos “bastidores” de sua elaboração, ele terá determinada meta a ser alcançada, seguirá objetivos que privilegiam os interesses desses atores ou/e dessa classe. Tomaz Tadeu da Silva confirma: “O currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimento” (1999, p. 46).

Soares *et al.* definem currículo como a representação do “percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização” (2012, p. 28). E ainda traz que a função social do currículo é permitir que o aluno se aproprie do conhecimento

científico, confrontando seu senso comum e desenvolvendo a lógica. A facilidade com que essa lógica é sistematizada depende da forma como a escola organiza o conhecimento científico e trata metodologicamente para que o alunado tenha capacidade de realizar uma reflexão sobre determinado conteúdo.

A amplitude e qualidade dessa reflexão é determinada pela natureza do conhecimento selecionado e apresentado pela escola, bem como pela perspectiva epistemológica, filosófica e ideológica adotada. À ordenação desta amplitude e qualidade denominamos de eixo curricular: princípio norteador e referência básica do currículo que está diretamente vinculado aos seus fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos, biológicos. (SOARES *et al.*, 2012, p. 29)

Por isso é tão importante que os professores possam desenvolver um eixo curricular completo e amplo que permita a aplicação da lógica dialética por meio de uma reflexão pedagógica ampliada. E que o aluno possa construir, por meio desse currículo, uma visão de totalidade, refletindo sobre o conteúdo trabalhado e sistematizando esse conhecimento. “No conceito de dinâmica curricular, portanto, o trato com o conhecimento corresponderia à necessidade de criar as condições para que se deem a assimilação e a transmissão do saber escolar” (SOARES *et al.*, 2012, p. 31).

Soares *et al.* ainda trazem a discussão sobre a dinâmica curricular na lógica formal e na lógica dialética. Enquanto na primeira há a fragmentação, a estaticidade, a unilateralidade, a terminalidade, a linearidade e o etapismo, o que não facilita a apropriação do conhecimento, levando à formação de um indivíduo isolado, por outro lado, a lógica dialética segue princípios como a totalidade, o movimento, a mudança qualitativa e a contradição, favorecendo “a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento” (2012, p. 35). Isso permite que o sujeito compreenda o conhecimento produzido historicamente e entenda seu papel como construtor e transformador dessa história.

Santomé defende que “uma das finalidades fundamentais de toda intervenção curricular é a de preparar os/as alunos/as para serem cidadãos/ãs ativos/as e crítico/as, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática” (1995, p. 159). E ainda argumenta que, para isso, é necessária a seleção dos conteúdos dos currículos, recursos, formas de

avaliação e metodologias que promovam a construção dos conhecimentos, normas e valores para chegar aonde se quer, além de metodologias de ensino que permitam que o alunado debata e critique determinadas pautas, tomando decisões baseadas em princípios lógicos na sua visão de totalidade, para que consiga se sentir parte de escolhas e decisões importantes.

Uma estrutura curricular que busca a formação de um sujeito crítico também deve conter em sua grade conteúdos culturais “que melhor contribuam para uma socialização crítica dos indivíduos” (SANTOMÉ, 1995, p. 160-161). Santomé ainda comenta que o professorado atual é fruto de uma formação que exige somente a formulação de objetivos e metodologias de conteúdos trazidos pelos livros didáticos, sem a incumbência da seleção de conteúdos, o que conseqüentemente acarreta a não escolha de conteúdos culturais das diversas vozes da sociedade. Isso é reafirmado também por Fonseca, Silva e Fernandes quando trazem que: “O caráter conservador dos currículos acaba por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e étnico-racial na formação do(a) educador(a)” (2011, p. 43). Somos oriundos de uma formação que atribuiu aos brancos/europeus a cultura que dizem clássica, deixando de lado o conhecimento de outras culturas, de povos não europeus, que têm sua cultura considerada indigna de tornar-se pauta de estudo, indigna de pertencer ao currículo. Muitas vezes, os conteúdos apresentados nos livros didáticos são vistos como únicos possíveis, sem ao menos pensar em outras formas de ver o mundo, em outras culturas muitas vezes negadas.

O ensino e aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre um significado cultural e político. Nesse âmbito, algo que dificilmente se encontra presente é o que podemos denominar de cultura popular. (SANTOMÉ, 1995, p. 166)

Santomé (1995) também comenta sobre a listagem de diferentes artes presentes na instituição educacional, que geralmente inclui artes como o balé clássico, a ópera, a música clássica. Dificilmente há a menção de artes como o rock, o punk, o grafite, entre outras. Assim como a cultura afro-brasileira, que dificilmente é mencionada, estudada ou até mesmo listada como uma cultura a ser estudada no âmbito escolar. É na instituição escolar que deveria haver experiências e reflexões sobre as mais diversas culturas. Estimulando e

conhecendo essa pluralidade, as crianças vão se tornando conscientes e se identificando com grupos e modos de pensar diferentes do que estão acostumados.

Tomaz Tadeu da Silva (1999) discorre sobre o que ele chama de “conhecimento técnico”, que prevalece nos currículos escolares, justamente porque quem está por trás desse currículo é quem controla o poder da sociedade, os donos do capital. Portanto, o conhecimento privilegiado por esse currículo se torna relevante para a economia e a produção. Ele também comenta que esse tipo de conhecimento técnico se torna mais evidente nas universidades. Para garantir a entrada nessas universidades, numa seleção que geralmente é de caráter classificatório, as unidades escolares precisam tratar desse tipo de conhecimento também em outros níveis de ensino, como preparação para a entrada desses alunos no curso superior. Por isso, esse tipo de conhecimento nos outros níveis educacionais tem prestígio em detrimento do conhecimento estético e artístico, “trata-se de mais um dos mecanismos pelos quais o currículo se liga com o processo de reprodução cultura e social” (SILVA, 1999, p. 48).

Para que haja transformações no currículo, segundo Tomaz Tadeu da Silva (1999), é necessário um movimento da unidade escolar que vise à construção democrática do currículo, uma mudança que envolva políticas educacionais visando à construção desse currículo mais democrático e ativo, que dê voz também aos estudantes, pensando principalmente na condição da sociedade em que vivem e na qual pretendem viver. Tomaz Tadeu da Silva (1999) cita a visão de Giroux sobre currículo:

O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. Portanto o currículo não está simplesmente ligado com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é na verdade um local onde ativamente, se produzem e se criam significados sociais. (GIROUX *apud* SILVA, 1999, p. 55).

Tomaz Tadeu da Silva também comenta que Giroux, pensando na construção de um novo currículo,

acredita que é possível canalizar o potencial de resistência demonstrado por estudantes e professores para desenvolver uma pedagogia e um currículo que tenham um conteúdo claramente político

e que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes. (SILVA, 1999, p. 54)

Recentemente, foi formulada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes, como forma de promover a igualdade no sistema educacional (BRASIL, 2018). Alguns estudos veem a BNCC como incompleta², deixando de almejar a formação de um sujeito integral, e de fato em algumas áreas como o ensino médio e em algumas disciplinas consideramos que ela é falha. No entanto, é preciso falar sobre ela, pois faremos referências diversas vezes a seu texto, tratando-o como documento legal que faz menção à cultura afro, talvez não da forma como deveria. Entretanto, tornou-se um documento referência na educação brasileira e cita diversas vezes o tema em algumas disciplinas, o que poucos documentos oficiais da educação fizeram com tanta frequência.

Defenderemos aqui a BNCC como instrumento que visa garantir o trabalho da cultura afro-brasileira em algumas disciplinas. O que também reforçaremos na análise de entrevistas do capítulo 4 de forma mais completa recorrendo a cada uma das disciplinas que a Lei nº 10.639/2003 abrange. Não estamos defendendo a BNCC como documento que contribui para formar o sujeito de modo integral em todas as áreas, mas como documento que traz em algumas das disciplinas a cultura afro-brasileira como componente curricular a ser trabalhado em sala de aula. E também trouxemos aquelas disciplinas em que a BNCC não cita a cultura afro como habilidade a ser estudada. O cumprimento à BNCC está sendo constantemente cobrado por secretarias municipais de educação nos últimos anos e, por isso, a sua importância como forma de aproximação do tema afro-brasileiro na escola, conforme discutiremos melhor no capítulo 4.

² Recomenda-se a leitura de estudos como o de Nathalia Soares Fontes (2019) sobre literatura, Minéia Carine Huber (2017) sobre literatura. E estudos que apresentam questões favoráveis e desfavoráveis a BNCC e a Educação Física escolar como o de Raquel Nunes Tavares (2019), também sobre Educação Física e BNCC como o de Gabriel Ferezin Camargo (2021) e Felipe de Marco Pessoa (2018).

Dito isso, precisamos reafirmar que a escola é o local em que os alunos podem desenvolver habilidades e criticidade para falar sobre vários temas. É fundamental, portanto, organizar um currículo mais democrático e participativo possível, que torne os estudantes conscientes do seu lugar na sociedade e os liberte do poder e do controle dos donos do sistema econômico ou político vigente. Para isso, é importante que esse currículo contemple conhecimentos que permitam a consciência de classe, que traga em suas propostas pedagógicas saberes para além dos conteúdos de caráter eurocêntrico, além dos conteúdos de “conhecimento técnico”, um currículo com temas que por muito tempo foram negados e silenciados, um currículo que tenha na sua construção a visão do oprimido, não só do opressor.

Um currículo carregado de diversidades.

2.2 DIVERSIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR

Para falar de diversidade no currículo escolar, devemos refletir sobre o multiculturalismo existente no Brasil e conseqüentemente na escola, onde todos os corpos se encontram com um objetivo em comum: a formação do sujeito. E como formar sujeitos tão diversos em um ambiente só, um ambiente único destinado a todos esses corpos que chegam à unidade escolar carregados de significados, modos de pensar e viver, com culturas próprias e únicas e precisam se adequar a um currículo que privilegia somente um tipo de corpo, cultura e classe?

A escola, lugar de pluralidade de ideias e concepções, precisa proporcionar ao alunado o conhecimento da história e cultura do nosso país; dessa forma, torna-se possível promover a superação da ideia de que somos todos iguais, com culturas, vivências e experiências iguais. É importante que o alunado tome consciência de que vivemos em um país plural, com diferenças, e que devemos reconhecer o outro como um ser com diferenças em diversos aspectos da vida. Por meio desse conhecimento e reconhecimento, há a possibilidade da promoção da superação de ações discriminatórias e preconceituosas na escola e na sociedade.

Nessa perspectiva, torna-se relevante, portanto, que o professor tenha pleno conhecimento dessa diversidade cultural e da importância de sua aula

proporcionar reflexões desse cunho. Assim, por meio de sua prática educativa, ele contribui para o desenvolvimento de tomada de consciência e para a formação desses sujeitos de forma integral.

Diversos estudos³ apontam para a ausência do conteúdo afro-brasileiro e diversos outros conteúdos culturais no âmbito escolar. E ainda, quando tratado, não objetiva a discussão e a reflexão para a construção do conhecimento. Devemos nos questionar por que isso ainda acontece nos dias atuais, se leis e planos de educação foram criados para garantir o trato desse conhecimento em sala de aula. E não falo aqui do trato superficial, como no Dia da Consciência Negra, em que os alunos apresentam danças afro de forma simbólica, ou do Dia do Índio, em que pintam seus rostos e usam cocar por toda a escola. Falo do trato do conhecimento de forma real, da problematização e discussão sobre cultura, sociedade e cada identidade que constitui o País e sobre como ela constituiu e é vista de determinada forma. Falo aqui de um tema tratado de forma completa, sem amarras ou limitações, para que o alunado compreenda-o como um todo.

Entretanto, primeiro precisamos ter claro que, para um conteúdo ser trabalhado na escola, ele deve passar por um processo de seleção até ser inserido no currículo, e cabe-nos questionar: quem faz essa seleção? Somos nós professores. E nós professores devemos ter claro que tipo de cidadão queremos formar, cidadãos alienados, acríticos, escravizados pelo poder e pelo capitalismo ou cidadãos ativos, críticos e democráticos que buscam pela transformação da sociedade? No momento da seleção do conteúdo, devemos ter claro nosso objetivo, aonde queremos chegar com o trato de determinado conhecimento?

Os conteúdos escolares por muito tempo são tratados seguindo uma visão eurocêntrica do conhecimento, os alunos são ensinados desde cedo sobre o “esplendor” da colonização, sobre os grandes avanços com a chegada dos portugueses e a “descoberta” do Brasil, ignorando, assim, toda forma de vida que aqui já existia, a cultura que existia, a religião que existia, e o modo de viver e pensar que já existiam, discriminando toda forma de sociedade que era “diferente” da forma como os portugueses pensavam ser a correta. Na escola, aprendemos que os negros vieram para o Brasil só para trabalhar, como seres

³ Estudos como o de Anália de Jesus Moreira (2008), Rusiane da Silva Torres (2020), Francinaldo Rita Da Silva (2020), Clarissa Adjuto Ulhoa (2018), Luiz Fernando Carneiro Guimarães (2017).

sem valor, numa condição sub-humana. Eram tratados somente como mão de obra e, quando erguiam sua voz, eram silenciados com chibatadas. No contexto da educação formal, fomos passando de série em série fazendo pouco dos negros, como se fossem um tipo de pessoa inferior aos brancos, e a discriminação foi-se normalizando ao longo dos anos. Hoje, aqui estamos como professores selecionando conteúdo para currículo da forma como também aprendemos.

O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. Isto nos torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial, de vencer determinações do sistema centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial. Impede-nos de ter acesso a conhecimentos de diferentes origens étnico-raciais, e ficamos ensinando um elenco de conteúdos tido como o mais perfeito e completo que a humanidade já teria produzido. Tornamo-nos incapazes de perceber as vozes e imagens ausentes dos currículos escolares: empobrecidos, mulheres, afrodescendentes, africanos, indígenas, idosos, homossexuais, deficientes entre outros. (FONSECA; SILVA; FERNANDES, 2011, p. 30)

E se, por acaso, mudássemos esse currículo? Se pensássemos para além dessa visão eurocêntrica, se refletíssemos sobre o tipo de cidadãos que estamos formando e o que realmente queremos formar? Se tivéssemos como objetivo enriquecer as identidades e subjetividades que possuímos, olhar por um ângulo diferente a vida que costumamos viver?

Estamos acostumados com uma escola que deposita conteúdos na cabeça dos alunos, e então eles são recompensados com uma nota final. Se não são bons, são avaliados de forma negativa, sem nem saber o que de fato estava errado, sem repensar e avaliar o que produziram. E será assim no futuro, quando esse sujeito uma vez formado se inserir no mercado de trabalho e for recompensado com seu salário no final do mês, gastando o que ganha para sobreviver e sendo escravizado pelo poder e pelo capitalismo. Se queremos transformar esse modo de viver nesta sociedade alienada, devemos começar pela escola, que é onde o indivíduo estabelece relações sociais das formas mais variadas e se molda de acordo com essas relações.

Na escola, os alunos devem se sentir capazes de tomar decisões, de criticar e opinar sem serem repreendidos negativamente, para que se reconheçam no futuro como agentes ativos da sociedade, capazes de

transformá-la. E a escola tem o papel de inserir no currículo ações que permitam essas práticas e “propor certas metas educativas e aqueles blocos de conteúdo culturais que melhor contribuam para uma socialização crítica dos indivíduos” (SANTOMÉ, 1995, p. 160).

Por meio dos conteúdos culturais, possibilitaremos aos alunos a reflexão e a reconstrução da realidade, trabalhando os temas desde sua gênese. O trabalho com o multiculturalismo na escola proporciona o conhecimento de diversos eixos culturais, no que diz respeito a costumes, tradições, crenças e à história dos povos que constituem a sociedade em que vivemos. É de extrema importância para a formação de um sujeito crítico, o reconhecimento e a valorização da sua própria identidade e de tudo que ela carrega com si e representa ao longo do tempo.

Tomaz Tadeu da Silva (2000) traz uma discussão sobre a produção social da identidade e da diferença e discute como a questão do multiculturalismo apoia-se em um simples apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e diferença no âmbito escolar. Todavia, para formamos um cidadão crítico e democrático, precisamos ir além disso, precisamos promover um debate não só centrado na diversidade, mas também problematizar a diferença que está posta, os sistemas de representação que colocaram a diversidade como o “diferente”, a comparação de um e de outro – o negro e o branco, o pobre e o rico, o estrangeiro e o brasileiro, o homossexual e o heterossexual. Quando afirmamos quem somos, afirmamos também o que não somos, estamos positivando algo e negativando algo ao mesmo tempo. E segundo Silva (2000) a identidade e a diferença são indissociáveis, uma depende da outra. Os sistemas de representação criaram a identidade e a diferença, essa diversidade é fruto da própria sociedade em que vivemos.

Contudo, se os portugueses não tivessem “descoberto” o Brasil? E se eles não tivessem acabado com a cultura já existente e dito que tudo estava errado e que deveria mudar, “progredir”, “evoluir”? E se os negros não tivessem que trabalhar como escravos e fossem tratados como cidadãos “normais”? E se a religião, o modo de se vestir, falar, trabalhar e viver tivesse continuado o mesmo? E se...

A ideia de identidade e diferença é criada na cultura e vai se enraizando à medida que essas pessoas vão adquirindo mais poder, mais controle sobre o

povo, à medida que ditam como se deve trabalhar, estudar, vestir, rezar, votar ou ter lazer, e cada vez com mais poder, mais influência sobre o povo e sobre o sistema de educação, que é o principal formador de sujeito e de caráter.

É urgente a construção de um currículo que estude a sociedade, que discuta sobre a identidade e a diferença e como ela se formou. Que proporcione o conhecimento de diversas culturas e problematize cada uma delas e todas as implicações que cada uma possua. Um currículo que forme um sujeito que possa entender os sistemas de representação existentes na sociedade, que reconheça o seu lugar nela e se torne um sujeito ativo para a transformação.

Para compreender outras culturas, outras identidades, devemos primeiro conhecer e reconhecer a nossa, do que fomos feitos, qual a história por trás da nossa identidade, porque essa identidade se formou assim e qual a diferença que está por trás dela. Conhecendo nossa identidade, valorizaremos nossa história, entenderemos como os sistemas de representação se formaram e do que precisamos para transformá-lo.

A identidade e a diferença são ativamente produzidas, são criadas por meio de atos de linguagem, do mundo cultural e social. E se somos parte da sociedade, se nós a criamos todos os dias, por que não poderíamos transformá-la? A sociedade está em constante transformação, o que antes era importante hoje já não é mais, graças à linguagem e às criações sociais e culturais que são produzidas por nós seres humanos.

Um sujeito que entende que é parte da sociedade e de como ela é formada e transformada consegue questionar as relações impostas e construir sua própria identidade. Dessa forma, nós professores, que atuamos na formação de sujeitos dia após dia, podemos pensar e encontrar mecanismos para que o aluno entenda que é parte de um todo e que pode transformar esse todo de acordo com seus interesses políticos, sociais e econômicos. Santomé comenta que “a aceitação da própria identidade é uma das principais condições para saber valorizar a dos demais” (1995, p. 163). A partir da tomada de consciência, reconhecendo sua identidade, o aluno pode se colocar no lugar que é seu de direito e lutar por uma sociedade mais democrática que atenda às suas pluralidades como um todo.

Tratarmos sobre diversidade no âmbito escolar é uma tarefa difícil, mas possível, só precisamos começar. A discussão sobre a cultura afro-brasileira e

outras culturas na escola é importante para a afirmação de identidades e reflexão das resistências e a luta do povo negro e outros povos no Brasil. Mas sabemos que fugir do ensino centrado na visão eurocêntrica não é fácil, é algo que está enraizado e, como Kilomba observa, “tem-se sempre rejeitado todo o saber que não se expresse na ordem eurocêntrica de conhecimento, com a justificação de que não constitui ciência credível” (2019, p. 53). E é aí que podemos perceber como se dão as relações de poder como algo tão forte. O racismo está tão enraizado que se desconsidera qualquer tipo de conhecimento que não seja eurocêntrico. Kilomba ainda afirma que “não havia maneira melhor de colonizar do que ensinar quem é colonizada/o a falar e escrever do ponto de vista de quem coloniza” (2019, p. 65). Compreendendo a existência de uma colonialidade do poder, do saber e do ser, que está presente em muitas práticas educacionais, e a compreensão, de acordo com Silva (2000), de que o currículo é uma questão de poder, saber e identidade, essa reflexão é relevante para que tenhamos outra perspectiva de construção curricular. Nesse sentido, discutir sobre a decolonialidade poderia contribuir para que possamos perceber o que nos prende a práticas curriculares eurocêntricas e enxergar novas posturas de agir educativamente, que não tenham a Europa como centro de referência para tudo que podia ser explicado cientificamente.

A seleção de conteúdos e saberes de cada disciplina que compõe o currículo escolar e o grau de importância dada a essa escolha têm a ver com aquilo que é valorizado ou desprezado na cultura. As práticas escolares persistem em seguir um modelo fundamentado nos conhecimentos eurocêntricos. Quijano relembra que “o eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia” (2010, p. 86).

A escola deve ser espaço de resistência, é por meio dela que transformaremos a sociedade, e o primeiro passo é descolonizar a ordem eurocêntrica do conhecimento. Conhecer, refletir e debater sobre a realidade, reinventar-nos e inserir as culturas silenciadas no currículo, compreender as estruturas de dominação, as relações de poder, a linguagem e os sistemas de representação, a formação da identidade e diferença, desenvolver pensamento

crítico e hábitos alternativos para a superação do que está posto e transformação da sociedade: eis o grande desafio

3 A DANÇA E A POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO AFRO-BRASILEIRO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Neste capítulo abordaremos a dança como possibilidade de conteúdo na disciplina de Educação Física para a construção de conhecimento da cultura afro-brasileira na escola, reconhecendo a dança como construção de conhecimento e não meramente como preparação de dancinhas prontas para apresentação. Para que essa perspectiva seja trabalhada na escola de forma eficaz, discutiremos sobre o tipo de Educação Física que defendemos na escola e sob qual perspectiva gostaríamos que a dança fosse trabalhada no ambiente escolar. Descreveremos, então, sobre a Educação Física escolar no Brasil e algumas das influências que definiram as tendências pedagógicas ao longo dos anos, tendências que trataram a Educação Física somente como um meio de exercício físico para se chegar a um fim: a manutenção de um status quo definido pelos que detinham o poder e definiam para que serviria essa disciplina escolar.

Com essa reflexão, podemos chegar à discussão sobre uma disciplina que contenha realmente um objeto de conhecimento que vise à construção de um sujeito integral, crítico e transformador, por meio da Educação Física, seguindo uma tendência crítico-superadora, e definir como objeto de conhecimento a cultura corporal, que é a tendência que vai ao encontro do que queremos defender nesta pesquisa. Abordaremos também a dança como tema de conhecimento da cultura corporal, discutindo principalmente sobre a dança afro-brasileira como possibilidade de ensino na Educação Física escolar, numa perspectiva crítico-superadora.

3.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A CULTURA CORPORAL COMO SEU OBJETO DE ESTUDO

Nesta seção, contextualizaremos a história da Educação Física no Brasil e suas influências, ligadas diretamente ao que a sociedade priorizava na época, até que chegamos à tendência crítico-superadora com seu objeto de estudo: a cultura corporal.

3.1.1 Contextualizando a Educação Física no Brasil

Para falarmos sobre a dança na escola como construção de conhecimento e especificamente sobre a cultura afro-brasileira a ser tratada de forma crítica nas aulas de Educação Física, precisamos antes pensar em como a Educação Física se tornou o que é hoje e em como a dança foi inserida como tema a ser tratado nessa disciplina de forma que vise à construção de um conhecimento que possibilite superar o modelo de sociedade que está posto. Para isso, iremos brevemente apresentar alguns momentos que a Educação Física passou ao longo dos anos até os dias atuais.

A Educação Física brasileira passou, ao longo do tempo, por diversas discussões sobre seu conteúdo e seu objeto de conhecimento, sofrendo muitas influências para que pudesse gerar as reflexões sobre a cultura corporal como temos hoje. As tendências que mais marcaram a educação física no Brasil foram: a higienista, a militarista e a esportivizada, que aqui vamos brevemente elucidar até que cheguemos à concepção que irá nortear este trabalho: a crítico-superadora.

Ainda no século XIX, com a Revolução Burguesa e a consolidação das classes sociais burguesa e operária, a Educação Física se torna imprescindível para a construção de um corpo saudável a serviço da nova sociedade do capital, em que o ser humano, visto de forma biológica, se torna o centro dessa nova sociedade (SOARES, 2004). Com o capitalismo desenfreado e as incontáveis horas de trabalho da classe operária, surge a necessidade de “movimentos” que possibilitassem a construção de um “novo homem”, que tenha o corpo forte que sirva de mercadoria para o capital, vendendo a sua força de trabalho. Esses “movimentos”, além de construir um homem forte e ágil, também deveriam criar um homem disciplinado que não contestasse o seu lugar como proletário. O homem visto como ser associal, somente como biológico, deveria ser melhorado para que atendesse às expectativas da classe burguesa.

Com essas novas “exigências”, a Educação Física começou a ter o papel de entregar à sociedade um homem saudável. Como afirma Soares:

Estamos nos referindo à Educação Física, que, já no século XIX, chega aos foros científicos com seu conteúdo medico-higiênico e com sua forma disciplinar voltada ao ‘corpo biológico’ (individual) para, a partir

dele, moralizar a sociedade, além de 'melhorar e regenerar' a raça. (2004, p. 32)

E a autora continua:

E a Educação Física, seja aquela que se estrutura no interior da instituição escolar, seja aquela que se estrutura fora dela, será a expressão de uma visão biológica e naturalizada da sociedade e dos indivíduos. Ela incorporara e veiculara a ideia da hierarquia, da ordem, da disciplina, da fixidez, do esforço individual, da saúde como responsabilidade individual. Na sociedade do capital, constituir-se-á em valioso objeto de da vontade, de adequação e reorganização de gestos e atitudes necessárias a manutenção da ordem. Estará organicamente ligada ao social biologizado, cada vez mais pesquisado e sistematizado disciplinarização ao longo do século XIX, pesquisas e sistematizações estas que vem responder, paulatinamente, a um maior número de problemas que se coloca a classe no poder. (SOARES, 2004, p. 14)

Esse melhoramento da raça focando no indivíduo somente como um ser biológico era uma das teorias que serviam de instrumento de poder para a burguesia, assim demonstravam que havia certa superioridade de uns sobre os outros, em que os “mais aptos” iriam melhorando a raça geneticamente, como afirma Soares (2004). Então, a Educação Física no século XIX tinha intenções claras como “regenerar a raça, fortalecer a vontade, desenvolver a moralidade e defender a pátria. As ciências biológicas e a moral burguesa estão na base de suas formulações práticas” (SOARES, 2004, p. 49). Como estratégia de inclusão de exercícios físicos, a ginástica começou a ser mais difundida e tornou-se importante referência médica para a correção de posturas por conta do trabalho incessante, sendo forte referência também como disciplinadora, indispensável ao novo modelo de sociedade:

Com ela julgavam poder responder à necessidade de uma construção anatômica que pudesse representar a classe dominante e a raça branca, atribuindo-lhe superioridade. Esta opção reforçou e incentivou o racismo e os preconceitos a ele ligados, contribuindo para a manutenção dos polos de exploração de uma formação social escravista. (SOARES, 2004, p. 72)

Na Alemanha, houve o surgimento das escolas de ginástica no século XIX. Essas escolas foram difundidas para outros países da Europa e América, pressionando para a inclusão do método ginástico na Educação Física do ensino formal (SOARES *et al.*, 2012). Os exercícios físicos praticados nas aulas de Educação Física na escola contribuíam para o fortalecimento do corpo, o que

gerava saúde e conseqüentemente mais corpos fortes prontos para serem usados pela indústria e pelo exército. A Educação Física na escola, portanto, tem função clara nesse período: desenvolver a aptidão física dos indivíduos, e “constrói-se, nesse sentido, um projeto de homem disciplinado, obediente, submisso, profundo respeitador da hierarquia social” (SOARES *et al.*, 2012, p. 53).

Conforme afirmam Soares *et al.* (2012), nas quatro primeiras décadas do século XX, no Brasil, a Educação Física escolar se assemelhava muito à instrução física militar. Ela era ministrada por instrutores formados pelas instituições militares e era uma aula entendida como exclusivamente prática sem certa reflexão teórica.

Soares *et al.* (2012) também esclarecem que, após a Segunda Guerra Mundial e após o fim da ditadura no Brasil, surgem outras tendências, como o Método da Educação Física Desportiva Generalizada, que agrega o esporte ao currículo, com princípios de rendimento, focado em competições, técnicas e recordes, visando sempre à vitória, transformando assim a relação de professor-aluno, que antes era de instrutor-recruta e que agora passa a ser de treinador-atleta.

E é somente nas décadas de 1970 e 1980 que começam a surgir movimentos renovadores na Educação Física, como a psicomotricidade, a Educação Física humanista e o esporte para todos (SOARES *et al.*, 2012), movimentos que não se coadunam com os objetivos deste estudo – que considera o ser humano como ser histórico-social e que tem como seu objeto de estudo a cultura corporal.

3.1.2 A Educação Física crítico-superadora e a cultura corporal

A metodologia crítico-superadora busca, por meio da Educação Física escolar, superar a forma como essa disciplina é vista ao longo da história. Visa sistematizar conhecimentos que abrangem a cultura corporal, para além de uma simples atividade física que faz bem à saúde e da educação do corpo ou até mesmo da busca pelo desenvolvimento de aptidões físicas e pelo sucesso nos desportos.

Soares *et al.* (2012) denominam cultura corporal o objeto de estudo da Educação Física escolar que visa a aprender a expressão corporal como linguagem, configurado com temas como: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras. Ao tratar esses temas da cultura corporal, deve-se levar em conta os sentidos/significados que eles expressam culturalmente e todos os aspectos que o interpenetram:

Tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que jogo, esporte, ginástica e dança, ou outros temas que venham a compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas sociopolíticos atuais, como ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição da renda, dívida externa e outros. (SOARES *et al.*, 2012, p. 62)

Trata-se de possibilitar ao aluno a compreensão da sua realidade, que se relaciona com o tema da cultura corporal a ser estudado. Por meio do tema dança afro-brasileira que tratamos aqui, por exemplo, o conteúdo dança por si só já abrange diversos temas sociais que se interpenetram à realidade do aluno. Deve-se, então, levar em conta, na escolha do conteúdo, a sua relevância social antes de inseri-lo num programa de Educação Física. Sugiro refletirmos brevemente sobre a dança afro-brasileira posta no currículo escolar.

Ao levar em conta a relevância social desse conteúdo para determinada escola, fazem-se questionamentos sobre como e por que trabalhar cultura afro-brasileira ao invés da dança clássica, ou por que trabalhar uma cultura simultaneamente à outra. O fato é que as culturas pouco são inseridas no currículo escolar, vê-se muito a dança clássica na escola: “É bonito, doce, tem leveza”, “não é rebolado”, “não é macumba” – essas são apenas algumas das afirmações dos pais e da gestão quando se compara com uma dança afro-brasileira, por exemplo. Certas religiões não permitem dança afro, mas o *ballet* pode, a dança clássica é vista por alguns como um gênero delicado, com movimentos “angelicais”, enquanto a dança e música afro é vista como “macumba”. A dança afro-brasileira é ainda vítima de preconceito, e é por esse motivo, principalmente, que se torna relevante a sua inserção no currículo.

É importante, para a formação integral do sujeito, a possibilidade da compreensão da luta e da resistência do povo negro no Brasil. Estudar a dança afro-brasileira desde a sua gênese e os aspectos sociopolíticos que a cercam

permite que haja superação do que está posto para que o sujeito consiga se reconhecer como parte de um processo de construção e reconstrução da história social. A perspectiva crítico-superadora tem por objetivo principal possibilitar desenvolver no aluno a visão crítica sobre a cultura corporal e a reflexão por meio de temas selecionados sobre a realidade em que ele está inserido, visando à consciência de classe e à transformação social.

Soares *et al.* (2012) afirmam que, para essa perspectiva, é importante o aluno ter consciência de que há interesses de classe diferentes e antagônicos, pois os indivíduos não buscam os mesmos objetivos em uma sociedade capitalista. A classe dominante busca acumular riquezas, “sua luta é pela manutenção do status quo”:

Não pretende transformar a sociedade brasileira, nem abrir mão de seus privilégios enquanto classe social. Para isso, desenvolve determinadas formas de consciência social (ideologia), que veicula seus interesses, seus valores, sua ética e sua moral como universais, inerentes a qualquer indivíduo, independente de sua origem ou posição de classe social. Ela detém a direção da sociedade: a direção política, intelectual e moral. (Soares *et al.*, 2012, p. 26)

A classe dominante mascara a realidade social e cada vez mais elabora mecanismos para controlar e confundir a classe trabalhadora, que vem lutando para tomar a direção da sociedade e transformá-la. E é nessa luta e reflexão sobre a sociedade que entra a pedagoga crítico-superadora como aliada. Ela possui características específicas: é diagnóstica, judicativa e teleológica, como afirmam Soares *et al.* (2012): o termo “diagnóstica” remete à leitura dos dados da realidade e à sua interpretação; o termo “judicativa” revela que a pedagogia crítico-superadora julga os interesses da sociedade; o termo “teleológica” aponta para a busca no sentido de encaminhar uma solução para os problemas sociais sobre os quais essa classe está refletindo. Desse modo, nessa perspectiva, faz-se imprescindível ter definido o projeto político-pedagógico da escola, este que define aonde se quer chegar, os objetivos a serem alcançados e orienta a prática escolar. Soares *et al.* afirmam: “É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através da sua prática? Como articula suas aulas com este projeto

maior de homem e de sociedade?” (2012, p. 27). Com objetivos claros, é possível chegar à reflexão a que pretendemos.

E é importante pensar em um currículo escolar com objetivos claros em todas as disciplinas, tendo em mente o sujeito que pretendemos formar: um indivíduo alienado e que aceita tudo o que lhe é imposto pela sociedade ou um sujeito que reflete sobre a sua condição de ser humano em uma sociedade que pode ser transformada? A escola deve pensar junto um currículo ampliado que permita a reflexão sobre o aluno, com embasamentos científicos, superando o senso comum.

Uma organização curricular que pretende desenvolver no aluno a visão de totalidade deve ser capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica “que tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória” (SOARES *et al.*, 2012, p. 30). E os autores prosseguem:

A visão de totalidade do aluno se constrói à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade. Por esse motivo, nessa perspectiva curricular, nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada. É o tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa, formulando uma síntese no seu pensamento à medida que vai se apropriando do conhecimento científico universal sistematizado pelas diferentes ciências ou áreas do conhecimento. (SOARES *et al.*, 2012, p. 30)

Na pedagogia crítico-superadora, tomando como base as contribuições de Soares *et al.* (2012), o conhecimento é tratado numa perspectiva dialética, o que favorece a formação do sujeito histórico, permitindo compreender como o conhecimento foi construído historicamente pela humanidade e qual seu papel na produção dessa história.

Algumas tendências pedagógicas na Educação Física preocupam-se somente com o indivíduo biologizado, utilizando a disciplina como meio de conseguir um fim: um corpo saudável e apto para o trabalho, um corpo dócil e que obedece a quem detém do poder, sem contestar ou ao menos refletir sobre seu papel na sociedade. Por outro lado, a perspectiva crítico-superadora vê o sujeito de forma diferente, e por meio do estudo da cultura corporal:

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer

da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica, e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (SOARES *et al.*, 2012, p. 39)

Como podemos ver, a dança pertence a esse acervo. Falaremos um pouco sobre ela.

3.2 A DANÇA: CONTEÚDO DA CULTURA CORPORAL

A dança está presente na vida dos seres humanos há muito tempo desde tempos ditos pré-históricos. Verderi (1998) relata que, ainda no Paleolítico, o ser humano já dançava. Como se observa pelos desenhos de figuras humanas nos tetos das cavernas, o ser humano dançava por inúmeros significados: a caça, a colheita, alegria, tristeza, homenagem aos deuses, casamento, entre outras formas de expressar seus sentimentos e sua vida cotidiana em forma de ritual. E assim a humanidade evoluiu com o tempo, e a dança também foi se modificando.

Como toda atividade humana, a dança sofreu influência do povo e do tempo na sua constituição. Nanni (1995) comenta que a dança é uma forma de manifestação que, desde os tempos do homem primitivo, estava presente nos rituais, seja para selar a guerra ou a paz, o nascimento ou a morte. Ainda com essa finalidade, a dança foi sendo transformada à medida que a sociedade foi se modificando.

Durante o processo de consolidação da Educação Física como disciplina, o trato com a dança se voltava principalmente às mulheres. Soares (2004) aponta que esse “exercício”, juntamente com a natação, se “adequava” à delicadeza da mulher como atividade física e, tratando-se da dança, evidenciava também a “graça” que pertence à figura feminina. Por muito tempo, e ainda hoje, a dança na escola foi vista somente como espetáculo, a fim de preencher o “vazio” dos eventos escolares. A dança também é vista como um momento de somente exercitar o corpo, sem envolver conhecimento, apenas uma atividade de descontração em um dia letivo cansativo. No entanto, com o passar dos anos, o conteúdo dança foi sendo muito debatido e as discussões levaram a um novo

conceito de ensino da dança na escola, que vai para além das apresentadas anteriormente: a dança como tema da cultura corporal.

Diversos estudos apontam para a ausência do conteúdo dança na escola, e essa ausência está ainda mais evidenciada no currículo da Educação Física escolar. Ainda assim, quando tratada, não se objetiva a reflexão crítica sobre o conteúdo dança e utiliza-se dessa linguagem para apenas espetacularizar o movimento. Seja em uma apresentação do Dia do Meio Ambiente, do Dia da Consciência Negra, nas festas juninas ou até na formatura de final de ano, a dança na escola é tratada apenas como uma apresentação qualquer sem sentido ou significado, um conjunto de passos padronizados sem reflexão crítica.

Iniciamos, então, nossa discussão sobre a dança na escola com uma questão norteadora: Por que frequentemente a dança é tratada somente com a finalidade de espetáculo na escola? Pois bem, sabemos que a dança faz parte do currículo de Artes e de Educação Física, embora ainda seja pouco explorada por essas disciplinas, ou ainda, quando tratada, o é de forma descontextualizada e sem reflexão crítica para construção de conhecimento, sendo utilizada muitas vezes somente para preencher a abertura de algum evento escolar.

Segundo Soares *et al.* (2012), a dança, assim como o jogo, o esporte e a ginástica, são conteúdos que constituem os conhecimentos da Educação Física visando a aprender a expressão corporal como linguagem. Dessa forma, a dança permite a construção de conhecimentos que levem os sujeitos à emancipação de sua consciência crítica perante o mundo. Para além das “dancinhas de fim de ano”, como enfatiza Verderi, “a dança na escola, associada à Educação Física, deverá ter um papel fundamental enquanto atividade pedagógica e despertar no alunado uma relação concreta sujeito-mundo” (1998, p. 58). No entanto, isso não acontece com frequência. O conteúdo dança ainda é pouco utilizado no ambiente escolar e, quando trazido para o currículo da Educação Física, na maioria das vezes trata-se apenas do ensaio de uma dança já pronta e que a direção da escola já aprovou ou por ela mesma foi solicitada.

Inicia-se, então, o processo de corrida contra o tempo para que a dança solicitada saia perfeitamente sincronizada, com os passos bem ensaiados, em cômsona, como se fossem um só e todos com corpos e consciências iguais, seguidos de um grande sorriso no rosto para aprovação do tão importante público. E ainda, no meio dessa corrida contra o tempo, percebe-se que as

poucas aulas de Educação Física por semana não são suficientes para que tudo fique perfeito como os “chefes” solicitaram, então buscam-se os alunos durante suas aulas de História ou qualquer outra disciplina que o professor libere para ensaiar os passos para além da aula de Educação Física, assim todas as crianças conseguirão imitar os movimentos da dança já trazida pronta e transmitida de forma mecânica. A dança, então, é apresentada da forma que o público quer ver... PERFEITA, sem erros humanos ou consciências subjetivas.

Dessa maneira, a dança cumpriu seu papel na escola, o papel que os dirigentes queriam dela, papel que frequentemente é solicitado e apreciado, mas sobre o qual nunca é refletido. Será esse o papel da dança na escola? Onde está o processo de construção de conhecimento no meio disso tudo? Onde estão as identidades e subjetividades de cada aluno envolvido? Cadê a reflexão crítica do conteúdo trabalhado no currículo da Educação Física escolar? Verderi traz um dado importante sobre a atuação do professor em relação ao conteúdo dança ministrado na escola:

Nossa atuação no processo ensino-aprendizagem deve considerar o aluno como um corpo que não foi programado para imitar, que o aluno só estará satisfeito e plenamente realizado em sua corporeidade, a partir do momento em que estiver participando ativamente das atividades e podendo explorar sua criatividade, espontaneidade e rompendo com as limitações de seu corpo, descobrindo, por si só, as coisas maravilhosas que pode realizar com seus gestos. (VERDERI, 1998, p. 64)

O conteúdo dança nas aulas de Educação Física pode e deve ser tratado de forma que o alunado se sinta parte importante no processo de criação e construção de uma dança, que consiga se reconhecer como agente construtor de uma coreografia, assim como pode ele mesmo ser construtor e transformador do mundo em que vive. No entanto, como evidencia Marques (2007), o criar causa medo, o fato de não saber o que sairá de determinado conteúdo assusta os dirigentes da escola, pois não querem “surpresas indevidas” apresentadas a toda comunidade.

Os processos de criação em dança acabam não se encaixando nos modelos tradicionais de educação. Nossas escolas permanecem advogando por um ensino “garantido” (sabemos onde vamos chegar), conhecido (já temos experiências muitos anos na área), determinado e pré-planejado (não haverá surpresas). (MARQUES, 2007, p. 18)

Em um modelo tradicional de escola, professores e alunos têm dificuldade de efetivar uma aula que visa à inserção do aluno na criação da dança, para que, além de somente uma apresentação final de forma espetacularizada, o conteúdo dança na escola possibilite a construção de conhecimento e o processo seja mais valioso que o resultado final, que a dança enriqueça as subjetividades de cada um e que culmine na construção de conhecimento e reconhecimento do indivíduo como sujeito ativo na sociedade. É difícil, sim, mas é possível. O conteúdo dança, atrelado a um bom planejamento do professor, pode chegar aonde queremos, para além da espetacularização na dança.

Para isso, a comunidade escolar como um todo deve refletir sobre a sociedade que está posta atualmente e a forma como trabalhamos a dança na escola, que é extremamente influenciada por essas relações sociais. Guy Debord (2005) denomina-a como “sociedade do espetáculo”. Vivemos em uma sociedade do espetáculo, em que, alienados pelas imagens midiáticas, consumimos o que vemos. E uma dança espetacularizada, bem ensaiada, sincronizada é o que o povo quer ver e consumir. Brilho e figurinos impecáveis são o solicitado, pouco importa o que está sendo trabalhado ou representado, pouco importa o processo de construção ou reflexão sobre a coreografia. A sociedade quer ver crianças sincronizadas, sorrindo e posando para fotos em redes sociais, levando assim o bom nome dos governantes e diretores daquela comunidade em prol de uma recandidatura futura.

A sociedade do espetáculo é intrinsecamente alienada e fadada à reprodução de imagens padronizadas que a indústria cultural mercantiliza para distribuir às massas. Tudo o que é produzido é semelhante, mas aperfeiçoado, já aprovado anteriormente. Não existem criações novas e autênticas, produz-se o que se vende, o que o público quer ver, como nos filmes as histórias são recontadas conforme o público consome, seguindo a lógica capitalista... visando somente ao lucro.

A ideia de sociedade do espetáculo também está no entorno da escola, é uma corrida municipal para se eleger a escola melhor, a que posta mais trabalhos em sua rede social a cada data comemorativa. São vídeos de danças padronizadas e sem sentido, com crianças sorrindo de maquiagem e figurino, sem ao menos saber o que estão representando e muito menos o porquê, tudo em prol do bom espetáculo. O que importa é quem aparece mais e da melhor

forma, a forma que a sociedade padronizada aceita. Trago aqui uma citação de Debord que parece antecipar o que hoje vivenciamos coletivamente:

Enquanto indispensável adorno dos objectos hoje produzidos, enquanto exposição geral da racionalidade do sistema, e enquanto sector económico avançado que modela directamente uma multidão crescente de imagens-objectos, o espectáculo é a principal produção da sociedade actual. (DEBORD, 2005, p. 12)

Dessa forma, pensando na dança, um professor talvez não faça uma coreografia que objetive a reflexão sobre a sociedade ou algo que seja de sua criação e personalidade própria, ele talvez esteja inclinado a fazer algo que “venda”, que traga boas impressões para a comunidade, e tudo é feito de forma que agrade o público: pais, diretores, educadores e secretários de educação. Debord ainda afirma “o espectáculo submete a si os homens vivos, na medida em que a economia já os submeteu totalmente. Ele não é nada mais do que a economia desenvolvendo-se para si própria. É o reflexo fiel da produção das coisas, e a objectivação infiel dos produtores” (2005, p. 13).

Vivemos em uma sociedade do espetáculo em que ela mesma define o que é bem visto e o que deve agradar a todos, e a dança também está atrelada a isso. Isso se reflete na escola e tem implicações para o campo da educação. Quando escolhido o gênero a ser trabalhado e que intencionalidade seguir num plano de aula, vemos comumente a escolha de uma dança europeia como *ballet*, por exemplo, que é algo que “agrada a todos” (desde que dançado pelo gênero feminino) e a intencionalidade aplicada na maioria das vezes é “a espetacularização”. Quanto mais ensaio, mais brilho, mais ponta de pé, melhor, o que importa mesmo é que tudo fique bem sincronizado com corpos nos padrões aceitáveis e que os pais, a diretora da escola, a secretária de educação e, principalmente, o prefeito aprovem. Dessa forma, a escolha do conteúdo não tem relevância social para o aluno; está no currículo por estar, porque é bonito. Segundo Soares *et al.*:

[...] é importante para o processo de seleção de conteúdo de ensino: a relevância social do conteúdo que implica compreender o sentido e o significado do mesmo para reflexão pedagógica escolar. Este deverá estar vinculado a explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social. (2012, p. 32)

Devemos inserir no currículo escolar conteúdos que enriqueçam as identidades e subjetividades dos sujeitos que estamos formando e que problematizem as relações de poder e opressão, possibilitando que os estudantes se reconheçam como parte de uma sociedade carregada de diferentes identidades e culturas, como agentes transformadores do que está posto, contribuindo para a formação de uma sociedade menos padronizada e menos alienada pela classe dominante. Além disso, é importante que os estudantes aprendam a conviver com a diferença de modo respeitoso e colaborativo.

Uma das questões que podemos discutir é a aceitação de determinados gêneros de dança em um ambiente escolar. Se oferecêssemos em uma escola particular ou pública a opção da disciplina de dança clássica – *ballet* – ou de danças populares – tratando-se aqui, as danças afro-brasileiras –, qual teria mais aceitação por parte dos alunos, pais, professores e diretores? Na maioria dos casos, a dança clássica venceria. Mas por quê? É o que as pessoas querem ver. É o que a indústria cultural vende, embora também se reconheça que a visão da dança afro como um produto exótico também seja uma possibilidade.

Cabe também aqui a reflexão sobre a influência que as classes dominantes do nosso país exercem até hoje na sociedade e no contexto escolar: as escolas ainda possuem o currículo formado por conteúdos de caráter eurocêntrico. Nós ainda estamos forçados a trabalhar conteúdos com perspectiva eurocêntrica, que romantizam a dominação de outros povos em nossa cultura. A exemplo, a dança clássica trazida pelos europeus ainda é idolatrada e tem espaço garantido no currículo escolar, ao contrário das danças de origem brasileira, como as afro-brasileiras e indígenas, que passam longe da escolha para inserção curricular. A dança de origem do povo dominado não é julgada como ideal no ambiente escolar até hoje. Esta última não é ideal para a “espetacularização da dança na escola”, já a primeira com seus adornos, brilhos, sorriso no rosto e movimentos mecanizados representam a vitória, o deslumbre, o poder. Por esse e outros motivos as danças europeias são frequentemente utilizadas quando há a solicitação de uma dança na escola. Camila Penna expressa muito bem o processo que ela denomina “colonização do ser”:

Todos esses mitos do eurocentrismo teriam culminado na imersão das consciências pelos colonizados em um processo denominado

“colonização do ser”. Esse tipo de colonização tal qual a imersão das consciências dos oprimidos, levam a internalização e naturalização das categorias do eurocentrismo. Ou seja, na categorização de si próprios como inferiores, atrasados e não-civilizados dentro de um ideal de civilização eurocêntrico que é em si um mito. Construído com um determinado propósito – o de justificar a dominação e a exploração. (2014, p. 187)

Mesmo com leis que garantem o estudo da cultura afro-brasileira na escola, esse tipo de dança passa despercebido quando há a escolha do conteúdo a ser trabalhado. No entanto, quando há eventos característicos como o Dia da Consciência Negra, esse conteúdo é lembrado, e então só nessa data se torna relevante. Ainda assim, a sua relevância é só para uma simples apresentação em forma de espetáculo, pois é o que as redes sociais, pais e diretores querem ver. As crianças não sabem o que estão dançando nem o porquê, não sabem o significado dessa música, dos instrumentos utilizados, não sabem quem são os negros, de onde vieram, porque vieram, o que faziam dançando, de onde trouxeram esse tipo de dança e essas movimentações tão características e diferentes das danças europeias. Não sabem o porquê do Dia da Consciência Negra, quais lutas e resistências fazem parte do repertório dos negros e o que eles têm a ver com isso. A inserção desse conteúdo na escola vem enriquecer suas subjetividades e identidades tão importantes nos momentos atuais, para que o sujeito possa reconhecer o outro e aprender a conviver em meio à diversidade, quem sabe até superando a lógica do consumismo exacerbado e da indústria cultural que faz com que os indivíduos se formem sujeitos homogeneizados e alienados. Isso possibilitará mudanças de atitudes dos demais estudantes, no sentido do respeito ao outro e empatia, o que poderá ter um impacto positivo no sentido de preparar para a convivência numa nova sociedade, transformada, tendo já superadas inúmeras formas de preconceito étnico-racial.

A discussão sobre a cultura afro-brasileira e outras culturas na escola é importante para a afirmação de identidades e reflexão sobre a resistência e a luta do povo negro e de outros povos no Brasil. Trata-se de enriquecer suas subjetividades, pois segundo Debord:

[o] homem separado do seu produto produz cada vez mais poderosamente todos os detalhes do seu mundo e, assim, encontra-se cada vez mais separado do seu mundo. Quanto mais a sua vida é agora seu produto, tanto mais ele está separado da sua vida (2005, p. 20).

Esse encontro consigo mesmo e a busca pelo seu próprio pertencimento se torna cada vez mais importante na sociedade atual em que estamos envolvidos de conteúdos alienantes e espetacularizados.

Os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade. (SOARES *et al.*, 2012, p. 62)

Portanto, faz-se necessária a consciência crítica na escolha do conteúdo dança na escola e a definição de sua intencionalidade no ambiente escolar, para que, para além das “dancinhas” sem sentido ou significado em apresentações, esse conteúdo seja trabalhado de forma que possibilite a criação e intervenção do alunado na construção de determinada dança, fazendo com que ele se sinta parte do processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, a dança na Educação Física irá além da espetacularização da dança na escola tendo como objetivo final apresentações padronizadas e sincronizadas, mas sem sentido para os alunos, pelo contrário. Que elas proponham temas que enriqueçam as subjetividades e identidades dos estudantes e que a importância da dança na escola esteja no processo de construção de conhecimento e não no produto final.

A dança está presente como tema da Educação Física nos documentos legais que tratam essa disciplina, como nos PCN, na LDB e BNCC. Esta última, além de tratar sobre as especificidades da Educação Física, também aponta os gêneros de dança a serem trabalhados a cada ano, para que dessa forma o ensino do tema seja explanado de forma completa em toda a trajetória escolar. Trago abaixo alguns trechos do documento que contêm em suas habilidades a discussão deste tema de ensino.

Na BNCC, temos no conteúdo dança para o 3º e 5º ano, as habilidades necessárias para o ensino deste tema que seguem como base o ensino das danças de matriz africana e indígena para se trabalhar no currículo, em conformidade com as leis que garantem a discussão do ensino étnico-racial na escola:

(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem. (EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz

indígena e africana. (EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana. (EF35EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las. (BRASIL, 2018, p. 229)

Além do conteúdo dança, a BNCC (2018) traz também conteúdos como jogos e brincadeiras de matriz africana e indígena e as lutas do Brasil, que são temas que estão presentes para o ensino em todo o currículo escolar. Como vimos acima (e também nos jogos e lutas), há a preocupação em se trabalhar essa temática de forma a valorizar e realmente estudar e conceituar essas danças desde sua origem, refletindo também sobre o preconceito existente na sociedade com esses conteúdos a fim de superá-los. Falando sobre a cultura popular, o livro **Metodologia do Ensino da Educação Física** os autores afirmam:

Faz-se necessário o resgate da cultura brasileira no mundo da dança através da tematização de origens culturais, sejam do índio, do branco ou do negro, como forma de despertar a identidade social do aluno no projeto de construção da cidadania. (SOARES *et al.*, 2012, p. 82)

Na constituição da cultura do Brasil, há a presença de diversas matrizes étnicas e culturais que definem a pluralidade cultural que temos no País, e isso se deu por meio do encontro das culturas indígenas, africana, europeia e outras que no seu encontro, em meio a muita violência e conflitos, resultaram no Brasil multicultural que temos hoje. Trago abaixo um trecho de Garcia e Haas falando sobre o papel dos africanos na cultura da dança:

Os escravos africanos influenciaram tanto a música quanto a dança, através do seu extraordinário senso de ritmo e de movimento corporal; como os índios, os africanos dançavam com os pés nus a dança enquanto sentido religioso e mágico; e, é muito importante que tradições, costumes, danças folclóricas sejam transmitidos, também, no contexto escolar, para que crianças e adolescentes conheçam e valorizem o espírito da alma do folclore, da sua região, estado e até mesmo país. (2003, p. 125)

A dança afro-brasileira é originária das danças africanas, trazidas ao Brasil por meio dos escravizados. Essas danças eram praticadas como forma de resistência e como meio de preservar sua cultura de origem, presentes principalmente nos quilombos, onde sua prática era permitida. Os senhores da fazenda não permitiam que os escravizados manifestassem sua cultura, suas

danças, suas lutas de forma livre, por isso quando refugiados, tentavam resgatar as suas raízes. A capoeira, por exemplo, era uma luta disfarçada de jogo e dança, em que os escravos conseguiam treinar golpes e defesas sem que os senhores brancos percebessem de forma nítida inicialmente. Falcão comenta também sobre o caráter pluriétnico que a capoeira possui em sua formação e a relação com o Brasil:

É possível afirmar, portanto, que, embora ela tenha sido “engravada” na África, ela já “nasce” no Brasil pluriétnica. Metaforicamente, poderíamos dizer que seu “berço” é africano, mas sua “cama” é brasileira, embora nessa, povos de outros cantos tenham tirado alguns “cochilos”. (2005, p. 112)

Robson Carlos da Silva, em sua tese de doutorado, comenta que a capoeira se mostrou de início uma prática que se relacionava diretamente com a luta:

A capoeira surgiu como forma de resistência contra a opressão, quando os escravos africanos não disporam de armas para se defender de seu opressor, descobriram no próprio corpo, seguindo o instinto natural de sobrevivência tanto de sua integridade física e humana, quanto de preservação de sua cultura e de sua etnia, uma forma de arma para contra-atacar seus algozes, ou seja, utilizam-se do próprio corpo como instrumento de defesa, com a aplicação de saltos, coices, marradas, cabeçadas, gingas, ataques e recuos, para que pudessem abrir espaços para sua fuga, seguindo para os refúgios denominados Quilombos. (2012, p. 46)

O autor ainda comenta que a capoeira acabou assumindo ao longo dos anos também a ideia de jogo e dança, por conta das suas características próprias e inconfundíveis, como o forte uso da musicalidade e cânticos, bem como a forma que os praticantes se movimentam em uma roda. Robson Carlos da Silva (2012) considera a capoeira uma manifestação multidimensional, pois é uma expressão que se associa à dança, luta, jogo e esporte. A narrativa da capoeira como dança se deu principalmente porque os escravos “treinavam” para a luta por meio da dança em forma de roda como disfarce, desenvolvendo e aprimorando os seus movimentos ao som de cânticos e músicas características.

É importante relatar também que, em um dado momento da história, a capoeira foi amplamente criminalizada, considerada também como “vadiagem”, quem praticava era punido, a atividade chegou a ser proibida por lei:

Dos crimes contra a pessoa e a propriedade

CAPITULO XIII

DOS VADIOS E CAPOEIRA

Art. 402. Fazer nas ruas e praças publicas exercícios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal:

Pena – de prisão cellular por dous a seis mezes.

Paragrapho unico. É considerado circunstância agravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta.

Aos chefes, ou cabeças, se imporá a pena em dobro.

Art. 403. No caso de reincidencia, será applicada ao capoeira, no gráo máximo, a pena do art. 400.

Paragrapho único. Si for estrangeiro, será deportado depois de cumprir a pena.

Art. 404. Si nesses exercícios de capoeiragem perpretar homicídio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o pudor publico e particular, perturbar a ordem, a tranquillidade ou a segurança publica, ou for encontrado com armas, incorrerá cumulativamente nas penas cominadas para taes crimes. (BRASIL, 1890, p. 54)

Esse preconceito contra a capoeira se dava principalmente pelas pessoas que a praticavam, que eram os africanos escravizados, vistos como vadios, ociosos e sem utilidade de sua mão de obra, que acabavam ficando no meio da rua “perturbando” a ordem.

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e os diversos debates sobre a contribuição dos negros para a formação do povo brasileiro, houve uma atenção maior à cultura africana e afro-brasileira, surgindo intervenções de acesso e permanência dessas culturas no cotidiano do povo brasileiro. A capoeira, então, também foi se inserindo nas escolas, não só vista como luta, mas considerando todas as suas expressões: dança, jogo, esporte e luta, acompanhada de muita musicalidade.

Em 2014, o IPHAN reconheceu a roda de capoeira como patrimônio cultural imaterial do Brasil, uma conquista extremamente importante como reconhecimento e valorização das culturas africana e afro-brasileira:

A 9ª Sessão do Comitê Intergovernamental para a Salvaguarda aprovou, em novembro de 2014, em Paris, a Roda de Capoeira, um dos símbolos do Brasil mais reconhecidos internacionalmente, como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. O reconhecimento da Roda de Capoeira, pela Unesco, é uma conquista muito importante para a cultura brasileira e expressa a história de resistência negra no Brasil, durante e após a escravidão. Originada no século XVII, em pleno período escravista, desenvolveu-se como forma de sociabilidade e solidariedade entre os africanos escravizados, estratégia para lidarem com o controle e a violência. Hoje, é um dos maiores símbolos da identidade brasileira e está presente em todo território nacional,

além de praticada em mais de 160 países, em todos os continentes.
(BRASIL/IPHAN, 2014, p. 1)

Esse reconhecimento é uma conquista para o povo negro que luta por legitimação de sua cultura depois de tanto preconceito e proibições, levando em conta a importância da capoeira como símbolo de resistência dos aqui escravizados.

Agora, voltando a nos debruçarmos sobre a Lei nº 10.639/03, podemos observar que seu alcance é bem amplo, definindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira no currículo como um todo, inclusive na Educação Física escolar. Dito isso, percebemos que a capoeira, tratada como dança, luta ou jogo e objeto da cultura corporal, tem a possibilidade de trabalhar a história e cultura afro-brasileira nas aulas. Ainda, tratando-se especificamente da dança relacionada à capoeira, gostaríamos de citar também o maculelê, dança afro que se originou da capoeira e é muito praticada nas rodas de grandes mestres capoeiristas do Brasil. Falaremos um pouco sobre essa dança.

Ao pesquisar mais fundo sobre a dança afro-brasileira e principalmente o maculelê e suas características, deparamo-nos com uma imensa dificuldade de encontrar referenciais que falem sobre essa dança em específico. Poucos livros falam sobre ela, e a construção referencial se dá de forma mais intensa quando procuramos por capoeira. A menção sobre o maculelê é encontrada apenas em algumas teses de doutorado e mestrado que falam sobre a cultura negra e falam então brevemente sobre essa dança, como na tese de doutorado de Nilza Maria Pacheco Borges: **Mulheres negras: religiosidade, atividades artístico-culturais, consciência**, de 2018:

O Maculelê é uma manifestação cultural que surgiu na cidade de Santo Amaro da Purificação – Bahia, onde também se originou a capoeira. É uma expressão teatral que narra, através da dança e de cânticos, a lenda de um jovem chamado Maculelê, corajoso guerreiro, que se tornou herói de sua tribo, ao defendê-la sozinho dos ataques de outra tribo rival, usando apenas dois pedaços de pau. (ALMEIDA, 1970 *apud* BORGES, 2018, p. 140)

Nilza Maria Pacheco Borges (2018) ainda conta, baseada em Almeida (1970), uma outra versão sobre a lenda de Maculelê, que era um jovem vadio que ficava na aldeia com as mulheres, e quando a tribo foi atacada ele a defendeu com apenas dois pedaços de pau, mas morreu devido aos ferimentos

e foi considerado herói. A dança, acompanhada com cânticos característicos sobre a lenda e as histórias africanas e afro-brasileiras, é acompanhada pelo atabaque, o gongo e o ganzá.

Os cânticos do Maculelê são muitos, e cada grupo tem preferências distintas. Uns provém das canções dos escravos, outros se referem à cultura indígena, e são executados durante toda a apresentação da dança, sendo destinados às partes das encenações que compõem as apresentações. A música cantada denominada de Maculelê é sempre utilizada nos movimentos da dança, que também leva seu nome, e da capoeira. A letra faz um cumprimento a todos e lembra a valentia do negro Maculelê, que segundo a lenda, derrotou sozinho os inimigos. (SILVA, 2010 *apud* BORGES, 2018, p. 142)

Para nos inteirarmos um pouco mais sobre os elementos da dança, trouxemos um canto que é de fonte popular utilizado nas apresentações de Maculelê:

Cântico: “Boa Noite”

Ô boa noite, pra quem é de boa noite
 Ô bom dia, pra quem é de bom dia
 A benção, meu papai a benção
 Maculelê é o rei da valentia

Maculelê de onde é que veio
 Eu vim de Angola ê
 Mestre Popó de onde é que veio
 Eu vim de Angola ê
 E o atabaque de onde é que veio
 Eu vim de Angola ê
 E o agogô de onde é que veio
 Eu vim de Angola ê

Tindolelê, Auê Cauiza
 Tindolelê é sangue real
 Meu pai é filho, eu sou neto de Aruanda
 Tindolelê, Auê Cauiza

Durante a apresentação do Maculelê, a história é contada através dos cantares, que é respondido por todos, juntamente as batidas dos bastões sob o ritmo do atabaque. Os componentes, que representam a tribo rival, forma um círculo em volta de uma pessoa, que representa o herói. Todos sustentando um par de bastões nas mãos. (SILVA, 2010 *apud* BORGES, 2018, p. 143)

Poderíamos dizer, então, que o ensino da dança na escola através da capoeira, e especificamente do maculelê, é uma forma de contribuir para o processo de reconhecimento da história e cultura afro-brasileira na escola, desde que tratada não só como uma dança de festas temáticas, e sim considerando

todos os seus aspectos históricos que constituíram uma dança de resistência do povo negro formador do Brasil. Verderi fala um pouco sobre essa proposta de dança para além de uma apresentação em datas comemorativas:

As atividades e proposta de trabalho da dança na escola são elaboradas e fundamentadas exclusivamente no movimento e nas possibilidades da variação do mesmo e, também, nas informações concretas que esse movimento poderá fornecer para o aluno, quando estivermos falando em educação nas demais disciplinas. Nossa intenção é de tornar real a dança na escola, fazendo-se deixar de ser um “conteúdo-fantasma”, que só aparecia em “festinhas comemorativas”, e passar a ser uma proposta pedagógica, a partir do momento em que utilizamos suas atividades para a contribuição da formação integral dos nossos alunos. (VERDERI, 1998, p. 33)

Falando também sobre a capoeira, e conseqüentemente o maculelê que faz parte dela, de acordo com Soares *et al.* (1992, p. 76), o trabalho com a capoeira na escola não se deve resumir apenas a seus movimentos e gestos técnicos, mas sim seguindo um caminho para a discussão da história do negro no Brasil escravocrata, e sobre as suas lutas e resistências para com os opressores, realizando uma reflexão ao olhar do oprimido também.

A capoeira deve ser tratada como uma manifestação da cultura, e como tal, em constante transformação, onde o processo (criação e recriação) deve ser encarado como mais importante que o produto (o usufruto, o espetáculo). A dinâmica da capoeira deve ser vista de forma dialética, onde os valores do passado devem ser resgatados seletivamente no presente de forma a poder contribuir para a construção de novos caminhos. [...] A fim de minimizar as possíveis distorções, resultantes da supervalorização de algumas dimensões da capoeira em detrimento de outras, é extremamente necessário que os profissionais comprometidos com a valorização da capoeira, enquanto prática educativa, conheçam não somente suas técnicas e rituais, mas também os condicionantes históricos e os fatores institucionais que contribuíram no passado e continuam contribuindo para suas diversas formas de exploração. (FALCÃO, 1996, p. 72-73)

Verderi ainda comenta que a dança, enquanto processo educacional, se tratada realmente como conhecimento, pode contribuir para o “desenvolvimento das potencialidades humanas e sua relação com o mundo” (1998, p. 59). A ideia do reconhecimento das identidades e subjetividades através do conhecimento e da reflexão da história vista de forma completa parece possível, começando na escola um trabalho em união com as demais disciplinas presentes no currículo, a dança pode ser um caminho de reflexão e transformação dessas questões das

diversidades culturais tão importante. Mas o que os professores de sala de aula acham disso? Consideram possível?

4 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA ÁREA DE LINGUAGENS E CIÊNCIAS HUMANAS DA CIDADE DE JACINTO MACHADO SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA POR MEIO DA DANÇA NA ESCOLA

Neste capítulo, analisaremos a percepção dos professores entrevistados sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e a possibilidade de intervenção da dança na escola com este tema. Nesta pesquisa, foram entrevistados doze professores pertencentes a área de linguagens e ciências humanas atuantes na rede de ensino municipal de Jacinto Machado (SC). Dentre eles dez são mulheres e dois homens, dos quais nenhum deles declara-se afrodescendente. Das mulheres, são formadas em Educação Física (2), Artes (4), Inglês (1), Português (2), Geografia (1), e os homens com formação em Geografia e Educação Física.

Os professores têm formação na região, com graduação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc, Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul e Universidade Norte do Paraná – Unopar (os mais recentes) com formação a distância. Um dos participantes tem graduação há mais tempo (1996) e nove professores têm formação entre 2003 e 2014, e os dois formados em modalidade a distância entre 2017 e 2020. Todos os onze professores possuem pós-graduação em suas áreas de atuação que não possui ligação com o tema em específico deste trabalho, no entanto uma delas possui especialização em História e Geografia do Brasil.

As entrevistas foram realizadas durante a hora atividade dos professores em intervalos pré-agendados com cada um. Cada entrevista durou cerca de 7 a 14 minutos e eram conduzidas pela pesquisadora através de roteiro com cerca de 10 perguntas semiestruturadas que questionavam sobre o conhecimento da Lei nº 10.639/2003, a dança, o currículo, a cultura afro-brasileira, a interdisciplinaridade e as formações continuadas no ambiente escolar. Essas entrevistas foram gravadas com auxílio de um gravador de voz e posteriormente transcritas e analisadas.

Esta análise foi dividida em três partes: 1) o que os professores comentam sobre a Lei nº 10.639/2003 e o currículo escolar; 2) o que os professores comentam sobre a cultura afro e que compreensão eles têm dessa cultura

relacionando com a disciplina que ensinam; 3) qual a percepção dos professores sobre a dança na escola, o tema afro-brasileiro e as formações continuadas.

4.1 O QUE OS PROFESSORES COMENTAM: A LEI Nº 10.639/2003 E O CURRÍCULO ESCOLAR

Para iniciar as entrevistas, após questionados sobre suas formações e tempo de atuação, os professores responderam sobre o conhecimento da Lei nº 10.639/2003, que fala sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na escola. Todos os professores entrevistados responderam que não tinham conhecimento em específico sobre a existência dessa Lei, mas sabiam que ela está presente no currículo escolar. Relataram já ter ouvido falar por conta do contato com a BNCC, com uso obrigatório nos planejamentos anuais, cobrados pela rede municipal e que devem ser postados no sistema de ensino.

Ao serem questionados sobre o planejamento escolar de cada disciplina e o uso do conteúdo afro-brasileiro no currículo, onze professores afirmaram que trabalham esse tema e somente o professor A, da disciplina de Língua Portuguesa, relatou que deveria trabalhar, mas não trabalhava. Ainda afirmou que mesmo os livros didáticos que seguem as determinações da BNCC não falam sobre esse tema. Falaremos mais adiante sobre a ausência explícita do tema afro-brasileiro nessa disciplina na BNCC, e sua contradição ao percebermos que a Lei define essa disciplina como uma área importante para o trabalho dele.

O professor de Artes A afirma que inclui a cultura afro-brasileira nas séries iniciais e que não trabalha com os anos finais por conta do grande volume de conteúdo a ser ensinado aos alunos durante o ano, tendo de “dar conta” de tudo até o fim do calendário escolar. Refletindo sobre essa fala, não podemos deixar de lembrar da discussão que circula na educação até hoje sobre o grande volume de conteúdos que os professores precisam passar aos alunos até que o ano letivo se encerre. Essa fala nos remete muito à concepção de educação bancária criticada por Paulo Freire (2017), que traz a reflexão sobre a escola se tornar um espaço de depósito de conteúdos na mente dos alunos, o professor assumindo o lugar de narrador e os alunos pacientes ouvintes.

A narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 2017, p. 80)

Dessa forma, a educação bancária se resume a um infinito depositar de informações sem sentido a fim de ser arquivadas na mente dos alunos, sem criticidade, sem saber, sem transformação do real. Percebe-se que não há uma verdadeira preocupação com a realidade dos alunos e do que é necessário para sua formação, é somente um incessante despejo de informações julgadas necessárias, para que se consiga dar conta do que os livros pedem.

Ainda sobre o planejamento escolar e a Lei, os professores foram questionados sobre a época de inserção do tema afro-brasileiro nas aulas: quatro dos doze professores afirmam que o trabalham somente ou geralmente no mês de novembro em virtude do Dia da Consciência Negra. Ao analisar essa fala, logo nos vem à mente a influência que as datas comemorativas têm na construção do currículo e do planejamento escolar. Cecília de Campos Saitu (2017),⁴ em sua dissertação de Mestrado, traz a discussão de como essa questão se dá na Educação Infantil, sublinhando a fragilidade de um currículo orientado pelas datas comemorativas e como essas datas privilegiam somente culturas eurocêntricas, silenciando culturas étnico-raciais e demais manifestações culturais. Ela ainda comenta sobre as datas comemorativas serem impostas para as crianças, sem fazer sentido algum para elas e servindo apenas de meio para se trabalhar determinada atividade, sem contexto histórico por exemplo. O que vemos nas escolas e na fala dos professores e que confirma essa hipótese é que só se lembra de determinado conteúdo na data em que está marcada no calendário, e nesse momento, em vez de realizarem um trabalho de construção de conhecimento, pesquisa e história, há somente um pedido por apresentações de danças afro e trabalhos artísticos solicitados aos professores de Artes e História, que, sem tempo hábil para preparar todo um trabalho anterior de conscientização, pesquisa, discussão sobre o tema, somente passam as atividades enquanto os alunos reproduzem o que lhes foi solicitado.

⁴ Cecília de Campos Saitu escreveu em 2017 sua dissertação de Mestrado com o título: Datas comemorativas e o currículo da educação infantil: Reflexões sobre pedagogias decolonizadoras e relações étnico-raciais.

Olhando por esse lado, podemos pensar em formas de trabalhar esse tema não somente no Dia da Consciência Negra, mas como parte do currículo como um todo, em diversos momentos do calendário escolar, como forma interdisciplinar, um trabalho conjunto com as disciplinas em que o tema está dentro dos seus objetivos de ensino, visando a abranger o tema de forma completa e profunda, não só como uma atividade isolada.

Quando instigados a pensarem sobre a relevância da Lei e o motivo dela ter sido criada, o professor de Inglês A e o de Geografia B trouxeram a questão de a cultura europeia se sobrepor às demais culturas, enfatizando que o Brasil é um país miscigenado e que se devem valorizar todos os povos que constituem a nossa brasilidade. O professor de Inglês A também traz: “Devemos trabalhar muito o eu e o nós com os alunos”. O professor B de Geografia também fala da relevância desse tema para que os alunos aprendam a respeitar o diferente, pois a criança negra sofre preconceito e *bullying*, e essa é também uma maneira de elevar esse povo para que possa ter uma melhor convivência e respeito para com o diferente. O professor de Artes A também compartilha da mesma crença e ainda acrescenta que o Brasil recebeu bastante influência da cultura afro e indígena, os quais segundo ele fazem parte de nossas vidas e de nossa história. Já os professores Geografia A e de Educação Física B têm por pensamento a questão de que esses povos representam uma grande parcela da população brasileira. O professor de Educação Física ainda acrescenta que, devido a essa resistência cultural, houve a necessidade de ser incluído o tema. Os professores de Artes C e Português B comentaram sobre o preconceito como o motivo da lei ter sido criada, sendo necessário o trabalho com os alunos de prevenção quanto a isso. Assim como os professores de Geografia A e B, de Inglês A, Artes C, e Português A, o professor de Artes B também comentou sobre a relevância de se trabalhar este tema pela questão do preconceito, a fim de os alunos conhecerem e trabalharem o eu a identidade.

Percebemos, nas falas dos professores, muitos comentários sobre a questão do preconceito para com o outro, o reconhecimento da necessidade de reflexão sobre o diferente e a importância de se trabalhar a diversidade de povos que constituem a nacionalidade brasileira. Assim como discutimos no segundo capítulo desta dissertação, é de extrema importância trabalhar a diversidade

cultural e étnico-racial para a construção e formação de identidades e subjetividades.

É papel da comunidade escolar definir que tipo de sujeito quer formar, um sujeito que compreende sua identidade e suas subjetividades, que compreende o diferente, que entende seu lugar na sociedade e os processos histórico-sociais que o mantiveram nesse lugar, e percebe que pode ser um agente transformador dessa sociedade, objetivando a realidade que deseja estar. E um currículo que busca a formação de um sujeito crítico deve conter em sua grade conteúdos culturais “que melhor contribuam para uma socialização crítica dos indivíduos” (SANTOMÉ, 1995, p. 160-161).

Como relatado anteriormente, os professores de Inglês A e Artes B trouxeram, em sua fala sobre o eu e o nós, a relevância de trabalhar esse tema em sala de aula. É de grande importância a compreensão da relação entre identidade e diferença na sociedade, para que os alunos se coloquem no lugar do outro, e reconheçam seu papel e importância na sociedade. Silva (2000) traz em sua discussão sobre identidade e diferença e a conexão que elas mantêm com as relações de poder: “o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes” (SILVA, 2000, p. 81).

A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes “nós” e “eles” não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder. (SILVA, 2000, p. 82)

Em contrapartida, os professores de Artes B e de Educação Física A comentam que não sabem e nem têm ideia de o porquê de a Lei n. 10.639 ter sido criada.

O professor A de Geografia comentou sobre a relevância do ensino desse tema em sala, afirmando que é importante para quebrar o preconceito, “mostrar que o conceito raça é um conceito ultrapassado. E na verdade temos que trabalhar o indivíduo, a pessoa, e não a cor”. Ao analisar a opinião do professor, deparamo-nos com duas questões que ele traz: sobre a raça ser um conceito ultrapassado e sobre a questão de não trabalhar a cor do indivíduo, somente “a pessoa” em si. De fato, como discutimos no capítulo 1 desta dissertação, o

conceito de raça foi algo criado pela sociedade, não é uma categoria biológica ou genética. Reforçando o que trouxemos naquele capítulo, insistimos que o termo raça, quando estudado de forma profunda e crítica, evidencia que ele nada mais é do que uma ideia construída pela sociedade para definir e aprofundar ainda mais as diferenças culturais, gerando atitudes preconceituosas e racistas contra o povo negro principalmente.

Entretanto, é importante que o alunado consiga desenvolver a consciência de que existe cor e diversidade étnica e cultural. E que para avançarmos, devemos tratar a pessoa para além do indivíduo, reconhecendo sua cor, e problematizando as relações sociais assimétricas. Reforçando a importância de se priorizar na educação discussões como essa, trazemos novamente a fala de Munanga: “A educação ofereceria uma possibilidade aos indivíduos de questionar os mitos de superioridade branca e de inferioridade negra neles introjetados pela cultura racista na qual foram socializados” (2010, p. 57). O mesmo professor, quando questionado se esse tema se encaixaria em seu repertório de conteúdos e objetivos da disciplina, afirmou: “Totalmente. A questão da formação do sujeito, a aceitação do indígena tendo sua cultura própria e a importância das três etnias que formam a brasilidade (indígena, afro, europeia) e que todos têm seu lugar na sociedade”.

Os professores de Educação Física A e C, Artes D falam da relevância do assunto, referindo-se ao conhecimento de uma cultura que já faz parte do nosso meio e da qual nem sabemos a origem, enfatizando que é importante esse reconhecimento e a valorização de um povo que faz parte da nossa formação.

Por sua vez, o professor de Educação Física B comentou, quando perguntado sobre a relevância do tema afro, “como eu não enfatizo o fato de ser afro, os mesmos aprendizados são como qualquer outra brincadeira”. E ainda afirma que o tema se encaixa com os objetivos da sua disciplina, “sim, se encaixaria de forma implícita, mas não falando sobre afro, acho desnecessário, a capoeira já vem de lá, e acho desnecessário para as brincadeiras”. Quando questionado também sobre a possibilidade da sua disciplina tratar o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena de forma crítica contribuindo para a formação de seus alunos como sujeitos pensantes, responde: “Desnecessário. Não vejo porque abordar isso, criar um problema que não existe, os brancos e negros, temos problemas maiores”.

Percebemos, pela fala do professor, o desconhecimento (ou a negação) de questões sociais e históricas relacionadas às desigualdades sociais e étnico-raciais. É de extrema importância que os professores que trabalham na formação de indivíduos reconheçam a importância de discussões como essas e que não podem passar em branco na formação de sujeitos pensantes e críticos. Taiz Wachholz, em sua dissertação de Mestrado, comenta sobre a identidade do negro e a importância de sua tomada de consciência como tal:

Assumir-se negro é tão delicado e complexo quanto classificar a população brasileira considerando os muitos matizes e a correlação político-social implicada nesta questão. O sujeito precisa se reconhecer na história para, então, perceber-se autor de sua história e assumir-se negro. (WACHHOLZ, 2016, p. 101)

E para reforçar ainda mais sobre essa importância, trazemos novamente a fala de Munanga (2012) sobre a necessidade de se discutir e trabalhar o contexto histórico para que os alunos possam se reconhecer e reafirmar suas identidades e subjetividades:

Daí a necessidade e importância de ensinar a história da África e a história do negro no Brasil a partir de novas abordagens e posturas epistemológicas, rompendo com a visão depreciativa do negro, para que se possam oferecer subsídios para a construção de uma verdadeira identidade negra, na qual seja visto não apenas como objeto de história, mas sim como sujeito participativo de todo o processo de construção da cultura e do povo brasileiro, apesar das desigualdades raciais resultantes do processo discriminatório. (MUNANGA, 2012, p. 9-10)

Além da questão dos negros e brancos e a discussão deste tema, o professor também revela em sua fala sobre as brincadeiras serem trabalhadas só por trabalhar, o brincar por brincar, sem finalidade ou objetivo. O que iremos comentar também a seguir no item 4.2.

4.2 O QUE OS PROFESSORES COMENTAM SOBRE A CULTURA AFRO E QUE COMPREENSÃO ELES TÊM DESSA CULTURA RELACIONANDO COM A DISCIPLINA QUE MINISTRAM

Nesta seção, iremos analisar e discutir a fala dos professores quando questionados sobre a forma como trabalham ou trabalhariam o tema afro na

escola. Também aparecem questões como o período em que esse tema é trabalhado e se há algum trabalho crítico envolvido nas aulas.

Sobre a metodologia e o desenvolvimento de ensino desse conteúdo, o professor de Artes A relata que trabalha com textos, imagens, dança, teatro e principalmente com as máscaras africanas, e ainda comenta: “Tem muito conteúdo para se trabalhar”. Por sua vez, o professor de Artes B diz que trabalha mais a releitura, a história, a consciência e a identidade negra. O professor de Artes C fala que trabalha com pesquisa feita pelos próprios alunos em trabalho de casa e posteriormente algumas atividades relacionadas ao trabalho, mas que nunca trabalhou música e dança afro. E o professor D afirma que já trabalhou a cestaria indígena, pintura africana, máscaras, história das brincadeiras africanas com pesquisa e exposição de cartazes, traz também a música afro-brasileira e africana sobre os instrumentos e com a parte de artes visuais.

O professor de Geografia A reforça em suas aulas o Dia da Consciência Negra, trabalhando com filmes, e diz que dentro do currículo trabalha a questão humana, formação do território e formação da brasilidade. O professor B também trabalha com filmes, fala da formação da população brasileira, trabalhando com desenhos, arte, principalmente do povo indígena. Ainda diz: “Minha atribuição é de valorizar, de respeitar, de entender de onde partiu essas populações. Também falo com os alunos sobre cotas”.

Falando dos professores de Educação Física, os três professores citam os jogos como forma de se trabalhar pedagogicamente essa cultura. O professor A alega que trabalha no primeiro semestre as culturas indígena e africana, introduzindo primeiro a cultura e depois os jogos. Quando questionado se trabalha de forma crítica, responde que há pouco trabalho crítico. O professor B também diz que coloca o tema como uma brincadeira, simplesmente, e que não há necessidade de enfatizar os negros, trabalhando mais as práticas de jogos e cantigas de roda, sem trabalhar a história em si.

Partindo dessa fala, percebemos que as brincadeiras são trabalhadas sem um objetivo claro, somente o brincar por brincar. A perspectiva crítico-superadora de Soares *et al.* (2012), anteriormente discutida e defendida nesta pesquisa, traz sobre a reflexão pedagógica que esta deve ser diagnóstica, judicativa e teleológica. Teleológica porque determina um alvo aonde se quer chegar, busca uma direção e depende da perspectiva de classe de quem reflete,

tendo assim uma intenção. Reforçando o que trouxemos na página 41 desta pesquisa:

É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através da sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade? (2012, p. 27).

Sendo assim, é de extrema importância trabalhar a história que precede o conhecimento abordado para que o aluno tenha acesso e entendimento do tema, reconhecendo-se também como parte transformadora dela. Taiz Wachholz discute também, em sua dissertação, a questão do racismo que pode ser potencializado se as questões históricas continuarem a ser omitidas pela sociedade:

Muitos antropólogos e sociólogos discutiram exaustivamente a questão da identidade ou das identidades e foi possível demonstrar que a dificuldade de muitos sujeitos em identificar-se com uma cultura ou etnia é resultado de muitos elementos históricos que foram perdidos ou distorcidos ao longo do tempo. Portanto, é importante que a história seja contada, transferida e quiçá reinventada para as próximas gerações, para que os elementos culturais não sejam engolidos pela contemporaneidade ou caiam no esquecimento, bem como garantir o fortalecimento das identidades e dos direitos étnicos. Logo, o desconhecimento de fatores históricos importantes ou a omissão de detalhes significativos podem gerar no povo, e aqui a referência é ao povo brasileiro, dificuldade para identificar-se com sua própria história. Além disso, podem gerar fenômenos sociais que potencializam diferenças, preconceitos e barbáries – como o racismo, por exemplo. (WACHHOLZ, 2016, p. 38-39)

E nós como professores temos o papel de trazer a discussão deste tema em sala de aula.

Por sua vez, o professor C, quando questionado, se referiu a atividades indígenas e citou a dança sendo trabalhada com o tema afro, mas alega que nunca foi falado para as crianças sobre o afro, pois não era cobrado para trabalhar de certa forma os temas, o que remete mais uma vez à nossa discussão anterior.

O professor de Inglês relata que segue o roteiro do livro e trabalha os temas em cima da produção textual e da gramática. O professor de Português B também trabalha o tema de forma implícita por meio de interpretação de charges e crônicas. No ponto **2.1 “Discutindo sobre o currículo escolar”**, trouxemos

uma citação de Santomé (2011) sobre o professorado atual ser fruto de uma formação que exige somente a formulação de objetivos e metodologias de conteúdos trazidos pelos livros didáticos, sem a incumbência da seleção de conteúdo, o que conseqüentemente acarreta a não escolha de conteúdos culturais das diversas vozes da sociedade. E muitas vezes os conteúdos dos livros didáticos são vistos como únicos possíveis de serem trabalhados.

Quando perguntado sobre o conhecimento da BNCC, a maioria dos professores conta que participou de formações na rede, organizando-se em grupos por disciplina para definir um currículo unificado para o município. Os professores A e B de Português, quando questionados sobre o assunto, alegaram saber da BNCC, porém não têm conhecimento de que o tema está listado nela. Ao pesquisarmos na BNCC sobre esse conhecimento estar previsto na disciplina de Português, não encontramos nenhuma referência concreta ao tema afro-brasileiro, como vimos nas outras disciplinas. No entanto, é importante reforçar que, a partir da Lei, esse tema deve ser trabalhado além de na área de ciências humanas, também na área de linguagens, em que a disciplina de Português está alocada. Conforme é reforçado na LDB e está contido na Lei nº 10.639/2003:

[...] § 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. (BRASIL, 2003, p. 1)

A pergunta que fica é: se a BNCC foi publicada para ser a base do currículo nacional, por que não menciona de forma explícita na disciplina de Português um conteúdo tão importante para a formação de sujeitos?

Enquanto isso, o Professor de Artes A diz achar complexas as informações contidas no documento, havendo a necessidade de formações para aprofundar o tema. Ainda afirma que, em conjunto com os outros professores da rede, unificaram o documento do município, deixando a cultura afro somente para os anos iniciais. O professor de Artes B afirma que usa a BNCC em seu planejamento, no entanto se contradiz quando afirma que não notou que esse tema está presente no documento. Os professores C e D trabalham os temas que estão na BNCC, o primeiro trabalha a cultura, costumes e tradições, mas

nunca trabalhou a música e a dança. Por sua vez, o professor D trabalha sobre a música afro, instrumentos e artes visuais.

Dito isso, trouxemos alguns trechos relevantes contidos na BNCC que têm como tema o afro-brasileiro: no componente Arte de 1º ao 5º ano em sua unidade temática **Artes integradas**, a BNCC traz como objeto de conhecimento os:

Processos de criação – Habilidades: (EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.

Matrizes estéticas culturais – Habilidades: (EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.

Patrimônio cultural – Habilidades: (EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. (BRASIL, 2018, p. 203)

Assim também no componente Arte do 6º ao 9º ano, em sua unidade temática **Artes integradas**, a BNCC traz como objeto de conhecimento os:

Matrizes estéticas culturais – Habilidades: (EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.).

Patrimônio cultural – Habilidades: (EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. (BRASIL, 2018, p. 211)

É relevante notar que, mesmo as professoras de Artes afirmando que unificaram o sistema de ensino e mantiveram o tema afro somente nos anos iniciais, percebemos que há a presença do conteúdo também nos anos finais na BNCC. É importante esclarecer que a justificativa do conteúdo não está somente pela sua presença na BNCC, mas a usamos como justificativa para mantermos a presença desse conteúdo também nos anos finais. A cultura afro é um tema de extrema relevância, principalmente para se trabalhar com os adolescentes, pois estes geralmente possuem um poder de tomada de consciência crítica que tende a ser maior do que o das crianças do 1º ao 5º ano, visto que sua capacidade de ver o mundo com outras possibilidades é mais ampla.

Os professores de Geografia citam filmes como **O menino que descobriu o vento** e **Cor de pele**, que ajudam na discussão sobre a valorização do ser e a questão do preconceito. Atualmente, temos à nossa disposição recursos de mídia que facilitam a aprendizagem. É necessário utilizarmos desses recursos para a inserção de temas importantes e que precisam de um aprofundamento maior, e os filmes auxiliam no trabalho desses temas.

Os três professores de Educação Física afirmaram que viram sobre o tema na BNCC, mas não desenvolveram a resposta, talvez por não terem tanto conhecimento do assunto. O professor B ainda traz que lembra que há brincadeiras e jogos sobre esse tema, mas diz que não lembra se apenas fala sobre a história ou outra forma de discussão ou a brincadeira, a prática por si só.

Na unidade temática brincadeiras e jogos, na BNCC, temos como objeto de conhecimento as brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo e as brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana, com as seguintes habilidades presentes para a faixa do 3º ao 5º ano:

(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural. (EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana. (EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas. (EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis. (BRASIL, 2018, p. 229)

Na unidade temática Danças ainda temos como objeto de conhecimento Danças do Brasil e do mundo e Danças de matriz indígena e africana com as habilidades seguintes:

(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem. (EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana. (EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana. (EF35EF12)

Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las.

Ainda para o 6º e 7º anos temos, na Educação Física, a unidade temática Lutas e, como objeto de conhecimento, as Lutas do Brasil, é claro, não podemos esquecer da nossa luta de cultura afro-brasileira, que é uma referência: a capoeira, já trazida anteriormente nesta dissertação. E esse objeto de conhecimento se apresenta na BNCC como uma habilidade dentre as demais, o que nos chama atenção: “(EF67EF17) Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito”.

Tanto as lutas, as brincadeiras e os jogos quanto as danças requerem habilidades que privilegiam a reflexão crítica desse conteúdo, pensando a BNCC como fonte norteadora do currículo, e não como um documento pronto com início e fim a seguir para o trabalho do tema na escola. É preciso considerar também que o professor deve interpretar a realidade social dos alunos e levar para o currículo conteúdos e reflexões que se aproximam da vivência dessas crianças e de seus objetivos de aprendizagem.

Dos doze professores entrevistados, somente um não respondeu à pergunta quando questionado se o tema afro e indígena se encaixaria na sua disciplina e condizia com os objetivos didáticos. Todos os outros onze afirmaram que se encaixaria, o professor de Artes A ainda comentou sobre a cultura e arte desses povos serem muito fortes, tendo ligação com a pintura, a dança, os mitos, a religiosidade, tudo o que eles representam na vida, apontando também, quando questionado, para um trabalho feito em conjunto com a disciplina de Educação Física: a dança e as brincadeiras como conteúdo a ser trabalhado. E ainda citou a amarelinha africana como exemplo.

O professor de Artes B também citou a dança e o teatro como forma de trabalhar o tema. Deu como exemplo a dança africana e ainda comentou sobre a dança com a saia bem grande e lenço na cabeça, que não recordava o nome no momento. Esse mesmo professor ainda reforçou a ligação da arte indígena e africana, afirmando que o conteúdo se encaixaria com os objetivos da disciplina e que trabalharia a arte africana junto com a história dessa cultura.

O professor de Educação Física A também falou sobre a possibilidade de trabalhar a história da arte desse povo, utilizando a dança, o artesanato e a pintura, integrando com a disciplina de História e Artes. E reforçou que o tema condiz com os objetivos da sua disciplina no sentido de “se colocar no lugar do outro, se dar conta de como as pessoas são desvalorizadas pela cor e pelo poder econômico”. Percebemos na fala dos professores que eles reconhecem a possibilidade de um trabalho conjunto entre as disciplinas. E como citamos anteriormente, a BNCC traz temas de Artes e Educação Física que se aproximam, como a dança e a música, como objeto de conhecimento em Artes. Aproximar as disciplinas em projetos comuns parece relevante para que os alunos possam espiralar seus processos mentais e perceber que o tema está interligado nas diversas áreas, o que facilita também sua compreensão de forma completa.

O professor de Educação Física também cita a discussão das desigualdades sociais e étnico-raciais como objetivos de sua disciplina, o que condiz muito com a perspectiva de Educação Física que este trabalho defende, a já citada anteriormente: crítico-superadora dos conteúdos. Essa perspectiva busca, por meio de seus objetos de conhecimento, a espiralidade do conteúdo, compreendendo-o além do saber-fazer, incluindo também os aspectos histórico-sociais, entendendo que o sujeito tem a possibilidade de superar o que está posto, tornando-se um agente transformador da realidade.

Já o professor de Educação Física C diz não trabalhar esse conteúdo de forma crítica, que não costuma trabalhar a teoria e vai só para brincadeira, é mais uma aula prática, sem tendência ao crítico, só o fazer por fazer. No entanto, reconhece que seria possível trabalhar o tema de forma crítica a contribuir com a formação de sujeitos pensantes. Percebemos na fala do professor que ele reconhece que pode, sim, mudar sua forma de trabalhar a Educação Física em sala de aula, para além das só brincadeiras, mas ainda assim não o faz. A pergunta que fica é por quê? Falta de tempo? Vontade? Ou a falta de compreensão sobre seu papel no seu professor e a importância da sua disciplina na formação de sujeitos? A seguir iremos falar um pouco sobre as formações continuadas e a sua relevância no processo de construção de um currículo e planejamento que visam à formação integral dos indivíduos.

Falando ainda sobre os conteúdos desse tema a serem trabalhados na sua disciplina junto com a Educação Física, o professor de Geografia A citou as brincadeiras, as músicas, as danças e a associação com o lugar geográfico, o espaço onde acontece cada uma de modo a aproximar a relação dos continentes, o que vai ao encontro do que o professor de Geografia B comentou sobre a cultura de cada região e seus jogos, músicas e dança.

E como citamos também anteriormente, a BNCC propõe, na disciplina de Educação Física, as brincadeiras e jogos regionais e também a dança, o que se aproxima muito da disciplina de Geografia, que em sua unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo”, para o 1º ano do fundamental, traz como objeto de conhecimento: “O modo de vida das crianças em diferentes lugares e a habilidade: (EF01GE02) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares” (BRASIL, 2018, p. 370).

Ainda para o 4º ano, a BNCC traz, na mesma unidade temática, objetos de conhecimento e habilidades que se aproximam muito com o tema e permitem o trabalho de forma conjunta:

Território e diversidade cultural – (EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira. Processos migratórios no Brasil – (EF04GE02) Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. (BRASIL, 2018, p. 376)

E na unidade temática “Conexões e escalas”, a Base apresenta os seguintes objetos de conhecimento e habilidades:

Territórios étnico-culturais – (EF04GE06) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios. (BRASIL, 2018, p. 376)

Para o 5º ano, a BNCC traz na unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo” os seguintes objetos de conhecimento e habilidades:

Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais- (EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios. (BRASIL, 2018, p. 378)

Para o ensino fundamental II 7º ano, a BNCC traz em sua unidade temática “Conexões e escalas” com o objeto de conhecimento e habilidades:

Formação territorial do Brasil – (EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades. Características da população brasileira – (EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras. (BRASIL, 2018, p. 386)

Para o ensino fundamental II 9º ano, em sua unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo”, o documento traz como objeto de conhecimento e habilidades:

As manifestações culturais na formação Populacional (EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças. (BRASIL, 2018, p. 392)

Percebemos, então, que durante todo o percurso formativo do aluno, tomando por base a BNCC, está presente o tema da cultura afro-brasileira e indígena na disciplina de Geografia, o que nos permite pensar que a BNCC auxilia na inserção do tema nas aulas, embora ainda pouco trabalhado, nos últimos anos, a cobrança das secretarias de educação municipais pela inserção da BNCC no planejamento das aulas cresceu, e isso pode se tornar um bom caminho para garantir a inserção deste tema na grade curricular.

Há conteúdos que se aproximam muito com a disciplina de Educação Física, permitindo então um trabalho de forma conjunta, tanto com brincadeiras, jogos e danças regionais, quanto os conhecimentos necessários, como: a compreensão da formação da população do Brasil, os processos migratórios, as diferentes étnico-raciais e étnico-culturais, bem como as desigualdades sociais, conhecimentos indispensáveis para que o aluno tenha acesso ao conhecimento de forma completa. Com esse trabalho conjunto, há a possibilidade de aprofundamento do tema e superação de muitas ideias equivocadas sobre o outro, o diferente. Mas para isso, a escola deve trabalhar seguindo a mesma direção e com um Projeto Político Pedagógico - PPP muito bem estruturado.

Os professores de Português A e B comentaram sobre a possibilidade de trabalhar textos de interpretação com o tema. E o professor B ainda acrescentou a dramatização, o teatro e a charge como possibilidades. O professor de Inglês A falou sobre a possibilidade de um trabalho conjunto como o vocabulário do esporte, e o de Educação Física falou sobre a desenvoltura do esporte, sabendo que há bastante atletas descendentes de afro. Falou também sobre trabalhar a questão do *bullying*.

Tanto a disciplina de Português quanto a de Inglês não possuem referências explícitas ao tema afro na BNCC, mas percebemos pela fala dos professores que há, sim, a possibilidade de se trabalhar esse tema de forma que agregue à sua disciplina e os seus objetos de conhecimento, o que já é um grande avanço para a discussão na escola.

4.3 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A DANÇA NA ESCOLA, A RELAÇÃO COM O TEMA AFRO-BRASILEIRO E AS FORMAÇÕES CONTINUADAS

Durante as entrevistas, os professores foram questionados sobre o conteúdo dança na escola e na disciplina de Educação Física, se em algum momento já viram esse conteúdo e em que momento. E foram questionados se acreditavam ser possível trabalhar a dança afro-brasileira na escola e de que forma. Dos doze professores, onze afirmaram a possibilidade de se trabalhar esse tema através da dança e de forma conjunta. Um deles, o professor de Português A, afirma que seria possível por parte dos professores, mas que talvez os alunos não aceitassem, alegando que eles têm uma rotina na Educação Física como aula “livre”, aula “na rua”, e que não teriam vontade de participar de um trabalho assim. Mas ainda cita uma forma de trabalhar com paródias de músicas e eles mesmos criarem a dança sobre o tema.

Como podemos perceber na fala do professor de Português A, e já mencionado anteriormente no capítulo “**A dança e a possibilidade da construção de conhecimento afro-brasileiro na educação física escolar**”, muitas vezes as aulas de Educação Física são entendidas como aula livre, tanto pelos alunos quanto pelos colegas professores. A Educação Física vem lutando ao longo dos anos por uma teoria pedagógica que se instale na escola de forma

integral, com objeto de conhecimento específico e definição dessa prática pedagógica que foi se moldando de acordo com a mudança política.⁵

No livro **Metodologia do Ensino da Educação Física**, do Coletivo de Autores (Soares *et al.*, 2012), há esta discussão e a defesa pela definição de uma teoria metodológica para a Educação Física da escola pública brasileira. Que traz em seu capítulo “Educação Física Escolar na Direção da Construção de uma Nova Síntese”, sobre as atividades da disciplina:

Diremos que Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais, como jogo, esporte, dança e ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal. (SOARES *et al.*, 2012, p. 50)

E para além de uma Educação Física com somente aulas “livres” “na rua”, defendemos aqui a importância da definição de um currículo de Educação Física, e reflexão pedagógica da direção que a escola deseja seguir, e conseqüentemente definindo um objeto de conhecimento da disciplina para que, assim, os alunos consigam compreender que há conhecimento na Educação Física, que não é somente uma aula para relaxar, e a dança é, sim, um conteúdo que pertence a esta disciplina. Entretanto, ainda percebemos, pela fala da professora, o preconceito que possivelmente os alunos têm para com a dança na escola, quando diziam que não iriam querer fazer um trabalho de forma conjunta, e ainda mais de dança, porque a Educação Física está em geral associada ao momento de lazer das crianças.

O professor de Educação Física C disse que já trabalhou dança afro na escola, citou a amarelinha africana com todas as suas variações, mas não comentou se trabalhou a história e todos os aspectos que interpenetram o tema. Em outras perguntas da entrevista, também deixou claro que trabalha os conteúdos na sua essência prática, sem discussão histórica ou debates teóricos. Também citou a dança de roda e as danças circulares como exemplo de dança afro a ser trabalhada na escola. O professor de Educação Física B afirma que trabalha cantigas de roda, mas pouco. Ainda reconhece que há a possibilidade de se trabalhar esse tema por meio da dança, mas não sabe como. O professor de Educação Física A diz que não trabalha dança na escola, nem a cultura

⁵ Releer item 3. 1.1 Contextualizando a Educação Física escolar no Brasil.

africana e afro-brasileira, mas acredita ser possível, não lembrando um exemplo para citar no momento da entrevista.

Percebemos, pela fala dos professores, a ausência do conteúdo dança na escola, ou quando trabalhado somente de forma superficial, sem o trabalho na sua totalidade, sem o trato da dança como objeto de conhecimento de fato. Percebemos falas vagas sobre a dança na escola e a menção de atividades isoladas. Tão pouco há a presença de um trabalho de cultura afro com consciência crítica e discussão e reflexão dos aspectos que interpenetram a história dessa dança. Como afirmamos nos capítulos anteriores, a dança faz parte do currículo escolar da Educação Física, está presente como objeto de conhecimento nos PCN, LDB, BNCC, mas pouco se vê sendo trabalhado na prática escolar. E ficam hipóteses, reflexões acerca de tudo que envolve esse conteúdo: será que o conteúdo dança é passado somente de forma superficial nas graduações? Como é tratada a dança na formação dos professores? Que outras vivências os professores poderiam ter para que se trabalhe mais a dança na escola? Como está a presença de formações continuadas específicas para os professores de cada disciplina? Vê-se a urgência desses temas em formações continuadas ou cursos oferecidos pelos municípios? O que fica são as hipóteses criadas por nós.

Há a necessidade da discussão da urgência desses temas na escola. Como mencionado anteriormente, o livro **Metodologia do Ensino da Educação Física** traz sobre a cultura popular e a dança na escola:

Faz-se necessário o resgate da cultura brasileira no mundo da dança através da tematização de origens culturais, sejam do índio, do branco ou do negro, como forma de despertar a identidade social do aluno no projeto de construção da cidadania. (SOARES *et al.*, 2012, p. 82)

Em diversos estudos chegamos à conclusão da urgência da presença desses conteúdos na escola. Mas será que os professores de sala de aula têm acesso a esses estudos? Ou até: será que possuem um momento de qualidade para refletir sua prática pedagógica? São questões como essas que geram hipóteses para a ausência da dança e destes temas na escola.

Ainda sobre a dança na escola e a possibilidade de trabalho desse tema com a disciplina de Educação Física, o professor de Artes D comenta que seria possível, sim, e, como já trabalhou com instrumentos musicais, conseguiria fazer

uma aula junto com a de Educação Física. Ainda afirma que não trabalhou dança afro, mas que seria possível. Ele também afirma que não conhece esse estilo de dança.

O professor de Artes B e C, de Geografia A e B, de Educação Física A e B e de Português B comentaram que presenciaram pouco ou quase nada de trabalho com a dança na escola, ainda mais afro. O professor de Geografia A afirma que é possível trabalhar a dança na Educação Física e ainda cita “ritmos associados ao carnaval e afroreggae, explicando a relação que tem aquela dança”.

O professor de Inglês A recorda que em alguns momentos a professora de Educação Física, ao trabalhar a dança na escola, não direcionava bem ao certo a música e os alunos dançavam. Já viu trabalhos para apresentações em festivais, mas era num tempo bem anterior. E afirma que “a cultura afro tem mais o jazz, o rap... já teve apresentações afro, tanto dança quanto teatro. Capoeira a gente quase não vê muito, é mais outros tipos de dança, mas já teve antigamente”.

O professor de Geografia B afirma que, nos anos anteriores, via um pouco de dança, mas afro não lembra de ter visto. Ainda cita uma professora de história já falecida que trabalhava muito isso, “ensinava a história com as danças afro”. O professor também reconhece a possibilidade de trabalhar a dança afro, e fala que vai da vontade do professor, está na BNCC e nada tem limite, vai da necessidade que o professor enxerga daquilo ali.

A professora de Português A relata que nunca viu na Educação Física trabalharem com esse tema, o que ela viu de dança foram as danças de festa junina e presenciou a amarelinha africana, mas que só cantavam a música, não discutiam sobre o negro em si.

A professora de Português B comenta não lembrar de dança afro e ainda fala que a dança na escola já teve mais estímulos. Também cita a pandemia, e com ela a falta de eventos. Relembra que havia um movimento para apresentações de festas Junina, Natal e mais dança comemorativa. Também cita a professora de História, que faleceu e trabalhava muito o tema afro. Reconhece também a possibilidade de um trabalho de dança com a Educação Física em um projeto de dramatização como um resultado final de pesquisa em

sala e discussão. Também cita como possibilidade interpretações de letras de música entre outros.

Por sua vez, o professor de Educação Física C, quando questionado, referiu-se às atividades indígenas e citou a dança sendo trabalhada com o tema afro, mas alega que nunca foi falado para as crianças sobre o afro, pois não era cobrado para trabalhar de certa forma os temas. E ainda diz que a dança na escola é trabalhada mais em maio e junho e nos festivais com dança contemporânea em setembro.

Como discutido no capítulo “DANÇA” e confirmado na fala da maioria dos professores que participaram da pesquisa, a dança na escola, quando trabalhada, é somente para a realização de apresentações em eventos, quando solicitado pela direção escolar, sem estar presente de fato no currículo e planejamento anual, sem trabalhar de fato o conhecimento, como execução de movimentos mecânicos sem sentido algum, com a finalidade de apresentação para o público que irá assistir. Marques (2012) traz em seu livro a discussão sobre as danças padronizadas:

Para que o aprendizado de repertórios se torne também fonte de fruição e criação, esses repertórios precisam ser aprendidos por outros meios que não sejam a cópia calada e mecânica, sem história, sem contexto, sem compreensão da linguagem. (MARQUES, 2012, p. 19)

Quando a dança é inserida no currículo, como afirmam os professores, em geral trata-se de danças contemporâneas, o *ballet*, ou as danças em prol de apresentações de eventos como festa juninas, festivais de dança, entre outros. Percebe-se na fala dos professores que a dança, quando presente na escola, muito dificilmente ou quase nunca, podemos dizer, é trabalhada com o tema afro-brasileiro. Que dirá de forma crítica.

Para finalizar as entrevistas, os professores foram questionados se já tiveram contato na graduação com o tema em questão e se já foi abordado em formações continuadas a cultura afro e a Lei nº 10.639/2003. Dos doze professores, dois afirmaram que não lembram de discutirem esse tema na graduação (Artes A, Português B); dois afirmaram que tiveram contato (Artes B e Geografia A); e todos os outros comentam que não discutiram esse tema na graduação.

Tratando-se das formações continuadas, todos os professores comentaram que não tiveram formações específicas sobre o tema, nem orientações sobre a existência da Lei e a importância de trabalhar a cultura afro-brasileira e indígena em sala de aula. O professor de Inglês A ainda disse que, quando na direção da escola, comprou materiais logo que a Lei foi aprovada e não lembra se isso atualmente foi cobrado pela rede. Afirmou que trabalhava porque está na BNCC e nos livros, e ainda comenta: “Tem datas que parece que a mídia dá mais relevância e a gente grava, e não é um tema que temos de trabalhar só naquele dia ali, tem de estar no dia a dia”. O professor de Geografia B disse que deve ter visto sobre o tema nas formações, pois discutiram muito sobre currículo e BNCC, mas o tema em si, não. Ainda afirmou: “O que eu sei mesmo é por que eu busco, por que vou atrás”.

Após todas as respostas dos professores e posterior análise delas, podemos perceber em suas falas a ausência desse conteúdo em sua graduação de forma explícita e a falta de discussão sobre a importância do conhecimento afro-brasileiro na formação de sujeitos pensantes. Nota-se em suas falas que, nas formações continuadas, esse tema nunca foi abordado, ou se foi, foi somente como pretexto de estar na BNCC. Não houve nenhuma orientação do que é e qual sua importância para a escola e para os indivíduos que estão inseridos nela construindo suas identidades e subjetividades.

O ambiente escolar é uma mistura de pessoas com as mais diversas formações, uns mais velhos, uns mais novos, uns com certa experiência, outros com outra. É importante, para uma unidade escolar caminhar com um objetivo uníssono, a clareza de seu trabalho para com todos os professores, e a única forma de isso ser efetivado é pela construção de um currículo escolar com intencionalidade e muita reflexão pedagógica, definindo onde a escola quer chegar, que tipo de formação deve proporcionar aos alunos, qual o objetivo de ensino e que tipo de indivíduo quer formar. Para isso, há a necessidade de momentos de paradas ao longo do ano letivo e a realização de encontros de formação continuada e discussão do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

E como os professores irão saber da importância dessa Lei, se ela não foi repassada para todos? Como irão perceber a importância dela, se tiveram também uma graduação pautada em conteúdos de uma perspectiva

eurocêntrica? Que tipo de conteúdo e discussão irão fazer sobre a cultura afro-brasileira, se mal a conhecem ou tiveram contato com ela? As respostas a essas perguntas chegam sempre à mesma ideia: formações continuadas. Libâneo (2015) traz algumas considerações sobre as formações continuadas para os professores:

A formação continuada é uma maneira diferente de ver a capacitação profissional dos professores. Ela visa ao desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógico-didática junto com a coordenação pedagógica, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe etc. O professor deixa de estar apenas cumprindo a rotina e executando tarefas, sem tempo de refletir e avaliar o que faz. Ainda tem sido muito comum nas Secretarias de Educação promover a capacitação dos professores por meio de cursos de treinamento ou de reciclagem, de grandes conferências para um grande número de pessoas. Nesses cursos são passadas propostas para serem executadas ou os conferencistas dizem o que os professores devem fazer. O professor não é instigado a ganhar autonomia profissional, a refletir sobre sua prática, a investigar e construir teorias sobre o seu trabalho. (LIBÂNEO, 2015, p. 71)

Os professores que se formaram há muito tempo e também os formados mais recentemente precisam se atualizar de alguma maneira. Da mesma forma, é importante que a rede de ensino proporcione momentos de reflexão sobre a prática pedagógica dos professores, pois muitas vezes eles estão sucateados pelo sistema e não possuem nem tempo nem estímulo para buscar formações importantes para sua prática docente. Prezando pela qualidade de ensino, a rede deve proporcionar atividades como rodas de conversa, refletindo sobre a docência, o tema afro-brasileiro e indígena na escola, o racismo, as leis, a BNCC, a possível autonomia do professor perante ela, tudo isso planejando de acordo com a realidade escolar.

É importante também, no começo do ano letivo, os professores fazerem um trabalho de reflexão e conscientização sobre o perfil dos alunos que desejam formar, os problemas sociais pautados na escola no ano anterior e traçar um caminho em comum para todos os professores novos que chegam, admitidos em caráter temporário, e para os já efetivos. A cada ano letivo o PPP da escola deveria ser ponto de reflexão e debate entre os docentes. Assim, cada professor consegue se inteirar da realidade social da escola e suas características principais. Dessa forma, também é importante refletir sobre esses temas para

cada escola e a forma como serão trabalhados durante o ano letivo em cada disciplina. Também no recesso escolar, é importante essa parada para refletir sobre a prática pedagógica, trabalhando com os professores no sentido de entender a realidade do professor e suas necessidades perante a formação dos alunos. Há que se ouvir a todos e refletir sobre temas importantes para a formação de sujeitos pensantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início as considerações finais desta pesquisa relembrando os objetivos iniciais postos: a pesquisa buscou analisar a discussão da cultura afro-brasileira nas escolas municipais de Jacinto Machado (SC) na área de linguagens e ciências humanas e verificar a possibilidade de intervenção por meio do conteúdo dança nas aulas de Educação Física e como uma forma de trabalho interdisciplinar nas outras áreas. Os objetivos específicos estabelecidos foram: 1) investigar o conhecimento dos professores da área de linguagens e ciências humanas sobre a Lei nº 10.639/2003, que trata do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na escola, e o trato desse conteúdo no âmbito escolar; 2) conhecer a dança afro-brasileira e suas características e origens; este devo pontuar que foi um objetivo parcialmente atingido, ficando ainda muito conteúdo por aprofundar, havendo poucos estudos publicados sobre as danças afro-brasileiras até hoje, sendo mais frequente estudos sobre a música em si, ficando a ideia de novas pesquisas de campo para coletar informações de forma oral, o que o tempo disponível para a elaboração desta pesquisa não nos permitiu; 3) perceber a possibilidade de ensino desse conteúdo por meio da dança especificamente nas aulas de Educação Física e também de forma interdisciplinar nas disciplinas pertencentes à área de linguagens e ciências humanas.

Analisando os processos metodológicos da pesquisa, percebemos aspectos positivos, como na escolha pela metodologia da entrevista semiestruturada com a gravação de voz realizada ao vivo e a transcrição após a realização dela, o que agregou muito às respostas dos professores, que não se limitaram a oferecer respostas fechadas, mantendo um diálogo aberto durante toda a conversa na maioria das vezes. A maioria dos professores também se manteve aberta para a realização da sua entrevista em horas atividades, o que facilitou muito a coleta de dados. Por outro lado, como ponto negativo, devo elencar o fato de que os professores de História da rede estavam distribuídos em cargos de confiança, como direção ou secretaria, e seus substitutos não eram formados na área, por isso não participaram das entrevistas.

Retornando ao primeiro objetivo específico: investigar o conhecimento dos professores da área de linguagens e ciências humanas sobre a Lei nº

10.639/2003, que trata do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na escola, e o trato desse conteúdo no âmbito escolar, percebemos, após análise das entrevistas, que um bom número de professores não conhece ou ignora a existência da Lei, mesmo reconhecendo que deve trabalhar esse conteúdo e tendo ouvido falar sobre ele em algum momento de sua formação ou docência. Nas suas falas, os professores ainda reconhecem que já viram o tema na BNCC, mas ao serem questionados sobre os tipos de conteúdo existentes, não souberam responder, demonstrando o seu desconhecimento de fato. Nas falas, percebemos que alguns professores apenas deixam-se conduzir pelo currículo proposto pelos livros. Não percebem que cabe também a eles definir, com base nos parâmetros legais, o conteúdo que se estudará no semestre.

Na maioria dos casos, quando trabalham o tema afro, não há aprofundamento nas questões críticas ou conceituais. Os professores partem logo para a prática, mais ou menos seguindo o calendário e as datas comemorativas escolares, e não entram muito nas questões de reflexão, compreensão, debate, significado do tema da cultura, da diversidade, do racismo etc. Percebemos também, por meio das entrevistas, que a grande maioria não teve contato com cultura afro e indígena na graduação, nem nas formações da rede de ensino, e quando tiveram foi somente de forma superficial. Isso é bastante importante. Essa ausência poderia ser explicada pela visão eurocêntrica que a educação brasileira segue há tantos e tantos anos, sem uma reflexão sobre ela, sendo repassada ano após ano nas escolas.

Seria importante o reconhecimento da necessidade de haver formações específicas sobre cultura afro e indígena, de acordo com o que demanda a Lei nº 10.639/2003, para todos os professores de todas as disciplinas da rede, bem como um debate em toda a rede de ensino sobre a importância de trabalhar esse conteúdo de forma crítica na escola e, quem sabe, até elaborar um projeto de inserção das culturas afro e indígena na escola. Da mesma forma, seria interessante também que a rede ensino proporcionasse formação específica para professores sobre o tema da interdisciplinaridade e a construção de projetos interdisciplinares comuns abrangendo a Lei nº 10.639/2003, mas também envolvendo temas afins, como a tolerância religiosa, a diversidade cultural, o preconceito, o *bullying* na escola etc.

Como o segundo objetivo – pesquisar danças afro-brasileiras como possibilidade de ensino na escola – vai ao encontro do terceiro, vamos falar sobre eles de forma conjunta a seguir. O nosso terceiro objetivo busca, por meio das entrevistas, investigar a possibilidade de ensino do conteúdo afro por meio da dança especificamente nas aulas de Educação Física e de forma interdisciplinar nas disciplinas pertencentes à área de linguagens e ciências humanas. Percebemos nas falas que todos os professores reconhecem a possibilidade de trabalhar a dança de forma interdisciplinar junto com a Educação Física, citando alguns exemplos importantes e acessíveis para ambas as disciplinas, revelando que seria razoável e possível esse tipo de trabalho, desde que bem organizado na escola como um todo. Também reconhecem que, mesmo não existindo um trabalho de dança na escola efetivo nas aulas de Educação Física, seria possível e interessante realizá-lo com os alunos, unindo a importância de reconhecer essa cultura e a diversidade étnico-racial de nosso país, respeitando as diferenças e discutindo sobre o eu e o outro.

Para que isso se concretize, pesquisamos sobre algumas possibilidades de dança afro-brasileira relevantes para o trabalho no ambiente escolar, como a capoeira, o maculelê, como dança afro e indígena, havendo ainda diversas outras manifestações culturais a serem trabalhadas de acordo com a realidade de cada região. O trabalho de forma conjunta pode ser pensado por todos, unindo um objetivo em comum: a construção de identidades e o respeito à diversidade na escola. Como os entrevistados citaram, o professor de História pode trabalhar a história por trás dessas culturas; o de Geografia, a localidade e a formação dos povos; o de Artes pode trabalhar o artesanato, a música, a arte dos povos; o de Português, a interpretação de um relato de negros vindos para o Brasil; a de Inglês a cultura do povo negro em outros países, a influência da música pop norte-americana, talvez, assim como nos países africanos cuja língua oficial seja o inglês, como Gana e África do Sul, por exemplo; e a Educação Física, o trabalho com a dança afro de forma crítica, respeitando todas as etapas de um trabalho com dança na escola já mencionados anteriormente.

Enfim, a dança na escola e a cultura afro podem ser trabalhadas de diversas formas, o que é necessário é um exercício de reflexão e uma parada para a busca de conhecimento sobre o desconhecido, uma formação que trabalhe essas e outras questões importantes para a formação de um sujeito

crítico e pensante, que consiga compreender seu lugar na sociedade e entender que pode lutar por um lugar ainda melhor, respeitando as diversas identidades culturais presentes na sociedade brasileira. E mais importante ainda, pensar na manutenção de políticas públicas como a da Lei n. 10.639/2003 e da construção de novas políticas e leis que promovam esse tipo de trabalho com as culturas silenciadas no currículo, o que se torna de extrema relevância na sociedade que estamos vivendo hoje, onde precisa-se lutar pela manutenção de políticas já conquistadas e que estão sendo apagadas e/ou esquecidas pouco a pouco.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BORGES, Nilza Maria Pacheco. **Mulheres negras: religiosidade, atividades artístico-culturais, consciência**. Tese de doutorado, Universidade Federal de Juíz de Fora, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6900>> Acesso em 13 de agosto de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso em 14 de março de 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). **Roda de capoeira**. Brasília, c2014. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/66>> Acesso em 30 de março de 2022.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional** de 1996 – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> Acesso em 14 de março de 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, 2003. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em 29 de março de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em 29 de março de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_

e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf>. Acesso em: 13 de março de 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 847**, de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 30 de março de 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 14 de março de 2022.

CAMARGO, Gabriel Ferezin. **BNCC e Educação Física: uma análise da concepção de cultura**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Maringá, 2021. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11229040>. Acesso em 22 de agosto de 2022.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FALCÃO, José Luiz Cerqueira. **Fluxos e Refluxos da Capoeira: Brasil e Portugal Gingando na Roda**. Análise Social. Vol. XL (174), 2005. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218709063N7nVD0cp8Qb02OZ6.pdf>>. Acesso em 29 de março de 2022.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira. **A escolarização da capoeira**. Brasília: ASEFE – Royal Court, 1996.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FONSECA, Marcus; SILVA, Carolina; FERNANDES, Alexsandra (org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

FONTES, Nathalia Soares. **A literatura na base nacional comum curricular: o ensino literário e a humanização do indivíduo**. Dissertação de mestrado - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal, Corumbá -MS, 2019. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6950867>. Acesso em 21 de agosto de 2022.

GARCIA, Ângela; HAAS, Aline Nogueira. **Ritmo e Dança**. Canoas: Ed. Ulbra, 2003.

GIL, Daniel da Silva San. **Preconceito racial na escola: contribuições da Capoeira Angola para uma Educação Física reflexiva**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

GUIMARÃES, Luiz Fernando Carneiro. **A capoeira e a implementação da lei 10.639/03 na educação física escolar: percepções e possibilidades**. Dissertação de Mestrado, Macapá, 2017. Disponível em: <[https://www2.unifap.br/ppgmdr/files/2018/01/L-F-C-GUIMAR%
c3%83ES-A-capoeira-e-a-implementa%
c3%a7%c3%a3o-da-lei-10.639-03-na-
educa%
c3%a7%
c3%a3o-f%
c3%adsica-escolar.pdf](https://www2.unifap.br/ppgmdr/files/2018/01/L-F-C-GUIMAR%c3%83ES-A-capoeira-e-a-implementa%c3%a7%c3%a3o-da-lei-10.639-03-na-educa%c3%a7%c3%a3o-f%c3%adsica-escolar.pdf)>. Acesso em 3 de março de 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Stuart Hall; Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende et all. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HUBER, Minéia Carine. **A leitura e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma abordagem pela perspectiva dos estudos culturais**. Dissertação de mestrado. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Frederico Westphalen, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5286754>. Acesso em 21 de agosto de 2022.

KILOMBA, Grada. Quem pode falar. In: _____. **Memórias da Plantação**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. p. 45-69.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática – 6. ed.rev.e ampl.** – São Paulo: Heccus Editora, 2015.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MOREIRA, Anália de Jesus. **A cultura corporal e a Lei n. 10.639/03: um estudo sobre os impactos da lei no ensino da educação física em Salvador**. Dissertação de mestrado. Salvador, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11849>>. Acesso em 3 de março de 2022.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Orgs.: Janete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: DF. Ministério

da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2022.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, jul./out. 2012. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/246> > Acesso em: 3 de abril de 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Consciência negra: o mito da democracia racial. Fundação Perseu Abramo**. nov. 2010. Disponível em: <<http://www.fpa.org.br/node/6960>>. Acesso em 22 de março de 2022.

NANNI, Dionísia. **Dança Educação: Pré-escola à universidade**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

PENNA, Camila. **Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a Teoria Pós-Colonial Latino-Americana**. Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas, Brasília, v. 8, n. 2, p. 181-199. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/16133/14421>. Acesso em 12 mar. 2021.

PESSOA, Felipe de Marco. **A Educação Física na construção da base nacional comum curricular: consensos, disputas e implicações político-pedagógicas**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6474060 >. Acesso em 22 de agosto de 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: Santos, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 73-118.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SAITU, Cecília de Campos. **Datas comemorativas e o currículo da educação infantil: Reflexões sobre pedagogias decolonizadoras e relações étnico-raciais**. 2017. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Sepetiba (RJ).

SANTOMÉ, J.T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Francinaldo Rita da. **As relações étnico-raciais e o ensino da cultura africana e afro-brasileira: percepções de docentes de escolas públicas de Mossoró-RN**. Dissertação de mestrado, Mossoró-RN, 2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9699864>. Acesso em 21 de agosto de 2022.

SILVA, Robson Carlos da. **As narrativas dos mestres e a história da Capoeira em Teresina/PI: do pé do berimbau aos espaços escolares**. 2012. Tese (Doutorado em História da Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

TAVARES, Raquel Nunes. **Educação física e BNCC: expectativas, desafios e formação continuada dos professores do ensino fundamental da rede estadual do município de Goiânia**. Dissertação de mestrado da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em:<<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/12283/3/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Raquel%20Nunes%20Tavares%20-%202019.pdf>>. Acesso em 22 de agosto de 2022.

TORRES, Rusiane da Silva. **Ensino religioso, diversidade e cultura afro-brasileira: uma análise das práticas docentes das escolas públicas de Apodi-RN**. Dissertação de mestrado, Mossoró - RN, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9270518>. Acesso em 21 agosto de 2020.

ULHOA, Clarissa Adjuto. **A cultura material no ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana: por uma pedagogia decolonial**. Tese de doutorado, Goiânia, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8881>>. Acesso em 3 de março de 2022.

VERDERI, Érica Beatriz Lemes Pimentel. **Dança na escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

WACHHOLZ, Thais. **Identidades e negritude na perspectiva de estudantes negros e negras**. Dissertação de mestrado – PPGE UNESC, Criciúma, 2016

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). *Identidade e -diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes: 2000. p. 7-72.

ANEXO I – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA

Professor:

Disciplina:

Ano de formação:

Local de formação:

Nível de formação:

Tempo de atuação na disciplina:

- 1) Você conhece a Lei Nº 10.639/2003 que trata sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na escola? O que você sabe sobre ela? Já ouviu algo sobre essa Lei?
- 2) No planejamento do currículo escolar de seus alunos está previsto o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena? Se sim, você tem conseguido efetivar esse planejamento? Em que momento esse conteúdo é trazido para a sala de aula? De que forma você trabalha esse conteúdo (metodologia, desenvolvimento, recursos)?
- 3) Tratando-se da BNCC, você tem conhecimento sobre ela? Está implementando em seu dia a dia? Você sabia que a BNCC tem em seus conteúdos o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em sala de aula?
- 4) Você professor da área de linguagens sabe o motivo dessa Lei ter sido criada?
- 5) Para você, qual a relevância do ensino da história e cultura afro-brasileira em sua disciplina e na formação de sujeitos?
- 6) Para você professor da área de linguagens e ciências humanas esse conteúdo se encaixa em seu repertório e condiz com os objetivos da sua disciplina? Porque? Quais são esses objetivos?
- 7) Você acredita que a disciplina de Educação Física poderia tratar do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena de forma crítica, contribuindo com a formação de sujeitos pensantes? De que forma poderia ser trabalhado esse tema nessa disciplina? Você acredita que poderia ser realizado um

trabalho de forma conjunta entre sua disciplina e a de Educação Física? (Para professor de EF e as demais, com qual daria?)

- 8) Agora, tratando-se de dança na escola, este conteúdo é trabalhado na aula de Educação Física ou em outra disciplina? De que forma ele é trabalhado? Em que momento? Você acha que seria possível trabalhar o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena por meio da dança na escola? Como?
- 9) Na sua graduação, você teve contato com esse conteúdo? A rede de ensino oferece cursos de capacitação para trabalhar esse tipo de conteúdo? Com que frequência e de que forma este conteúdo é discutido?