



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Instituto de Educação/UFRRJ
Programa de Pós-graduação em Educação Física
Campus de Seropédica – Rio de Janeiro

Luana Torquato Siqueira

DANÇAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: Desafios e possibilidades

SEROPÉDICA – RIO DE JANEIRO
2023

**DANÇAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO
ENSINO FUNDAMENTAL E AS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS: Desafios e possibilidades**

Área de Concentração: Educação Física
Escolar.

Orientador: Rodrigo Lema Del Rio
Martins

SEROPÉDICA – RIO DE JANEIRO
2023



Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

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

S565d Siqueira, Luana Torquato, 16/10/1987-
 Danças nas aulas de educação física do ensino
 fundamental e as relações étnico-raciais: desafios e
 possibilidades / Luana Torquato Siqueira. - Rio de
 Janeiro, 2023.
 204 f.: il.

 Orientador: Rodrigo Lema Del Rio Martins.
 Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
 do Rio de Janeiro, Programa de Mestrado Profissional
 em Educação Física em Rede Nacional - ProEF da
 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2023.

 1. Lei 10.639/03. 2. Racismo. 3. Anos Iniciais. 4.
 Cultura Afro-Brasileira. I. Martins, Rodrigo Lema Del
 Rio, 19/01/1984-, orient. II Universidade Federal
 Rural do Rio de Janeiro. Programa de Mestrado
 Profissional em Educação Física em Rede Nacional -
 ProEF da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 III. Título.

LUANA TORQUATO SIQUEIRA

DANÇAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL E AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS: Desafios e possibilidades

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Rodrigo Lema Del Rio Martins

Data da defesa: 15/12/2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Orientador: Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martins

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Membro Interno: Dra. Valéria Nascimento Lebeis Pires

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Membro Externo: Dra. Juliana Martins Cassani

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Membro Externo: Dra. Joanna de Ângelis Lima Roberto

Secretaria Municipal de Educação de Macaé (SEMED)


Local: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Educação
UFRRJ – campus de Seropédica

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/UFRRJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL – PROEF/UFRRJ


LUANA TORQUATO SIQUEIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação Física**, no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Área de Concentração em Educação Física Escolar.


DISSERTAÇÃO APROVADA EM 15/12/2023

 Documento assinado digitalmente
RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS
Data: 18/03/2024 10:08:56-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Rodrigo Lema Del Rio Martins. Dr. UFRRJ
(Orientador)


 Documento assinado digitalmente
VALERIA NASCIMENTO LEBEIS PIRES
Data: 16/03/2024 17:50:03-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Valéria Nascimento Lebeis Pires. Dra. UFRRJ

 Documento assinado digitalmente
JULIANA MARTINS CASSANI
Data: 18/03/2024 10:16:27-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Assinatura

Juliana Martins Cassani. Dra. UFRJ

 Documento assinado digitalmente
JOANNA DE ANGELIS LIMA ROBERTO
Data: 16/03/2024 18:10:16-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Joanna de Ângelis Lima Roberto. Dra. SEMED



Dedico este trabalho à minha avó, Anita Ferreira da Silva e à minha mãe, Ana Mary Ferreira Silva Siqueira. Mulheres que sempre incentivaram a minha educação. A todos os seres de Luz que me guiam nesta Jornada. A todas as crianças que passaram por minha trajetória e, com seus afetos, me transformaram. Obrigada!

AGRADECIMENTOS

Tem um provérbio africano que diz: "Se quer ir rápido, vá sozinho. Se quer ir longe, vá em grupo". Minha mãe, de alguma forma, sempre nos ensinou que seríamos mais fortes juntas. Assim, cresci ao lado dela, da minha avó Anita e de minhas duas irmãs, Ana Carolina e Luzimary. Em tantas outras situações da vida, sempre estive presente em algum grupo, sempre aprendendo com cada um deles: grupo de crianças que dançavam no quintal da Tia Sônia, grupo de amigas do "Projeto Folclorear", grupo de amigos que se formou por meio do convívio com os projetos da Extensão Universitária, grupo da minha turma de graduação, os "*Tchumtcharados*", grupo Têmenos da minha formação em arteterapia. Sou imensamente grata a todos eles.

Agradeço à minha avó Anita, que, mesmo não estando entre nós fisicamente, é minha força e meu orgulho.

À minha mãe Ana Mary, por todo seu esforço em me proporcionar a melhor educação que ela pôde. Por todo seu amor, sua motivação e sua fé. Por sempre ser meu porto seguro e me acolher em todos os momentos.

Aos meus familiares que seguem na torcida: minhas irmãs Luzimary e Ana Carolina, meus sobrinhos amados Juan e Caio, meus primos, tios e tias.

Ao meu parceiro Diogo Nascimento, pela sua força e sua determinação que me inspiram. Por todo carinho, compreensão, apoio e amor.

Ao professor Rodrigo Lema Del Rio Martins, meu querido orientador, pela paciência, parceria e incentivo com a minha trajetória acadêmica. Por mergulhar de cabeça na minha temática, me proporcionando ensinamentos valiosos. Pelos livros emprestados e presenteados, por todas as alegrias compartilhadas, pela sua sensibilidade frente às minhas dificuldades. Pela sua compreensão, meus sinceros agradecimentos e respeito.

Às professoras Valéria Nascimento e Juliana Cassani, pela leitura criteriosa e contribuições valorosas apresentadas no momento da qualificação.

À professora Joanna de Ângelis, pelo aceite em participar da minha banca de defesa, dedicando parte do seu tempo a esse momento formativo tão importante.

Aos professores do ProEF-UFRRJ, pelos ensinamentos, pelos debates, por todo incentivo e carinho com nossa turma.

Aos meus amados colegas da primeira turma do Mestrado Profissional em Educação Física da UFRRJ, por cada instante que vivemos juntos. Anderson Guerra, Denis Bastos, Everton Silva, Flávio Monteiro, Joni Nascimento, Leandro Miller, Mariana Braz, Marila Welsch, Marina Boechat, Priscilla Souza, Rodrigo Lima e Tiago Silva. Obrigada pela perseverança, pelo apoio, pelos conhecimentos compartilhados, pelos bons encontros, pelas risadas, por me lembrarem da 5ª série e por todo amor compartilhado, muito obrigada. Em especial, às meninas superpoderosas dessa turma, toda minha admiração e gratidão.

Aos meus colegas parceiros de grupo, Leandro Miller e Flávio Monteiro, obrigada por construírem essa trajetória junto comigo. Todas as trocas, todas as palavras de incentivo, pelos desabafos acolhidos, muito obrigada.

Ao Grupo de Pesquisa GPDEF, por todas as conversas, as trocas, as parcerias e o aprendizado construído juntos.

Às minhas queridas diretoras Patrícia Pitta e Eliane Simões e toda a equipe gestora e de apoio da escola, Cyntia, Raquel, Aurea e Débora, obrigada por todo apoio, contribuição, ajuda e incentivo para que essa pesquisa se concretizasse no “chão da escola”.

À professora Nair, querida amiga que foi muito parceira durante todo o mestrado. Me acolheu, me ouviu, me deu forças para continuar e me apoiou em todo o processo realizado na escola.

Aos meus queridos alunos que me ensinam diariamente e partilham comigo seus afetos, suas aspirações e seus desejos.

Aos colegas de trabalho que, direta ou indiretamente, contribuíram com a pesquisa.

Aos meus amigos de vida que são minha rede de apoio e sempre me incentivaram na caminhada.

Às minhas maravilhosas terapeutas, Mônica Iaromila e Janaína Abílio, por todo apoio afetivo, incentivo, livros emprestados e processos terapêuticos realizados. Muita gratidão.

Ao Grupo Zanzar e todos os seus brincantes que me nutrem com a Cultura Popular.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica, pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

À Escola de Formação Paulo Freire, da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro, pelo oferecimento de bolsa de estudo e incentivo à pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

“E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Não bote a culpa em mim pra encobrir o seu racismo!
São nações escravizadas
E culturas assassinadas
É a voz que ecoa do tambor
Chega junto, venha cá
Você também pode lutar, ei!
E aprender a respeitar
Porque o povo preto veio para revolucionar”
(BIA FERREIRA, 2019)

TORQUATO SIQUEIRA, Luana. **Danças nas aulas de Educação Física do ensino fundamental e as relações étnico-raciais**: desafios e possibilidades. Orientador: Rodrigo Lema Del Rio Martins. 2023. 204f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

RESUMO

Este estudo dialogou com as Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras, compreendendo que a Educação Física escolar tem um papel a cumprir na aplicação da lei 10.639/03, fomentando-a em seus conteúdos de ensino e contribuindo com uma educação antirracista. A pesquisa foi realizada com 32 crianças de uma turma de 5º ano do ensino fundamental em uma escola municipal do Rio de Janeiro, após obter aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos. Teve como objetivos contribuir para a formação discente fundamentada em saberes advindos das culturas de matriz Afro-Brasileira e Africana por meio das Danças; compreender como a literatura acadêmica tem abordado a Dança e a Educação para as Relações Étnico-Raciais no campo da Educação Física escolar; e analisar a relevância do ensino das Danças de matrizes Afro-Brasileiras e Africanas como forma de valorização e reconhecimento das identidades. O estudo está organizado em capítulos e tópicos. Destacamos, entre os referenciais teóricos utilizados, Gomes (2002, 2005, 2011, 2012), Munanga (2003, 2004, 2005, 2010), Trindade (2005, 2006, 2008, 2010), Almeida (2021) e Cavalleiro (1998, 2001). O capítulo I adota o método bibliográfico que apresenta um mapeamento da literatura realizado na plataforma do *Google Acadêmico* e no repositório de dissertações do ProEF (2020-2023) e o Estado da Arte (Ferreira, 2002), que foi produzido após levantamento realizado nas plataformas eletrônicas *Scielo*, *Redalyc*, *ERIC* e Periódicos Capes (2004-2022). No capítulo II, optamos por uma abordagem qualitativa, apresentando uma unidade didática desenvolvida em oito mediações pedagógicas, dialogando com a Pesquisa-Ação Existencial (Barbier, 2002), descrevendo e analisando os conteúdos (Bardin, 2011), o processo de construção e aplicação de uma unidade didática sobre o ensino da Dança em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Esse processo foi estruturado com a coleta dos dados a partir das observações, registros em diário de campo, filmagens, fotografias, produções imagéticas e narrativas das crianças. A pesquisa nos permitiu perceber que existem lacunas nas produções científicas referentes ao debate que relaciona a Dança com a Cultura Afro-Brasileira nas aulas de Educação Física. Embora a Educação Física esteja avançando nas pesquisas e nas discussões sobre a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), algumas temáticas são mais recorrentes que outras e, em especial, as Danças ainda aparecem como o conteúdo menos abordado nas aulas de Educação Física para se discutir as questões que envolvem a ERER. O trabalho com a Dança na perspectiva da ERER trouxe aos alunos conhecimentos sobre o continente africano, sobre as influências da Cultura Africana em nosso vocabulário, nos utensílios domésticos que temos em nossas residências, nos nossos hábitos, nos costumes e nas nossas manifestações culturais.

Contribuiu também com discussões sobre racismo, racismo religioso, diversidade, estética negra e para a construção positiva das identidades dos alunos.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Racismo. Anos Iniciais. Cultura Afro-Brasileira.

TORQUATO SIQUEIRA, Luana. **Danças nas aulas de Educação Física do ensino fundamental e as relações étnico-raciais**: desafios e possibilidades. Orientador: Rodrigo Lema Del Rio Martins. 2023. 204f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

ABSTRACT

This study dialogued with Afro-Brazilian Culture, understanding that school Physical Education has a role to play in the application of law 10.639/03, promoting it in its teaching content and contributing to anti-racist education. The research was carried out in a municipal school in Rio de Janeiro. The intervention took place in a class with 32 children. It aimed to contribute to student training based on knowledge arising from Afro-Brazilian and African cultures through Dance and, therefore, understand how academic literature has approached Dance and Education for Ethnic-Racial Relations in the field. Of school Physical Education and analyze the relevance of teaching Afro-Brazilian and African dances as a way of valuing and recognizing identities. The study is organized into chapters and topics. We highlight among the theoretical references used Gomes (2002, 2005, 2011, 2012), Munanga (2003, 2004, 2005, 2010), Trindade (2005, 2006, 2008, 2010), Almeida (2021), Cavalleiro (1998, 2001). Chapter I reconciles the bibliographic method that presents a mapping of literature carried out on the Google Scholar platform and in the ProEF dissertation repository (2020-2023) and the State of the Art (Ferreira, 2002), which was produced after a survey carried out on the platforms electronics Scielo, Redalyc, ERIC and Periódicos Capes (2004-2022). In chapter II we opted for a qualitative approach, presenting a didactic unit developed in 8 pedagogical mediations, dialoguing with Existential Action Research (Barbier, 2002). Describing and analyzing the contents (Bardin, 2011), the process of construction and application of a didactic unit on teaching Dance in a 5th year Elementary School class. Collecting data from observations, field diary records, filming, photographs, imagery productions and children's narratives. The research allowed us to realize that there are gaps in scientific production regarding the debate relating Dance to Afro-Brazilian Culture in Physical Education classes. Although Physical Education is advancing in research and discussions about EREER, some themes are more recurrent than others and, in particular, Dance still appears as the least covered content in Physical Education classes to discuss issues involving EREER. Working with Dance from the perspective of EREER brought students knowledge about the African continent, about the influences of African Culture on our vocabulary, on the household items we have in our homes, on our habits and customs and on our cultural manifestations. And it contributed to discussions about racism, religious racism, diversity, black aesthetics, as well as to the positive construction of students' identities.

Keywords: Law 10.639/03. Racism. Early Years. Afro-Brazilian Culture.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Quadro com as danças que eu conheço.....	107
Imagem 2 - Quadro com intervenções dos alunos.....	109
Imagem 3 - Danças Afro-Brasileiras pelas crianças.....	110
Imagem 4 - Feedback das crianças sobre a aula 1.....	112
Imagem 5 - Produção dos alunos.....	114
Imagem 6 - Desenhos dos alunos sobre uma memória com dança.....	115
Imagem 7 - Capa do livro Dançando no espelho.....	118
Imagem 8 - Apresentação dos vídeos.....	120
Imagem 9 - Danças que aparecem no livro Dançando no espelho.....	124
Imagem 10 - Autoavaliação do Kiame.....	124
Imagem 11 - Autoavaliação da Abayomi.....	125
Imagem 12 - Autoavaliação da Kieza.....	125
Imagem 13 - Autoavaliação da Thembi.....	126
Imagem 14 - Dança do Coco de Roda.....	127
Imagem 15 - Samba de Roda.....	128
Imagem 16 - Votação em papel.....	130
Imagem 17 - Resultado da votação.....	130
Imagem 18 - Experimentações de gestos do Balé Afro.....	133
Imagem 19 - Releitura.....	133
Imagem 20 - Criação de sequência coreográfica.....	134
Imagem 21 - "Espelho de Oxum".....	135
Imagem 22 - "Espelho de Oxum" e montagem coreográfica.....	138
Imagem 23 - Cartaz de Danças Afro-Brasileiras.....	140
Imagem 24 - Construção do convite.....	140
Imagem 25 - Construção de cartazes.....	141
Imagem 26 - Confeção dos cartazes.....	141
Imagem 27 - Coreografia do Sarau.....	144
Imagem 28 - Textos para o Sarau.....	145
Imagem 29 - Cartazes produzidos pelas crianças.....	146

Imagem 30 - Crianças realizando a leitura de poemas e textos.....	147
Imagem 31 - Apresentação da Dança pelo grupo.....	147
Imagem 32 - Crianças dançando Samba de Roda.....	148
Imagem 33 - A turma participante da pesquisa.....	150

LISTA DE FLUXOGRAMA

Fluxograma 1 - Seleção das produções.....	70
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Apresentação Ilustrativa e textual dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros.....	46
Quadro 2 - Ano de publicação, revistas e plataformas disponíveis, títulos, autores (as) dos trabalhos selecionados e conclusão.....	72
Quadro 3 - Categorias Temáticas.....	76
Quadro 4 - Sequência Didática.....	101
Quadro 5 - Categorias produzidas a partir das ações do cotidiano.....	104

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
EEFD	Escola de Educação Física e Desportos
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
GPDEF	Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física
IES	Instituição de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFCE	Instituto Federal De Educação Ciência e Tecnologia Do Ceará
IFSULDEMINAS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
IFSUDESTEMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ProEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física
RER	Relações Étnico-Raciais
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TAI	Termo de Anuência Institucional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural do Pernambuco
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UPE	Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco
UFT	Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

1 NA DANÇA DA VIDA: EXPERIÊNCIAS QUE ME APROXIMAM DO OBJETO DE ESTUDO.....	22
2 EDUCAÇÃO FÍSICA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS TIRADAS PARA DANÇAR: INTRODUÇÃO.....	27
2.1 Objetivo Geral	34
2.2 Objetivos Específicos	34
3 CORPOREIDADES NEGRAS SOBEM NO PALCO: REFERENCIAL TEÓRICO.....	35
3.1 Relações Étnico-Raciais e Educação.....	35
3.1.1 Racismo e preconceito.....	35
3.1.2 O Movimento Negro.....	37
3.1.3 Racismo na escola.....	42
3.1.4 Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros.....	44
4 COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA: PASSOS METODOLÓGICOS E ITINERÁRIO DA DISSERTAÇÃO.....	49
 Capítulo I	
DIÁLOGOS ENTRE AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O ENSINO DA DANÇA NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	52
1 TORNAR A DANÇAR, POIS A DANÇA NÃO PODE PARAR: RETOMANDO O OBJETIVO DA PESQUISA.....	52
2 PERCURSO METODOLÓGICO	52
3 APRESENTAÇÃO DOS ESTUDOS.....	53
3.1 Mapeamentos já realizados sobre Dança na Educação Física.....	53

3.2 Mapeamento das dissertações defendidas no ProEF.....	61
3.2.1 A Dança nas produções do ProEF	62
3.2.2 A EREER nas produções do ProEF.....	65
4. ESTADO DA ARTE: EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	69
4.1 Discussão das categorias temáticas.....	76
4.1.1 Legislação e políticas públicas.....	76
4.1.2 Formação Docente e fragilidades do percurso educativo.....	81
4.1.3 Proposta de Inserção de conteúdos específicos	86
4.1.4 Experiências pedagógicas propositivas para o combate ao racismo.....	88
5. APROVEITANDO CADA PASSO DO CAMINHO: CONSIDERAÇÕES EM MOVIMENTO.....	93

Capítulo II

NOVOS PASSOS: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E PRODUÇÃO DE DADOS...	96
1 ASPECTOS METODOLÓGICOS	96
1.1 Definição conceitual da Pesquisa-Ação do tipo Existencial.....	96
1.2 Contextualizando o campo de pesquisa: Unidade Escolar.....	96
1.3 Participantes.....	97
1.4 Instrumentos.....	98
1.5 Aspectos Éticos	99
1.6 Produto Educacional.....	99
2 UNIDADE DIDÁTICA	100
2.1 A Dança sobe no palco: construção dos planejamentos e das aulas da Unidade Didática Dança.....	101
2.2 Dançando um passo de cada vez.....	104
2.2.1 Aula 1 - Diversidade e diferença.....	106
2.2.2 Aula 2 - Memórias e afetos.....	113
2.2.3 Aula 3 - (Re)construindo valores culturais.....	119
2.2.4 Aula 4 - (Re)educando o pensamento: religiosidade.....	127
2.2.5 Aula 5 - (Re)construindo valores culturais.....	131

2.2.6 Aula 6 - Aprender juntos: representatividade e experiência	137
2.2.7 Aula 7 - Estética negra.....	139
2.2.8 Aula 8 - (Re)conhecimento no cotidiano escolar.....	145
3 COMPASSOS DANÇADOS: CONSIDERAÇÕES EM MOVIMENTO.....	150
 5 PRODUTO EDUCACIONAL	155
 6 DOIS PASSOS ATRÁS, UM PASSO À FRENTE: CONSIDERAÇÕES GERAIS DA DISSERTAÇÃO	158
 REFERÊNCIAS.....	166
 APÊNDICES.....	182
APÊNDICE A – TALE.....	183
APÊNDICE B – TCLE.....	186
APÊNDICE C – Termo de autorização para uso de imagens (fotos e vídeos)...	189
APÊNDICE D – Parecer Consubstanciado do CEP	190
APÊNDICE E – Termo de Autorização Institucional.....	191
APÊNDICE F – Imagens do diário de campo.....	192
APÊNDICE G – Acervo fotográfico do processo de construção da pesquisa	193
APÊNDICE H – Imagens do Produto Educacional.....	198
ANEXOS	200
ANEXO A – CARTA PRIMEIRA DEFESA DO PROEF/UFRRJ	201
ANEXO B – TRANSCRIÇÃO DA FALA DO ORIENTADOR SOBRE A DISSERTAÇÃO E SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL	202

1 NA DANÇA DA VIDA: EXPERIÊNCIAS QUE ME APROXIMAM DO OBJETO DE ESTUDO

A Dança como uma forma de expressão sempre esteve presente em minha vida. Existe em mim uma característica introspectiva que, desde a infância, era modificada e ressignificada por meio das Danças coletivas. Eu dançava no quintal com minhas irmãs e amigas, elaborávamos coreografias e, nas festas de rua do nosso bairro, sempre realizávamos apresentações com outras crianças que eram ensaiadas por uma vizinha, professora normalista, que era apaixonada por Dança. Foi uma genuína construção de experiências que me impregnou de memórias afetivas e corporais que trago comigo até hoje.

Ainda que, em minhas aulas de Educação Física na Educação Básica, eu não tenha vivenciado a Dança como conteúdo de ensino dentro do planejamento anual do currículo escolar, exceto de forma pontual em festas temáticas da escola, eu mantinha um grande interesse por essa prática corporal. Desta maneira, ao prestar vestibular em 2005, a graduação em Educação Física foi a minha escolha.

Ao ingressar no curso de Educação Física em 2006, na Escola de Educação Física e Desporto (EEFD) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), fui apresentada a uma disciplina intitulada de “Folclore Brasileiro: danças e folguedos”. A partir de então, uma nova perspectiva sobre o Folclore e sobre a Cultura Popular foi se estruturando diante de mim, com um novo entendimento sobre Cultura e sobre pertencimento.

Ao final do 1º semestre da graduação, a professora da citada disciplina me convidou para fazer parte do corpo dançante da Companhia Folclórica do “Rio-UFRJ” na abertura dos Jogos Pan Americanos de 2007, que foi realizado na cidade do Rio de Janeiro. Lá estava eu, adentrando, cada vez mais, no universo que a Dança me proporcionava. Posteriormente a essa experiência, fui convidada para participar do Projeto de Extensão Universitária que se chamava “Folclorear”¹. Fiz parte do Projeto

¹ Projeto de danças, jogos, brincadeiras populares e artes plásticas executado em escolas, comunidades, hospitais, asilos, academias ou em qualquer espaço físico que pudesse ser utilizado para a realização de atividades com movimentos, visando o desenvolvimento do indivíduo por meio e a partir da Cultura Popular.

até o final da minha formação em 2010 e, dentro do departamento dos Projetos de extensão da EEFD-UFRJ, circulei por alguns outros projetos. Acabei participando, de forma paralela, também até o final da minha formação, de um outro Projeto chamado naquela época de “Corporeidade”, mas que teve seu nome modificado, permanecendo até os dias atuais, para “Faz e Acontece”². Em ambos os Projetos, trabalhávamos com alguns conteúdos da cultura corporal de movimento, como os jogos e as brincadeiras, mas, essencialmente, com ênfase no conteúdo Dança, utilizando esta manifestação da Cultura como linguagem, como forma de expressão e como elemento essencial para o desenvolvimento do ser humano de forma plena.

Dentro da extensão universitária, participei de eventos externos e internos e, a cada evento, eu podia perceber que, mesmo de forma pontual, aqueles encontros mobilizavam os participantes das oficinas que nosso grupo oferecia. Ao ingressar no mundo do trabalho, em 2011, atuando em uma escola de Educação Infantil, a Dança como expressão corporal continuou a fazer parte da minha vida pessoal e agora passava também a ser parte da minha atuação profissional. A Dança estava sempre incluída em meus planejamentos, não só por estar prevista nos documentos legais norteadores da educação básica, mas também porque ela é parte de quem sou e da minha identidade pessoal e docente. Apesar disso, por estar inserida em uma escola privada da Zona Sul do Rio de Janeiro, considerada da alta classe social, a maioria das crianças eram brancas. Eu sentia que as questões que envolvem as Relações Étnico-Raciais (RER) associadas às Danças e à Cultura Popular não eram significativas para serem abordada dentro daquele contexto.

Em 2015, a partir da minha inserção em uma escola no município de Nova Iguaçu (Baixada Fluminense) e na Vila Kennedy (Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro), atendendo a crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais, vivenciei situações que me fizeram despertar para um novo olhar com o trabalho que já realizava com as Danças, qual seja, a necessidade de incluir discussões e questionamentos sobre as múltiplas identidades.

² Projeto de Extensão da UFRJ que trabalha de forma conjunta a Educação Física, a Dança e a Ciência.

Incorporada nesse contexto, passei a trabalhar com crianças majoritariamente negras. A todo tempo, eu presenciava situações de preconceito, de racismo, e de discriminação entre as crianças por terem tons de pele diferentes umas das outras, questões de religiosidade e apelidos envolvendo os diferentes tipos e texturas de cabelo.

Foi, em consequência disso, que eu comecei a trazer para o “chão da escola” a experiência que as Danças da Cultura Popular me ensinaram a respeito dos diferentes povos e suas habilidades, dos sentimentos, da arte, das magias e dos encantamentos, para além de estereótipos e fantasias sem sentidos.

Em 2017, assumi o concurso da prefeitura do Rio de Janeiro e comecei a atuar em uma escola no bairro da Penha, Zona Norte da cidade. Nessa unidade escolar, eu também vivenciei situações de preconceito racial por parte dos alunos e também do corpo docente. Foi quando senti uma grande necessidade de buscar uma formação continuada que pudesse me auxiliar no trato com essas questões. Em 2018, ingressei em uma especialização sobre Inclusão em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e apresentei um projeto final com o tema “Relato de experiência de uma proposta de intervenção sobre as possibilidades da Lei 10.639/03 e as aulas de Educação Física escolar”³.

Durante a minha trajetória, os aprendizados sobre valores morais e sociais, disciplina, solidariedade, imaginação, memória, reconhecimento e humanidades aumentaram ainda mais o meu desejo de, a partir dessas minhas experiências vividas, realizar um trabalho com Danças da Cultura Popular e com as Danças Afro-Brasileiras que pudesse reverberar como novas perspectivas para os nossos alunos, novos olhares sobre si, sobre sua comunidade, sobre o mundo, sobre sua identidade e sobre as mais diversas identidades, sobre respeito e valorização de si e do outro. Construir identidades a partir de um processo que é coletivo, assim como nas Danças da Cultura Popular e Afro-Brasileiras, nas quais acontecem as trocas de saberes de forma compartilhada.

³ Este trabalho de conclusão de curso relata a experiência do projeto que eu realizei com três professores da rede pública municipal do Rio de Janeiro.

Destaco aqui a importância da formação continuada, que tem proporcionado ampliação de conhecimentos e, como consequência, uma atuação profissional crítica e atenta. A possibilidade de entrar em contato com materiais didático-pedagógicos que me auxiliaram nessa caminhada foi bem importante, entretanto ainda existe uma lacuna na especificidade de materiais, de livros e de aportes teóricos específicos para o Ensino Fundamental Anos Iniciais, segmento no qual eu atuo desde 2015, que contribuam com a nossa prática pedagógica pautada na Educação para Relações Étnico-Raciais (ERER).

Em 2022, realizei o processo seletivo para a primeira turma do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). É um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Física, tendo a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) como coordenadora nacional e outras instituições de Ensino Superior associadas, como é o caso da UFRRJ.

O mestrado profissional foi um importante passo na minha formação docente. A possibilidade de continuar estudando, me atualizando, de discutir e de trocar com outros colegas professores atuantes na educação pública foi muito significativa para minha trajetória. Igualmente, minha entrada como membro do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física (GPDEF)⁴, liderado pelo professor Rodrigo Lema Del Rio Martins, também foi uma oportunidade rica de trocas, de encontros e de construção de parcerias de pesquisa e trabalho. O ProEF e o GPDEF me inspiraram, me motivaram a escrever e a divulgar o meu trabalho tanto nos Congressos como dentro da minha própria rede⁵.

⁴ O GPDEF está registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), disponível no link de espelho do grupo: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6257775069101248. Acesso em: 10 ago. 2023. Mais informações sobre o GPDEF podem ser obtidas no site: <https://www.gpdef.com.br/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

⁵ A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro possui um projeto chamado “Cartografias de Boas Práticas da Rede”. Minha experiência didática intitulada “Dança e Relações Étnico-Raciais” foi considerada uma boa prática de ensino e publicada no site do Projeto que está disponível em: <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/cartografias-de-boas-praticas-da-rede/pratica?acao=245>. Acesso em: 14 out. 2023. A decisão de escrever e de submeter ao projeto se deve, em grande medida, à minha entrada no ProEF e no GPDEF, que acabaram por me encorajar e me proporcionar melhores condições para compreender o processo de escrita de textos dessa natureza.

Assim, almejo contribuir construindo elementos concretos que podem servir de inspiração a tantos outros colegas professores de Educação Física, tanto aqueles que, assim como eu, foram tocados pela Dança durante sua trajetória de vida e/ou acadêmica, como para aqueles que sentem dificuldades⁶ para abordar o conteúdo Dança no âmbito da sua prática profissional.

Desta forma, tratarei, como objeto de estudo deste trabalho, o conteúdo Dança e as RER dentro das aulas de Educação Física escolar no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

⁶ Dificuldades que podem ser derivadas da falta de experiência pregressa com a Dança, de lacunas advindas da formação inicial e/ou continuada, precariedade de infraestrutura e/ou de materiais na unidade de ensino que atua, entre outras.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS TIRADAS PARA DANÇAR: INTRODUÇÃO

A educação escolar tem um papel importante na vida dos indivíduos, que é o de formar pessoas críticas, conscientes e cidadãos para conviverem e atuarem na sociedade. É no processo de formação escolar que o indivíduo se constitui politicamente ativo, social e cultural.

As duas principais leis que norteiam o sistema educacional brasileiro são as diretrizes gerais presentes na Constituição Federal de 1988⁷, que determinam, na seção I do capítulo III, intitulada “Da Educação”, que a educação é direito de todos os cidadãos e tem como um dos princípios de ensino “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁸ (LDB) – Lei nº 9.394 de 1996.

Além de garantir a educação, a Constituição também reconhece, no § 1º do art. 242, que “§ 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (Brasil, 1988). A Constituição Federal de 1988 menciona também, em seu art. 3º, inciso IV, trazendo como um de seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988).

A LDB aponta não só o papel do Estado com a educação, como também que a educação é dever da família e da convivência humana e das relações, conforme o Art. 1º da LDB.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996).

Essas diretrizes trazidas pela Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) formam o alicerce para que sejam pensadas as ações que atendem as finalidades educacionais. Uma forma de garantir essa

⁷ A Constituição Federal de 1988 é a lei fundamental e suprema do Brasil, trazendo um conjunto-base de leis, normas e regras que regulam e organizam as atuações do Estado diante da sua população.

⁸ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define e regulariza a organização do sistema educacional brasileiro com base nos princípios constitucionais.

premissa é na elaboração de currículos para guiar o processo de escolarização das crianças, dos adolescentes e dos adultos brasileiros. É exatamente nesse contexto que, em 2018, é publicada a Base Nacional Comum Curricular⁹ (BNCC) (Brasil, 2018), um documento que gerou diversos conflitos e tensões, entre eles a tentativa de padronização dos conteúdos a serem ensinados em cada série/ano, de modo a engessar a prática docente (Santos, 2022). Outra questão muito apontada é a modulação de um currículo que atenda as avaliações nacionais oficiais de larga escala e a produção de livros didáticos, trazendo benefícios direto às editoras (Sena, 2019).

Nesta dissertação, não temos a pretensão de discutir os prós e contras da BNCC, pois não se trata do nosso foco. Reconhecemos, assim como disposto na literatura acadêmica, que o referido documento é fruto de uma construção que está intimamente ligada ao movimento de impeachment de uma presidenta democraticamente eleita e que, portanto, carrega em sua redação final questões problemáticas do campo político-ideológico de quem o escreveu. Cabe a nós reconhecermos como um documento oficial que, no momento, traz um conjunto de orientações para balizar as práticas pedagógicas em Educação Física (esse sim, nosso interesse de pesquisa).

O ensino da Educação Física proposto pela BNCC aborda a expressão dos alunos por meio das práticas corporais, que possibilitam experiências sociais, estéticas, emotivas e lúdicas e está integrada na área de Linguagens, quer dizer, deve garantir ao aluno um aprendizado carregado de sentido e de significado em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos. A área de Linguagens da BNCC abrange quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física. O documento afirma que

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas

⁹ A BNCC é um documento elaborado pelo Ministério da Educação, que normatiza o currículo da Educação Básica. É um documento que foi previsto na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96, e no Plano Nacional de Educação de 2001, e que compõe a política nacional de educação. A BNCC traz um conjunto de orientações que determina os conteúdos, os objetivos, as competências e as habilidades a serem alcançadas pelos alunos por meio dos componentes curriculares ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica.

práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (Brasil, 2018, p. 63).

A Educação Física, neste contexto, é um componente curricular obrigatório¹⁰, determinada pela LDB (Brasil, 1996) e, portanto, está integrada à proposta pedagógica da escola. A partir desta concepção, as aulas de Educação Física para o Ensino Fundamental Anos Iniciais devem desenvolver práticas corporais, como as brincadeiras e os jogos, os esportes, a ginástica, as danças, as lutas e os esportes de aventura¹¹ e, por intermédio delas, exercer seu papel de contribuir na formação integral dos alunos. A finalidade é promover uma aprendizagem significativa, na qual os alunos compreendam a sua importância, tornando-se participativos e críticos socioculturalmente.

O trabalho pedagógico com práticas corporais nessa perspectiva precisa contemplar discussões acerca da cultura brasileira, de maneira a expandir a compreensão dos estudantes sobre temas como identidade, formação social e histórica de nossa população, entre outros. Neste caso, a Educação Física precisa se conectar com os demais componentes curriculares no sentido de contribuir nesta direção.

No Brasil, temos uma grande diversidade cultural e étnico-racial, com influências das culturas africanas, por exemplo, que compartilharam suas africanidades¹² para a constituição de características e de costumes na nossa identidade sociocultural. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no primeiro trimestre de 2023, 56% da população brasileira se declarou como preta ou parda.

¹⁰ O termo “obrigatório” só foi incluído no texto da LDB por meio da Lei 10.328 de 2001.

¹¹ Assim são nomeadas as “Unidades Temáticas” trazidas pela BNCC para orientar a organização dos conteúdos de ensino na Educação Física do ensino fundamental.

¹² Nos estudos de Silva (2005), as Africanidades compreendem as influências africanas nas manifestações culturais no Brasil, constituindo valores, formas de vida, trabalho e outros comportamentos que foram empreendidos pelos povos africanos e seus descendentes e incorporados pela sociedade brasileira.

Atualmente, temos em vigor, no sistema educacional, a Lei 10.639/03¹³, esta conquistada pela luta dos movimentos sociais pelo reconhecimento do povo negro na construção social do país. Desta forma, a escola não pode mais silenciar e negligenciar a aplicação da lei em questão. A Educação Física, inserida no currículo do Ensino Fundamental Anos Iniciais, tem papel a cumprir na aplicação desta lei, fomentando-a em seus conteúdos de ensino e contribuindo com uma educação antirracista.

Apesar de alguns avanços nesse campo, a legislação citada era considerada insuficiente, pois não abordava as questões indígenas e toda sua herança cultural¹⁴ na constituição identitária do Brasil. Desse modo, no ano de 2008, foi instituída a Lei 11.645/08¹⁵, que acrescentou ao texto a exigência de abordagem sobre a cultura indígena nos currículos escolares. Embora concordemos quando Guajajara¹⁶ (2019) fala sobre a importância de a educação também assumir sua dívida histórica com os povos originários, atuando ativamente para repará-la, o nosso foco nesta pesquisa está centrado nas temáticas das culturas de matriz Africana e Afro-Brasileira.

Como forma de orientação para a criação de projetos pedagógicos comprometidos com a EREER positiva dentro da escola, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana¹⁷ (Brasil, 2004), as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais¹⁸ (Brasil, 2006), o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

¹³ A Lei 10.639/2003 alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura Afro-Brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

¹⁴ Os povos indígenas deixaram marcas identitárias na nossa sociedade por meio dos seus hábitos, da culinária, da utilização medicinal de plantas, da música, da linguagem, da literatura, da atividade de pesca, das brincadeiras, dos acessórios etc.

¹⁵ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

¹⁶ Sonia Guajajara é indígena do Povo Guajajara/Tentehar. Destaca-se por sua luta pelos direitos dos povos originários e pelo meio ambiente. É a atual ministra dos Povos Indígenas e a primeira mulher indígena a ser ministra na história do Brasil.

¹⁷ Nela são estabelecidas orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados e também as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino.

¹⁸ Este documento traz, para cada nível ou modalidade de ensino, um histórico da educação brasileira e a conjunção com a temática étnico-racial, adentrando na abordagem desses temas no campo educacional e concluindo com perspectivas de ação.

Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana¹⁹ (Brasil, 2009).

Utilizando dessas referências, não pretendemos substituir os assuntos pertinentes às culturas etnocêntricas hegemônicas já estabelecidas. Pelo contrário, desejamos propor que as culturas que vêm sendo invisibilizadas sejam igualmente incluídas nos debates escolares, por terem sido, ao longo do tempo, silenciadas (Neira, 2019).

As Danças, por exemplo, são uma Unidade Temática que faz parte dos conhecimentos que devem ser vivenciados nas aulas de Educação Física e que se apresentam como uma das manifestações culturais capaz de revelar esta diversidade da formação da sociedade brasileira (Brasil, 2018). Dispomos de uma grande variedade de possibilidades de trabalhar com as Danças na escola, oferecendo condições de desenvolver, junto aos alunos, uma leitura crítica de sua ocorrência, do seu contexto sociocultural de produção, dos seus processos de transformação e das diferentes identidades culturais envolvidas (Ferreira, 2005).

Por meio da Dança, podemos contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, proporcionando uma melhor percepção do próprio corpo e uma maior interação social. O trabalho com a Dança envolve questões afetivas e cognitivas e, na escola, ela se torna uma fonte de conhecimento transformador e essencial para uma atuação crítica na sociedade (Marques, 2003). Por esse ângulo, as Danças podem representar a valorização de diferentes histórias, auxiliando no combate às possíveis formas de preconceito e de discriminação que acontecem também no ambiente escolar. Sobre o preconceito vivido dentro da escola, podemos afirmar que

As experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito. Mesmo depois de adultos, quando adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem superar a introjeção do preconceito, as marcas do racismo continuam povoando a sua memória (Gomes, 2003, p. 176).

Todavia, existe uma tendência na Educação Física em priorizar esportes tradicionais (Ribeiro, 2021), deixando de lado outros ensinamentos, como, por

¹⁹ O Plano tem como finalidade intrínseca a institucionalização da implementação da Educação das Relações Étnico-raciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10639/2003 e 11645/08, da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004.

exemplo, as Danças, que, muitas vezes só são lembradas nas datas de festejos da escola, tendo uma abordagem em que não há troca de conhecimento e de contextualização (Rodrigues, 2015). Logo, acaba sendo uma das Unidades Temáticas menos abordada pelos professores durante as suas práticas.

A literatura acadêmica também indica que a formação inicial em Educação Física é frágil no tocante à preparação pedagógica para o trato das Danças na escola e que os professores com poucas vivências teórico-práticas pregressas em relação às Danças sonegam esse tipo de conhecimento aos seus alunos, predominando sempre as atividades esportivas em suas aulas, como indicado nos estudos de Ugaya (2011), Souza (2012), Ribeiro e Gaia (2021) e Silveira e Alviano Junior (2022).

Sobre o trabalho com as Danças oriundas das culturas Afro-Brasileiras e Africanas, Correia (2021) salienta que elas configuram uma possibilidade de os alunos deixarem de lado os gestos estereotipados.

Isso se dá não apenas pelo fato de que o samba de roda, o jongo, os cocos trazem novos repertórios, novas belezas e formas de lidar com o corpo e o ritmo. Há, também, nessas danças, a abertura à dinâmica não coreografada, a uma liberdade maior na exploração das movimentações básicas, que, muitas vezes, não se relacionam a letras ou, ainda, que as tenha, costumam trabalhar de forma menos amarrada a uma interpretação literal, mais característica das manifestações ocidentais de origem europeia (Correia, 2021, p. 192).

Em nossa opinião, abordar e sistematizar um trabalho reflexivo com as Danças, privilegiando as de matrizes Afro-Brasileiras e Africanas como objeto de conhecimento nas aulas de Educação Física escolar, para além dos festejos e das datas comemorativas, contribui para romper com a hegemonia do ensino dos esportes e, também, para a formação de cidadãos conscientes das diversidades e do necessário enfrentamento ao racismo em nossa sociedade.

Para tanto, a escola e os professores de Educação Física precisam levar em consideração a diversidade cultural, conscientizando-se dos preconceitos arraigados por meio do currículo e de escolhas didático-pedagógicas que potencializem uma ação docente atenta aos sinais de discriminação no ambiente escolar, ampliando o discurso e as práticas escolhidas em seus planejamentos, contemplando conteúdos relacionados as RER.

Abordar as Danças nas aulas de Educação Física escolar dentro de uma perspectiva das RER é um caminho para tentar diminuir os estereótipos das identidades do povo negro e da cultura Afro-Brasileira. A própria BNCC (2018) aponta que a escola deve fortalecer as práticas de não preconceito, não discriminação e de respeito às diversidades.

Uma forma de colaborar com essa ampliação da presença das Danças de matrizes Afro-Brasileiras e Africanas nas aulas de Educação Física, oferecendo aos professores (independentemente de suas vivências pregressas com esse elemento da cultura corporal de movimento) melhores condições de trabalhar pedagogicamente essa Unidade Temática é considerar os materiais didáticos como ferramentas importantes para a estruturação do planejamento pedagógico. Entretanto, conforme exposto por Impolcetto (2012), Tahara *et al.* (2017) e Silva (2021), existem poucos materiais didáticos disponíveis na área da Educação Física escolar. Bolzan *et al.* (2021) também trazem alguns desafios apontados pelos professores em suas pesquisas, entre eles a necessidade de mais recursos materiais e aportes didático-pedagógicos para o ensino das Danças.

No entendimento de Impolcetto (2012, p. 17), existe uma necessidade de elaborar materiais didáticos como forma de auxiliar a prática do professor de Educação Física escolar. Ela declara também que

[...] a organização curricular dos conteúdos e a construção desse tipo de material possa acontecer de modo colaborativo entre o meio acadêmico e os professores que atuam nas escolas, valorizando suas experiências e conhecimentos (Impolcetto, 2012, p. 17).

Consequentemente, a escolha do tema desta pesquisa advém de alguns questionamentos: em que medida a literatura acadêmica da Educação Física vem indicando caminhos para associar o trabalho pedagógico com as Danças e as RER? É possível desenvolver um planejamento que contemple a Lei 10.639/03 nas aulas de Educação Física, utilizando as Danças de matriz Afro-Brasileira como um caminho de aprendizagem significativa? Conhecimentos acerca da história e da cultura Africana e Afro-Brasileira vivenciadas por meio das Danças ajudam a promover a construção de uma identidade positiva e comportamentos antirracistas dentro da escola? É possível sistematizar uma experiência pedagógica com o ensino da Dança na perspectiva

antirracista como forma de oferecer um referencial didático-metodológico para outros professores?

Estas são questões que se fazem muito pertinentes e se trata de uma temática de grande relevância para pensarmos na contribuição da Educação Física para uma educação antirracista, que reconhece os valores civilizatórios afro-brasileiros e incentiva o conhecimento das diversidades por meio da Dança.

2.1 Objetivo Geral

Contribuir para a formação discente fundamentada em saberes advindos das culturas de matriz Afro-Brasileira e Africana por meio das Danças, fortalecendo o compromisso social docente de despertar a identidade positiva dos alunos e o respeito as diversidades no ambiente escolar.

2.2 Objetivos Específicos

- Compreender como a literatura acadêmica tem abordado a relação da Dança com as RER no campo da Educação Física escolar.
- Promover experiências pedagógicas concretas para o ensino da Dança com a participação dos alunos, no sentido da imagem positiva de si, dos seus grupos étnicos de pertencimento e para o respeito às diversidades no ambiente escolar.
- Analisar a relevância do ensino das Danças de matrizes Afro-Brasileiras e Africanas como forma de valorização e de reconhecimento das identidades.
- Sistematizar no formato de Trilha de Aprendizagem o ensino da Unidade Temática Dança nas aulas de Educação Física para o 5º ano do ensino fundamental dentro de uma perspectiva antirracista.

3 CORPOREIDADES NEGRAS SOBEM NO PALCO: REFERENCIAL TEÓRICO

Tal qual uma apresentação dançante exige, deve-se lançar luz sobre os atores que bailam e sobre o modo como produzem movimentos que dão sentido à expressão de ideias. Então, neste tópico desta dissertação, optamos por dar visibilidade a autores, a conceitos e a posicionamentos político-acadêmicos que revelam nossa predileção de referencial teórico e comunicam as bases nas quais nos fundamentamos para refletir sobre as relações de poder étnico-raciais dentro e fora da escola, sobre culturas africanas e Afro-Brasileiras, bem como sobre os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros.

3.1 Relações étnico-raciais e educação

Iniciamos com um diálogo ancorado em conceitos e em autores que tratam da temática da EREER, discutindo com questões que envolvem o racismo e o preconceito, assim como trazendo o reconhecimento da contribuição do Movimento Negro para a educação e a implementação da Lei 10.639/03. Em seguida, abordaremos o racismo presente no contexto escolar e a importância de práticas antirracistas na educação.

Mesmo em um país plural como o Brasil, discutir sobre questões étnico-raciais ainda é um grande desafio para nós, educadores. É preciso considerar o processo histórico da escravização e da desigualdade estrutural da sociedade brasileira. Segundo Munanga (2010), nós, brasileiros e brasileiras, temos dificuldades para entender e decodificar as manifestações racistas que aqui ocorrem, muito relacionada com a “sutileza” com que se manifesta.

3.1.1 Racismo e preconceito

Para abordar o racismo, é preciso compreender como os pesquisadores e os estudiosos têm compreendido o conceito de raça. Acredita-se que o conceito de raça tem origem na Biologia, tendo um sentido de classificação de espécies de seres vivos o que, muitas vezes, leva a um discurso indevido de “uma única raça humana”. Kabengele Munanga (2004) resgata a origem da palavra “raça”, mostrando-nos que ela veio do italiano *razza*, que, por sua vez, tem origem no latim *ratio* que pode significar sorte, categoria ou espécie. Entretanto, ampliando esse conceito para o

campo das relações sociopolíticas, raça passa a ter outra definição, que abarca características físicas, como a cor da pele, formato da cabeça, formato da boca e do nariz, a textura do cabelo, etc. Todas essas individualidades marcam as nossas experiências sociais. Almeida²⁰ (2021, p. 24-5) comenta que

[...] a noção de raça como referência a distintas categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade que remonta aos meados do século XVI [...]. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas.

O termo raça também foi utilizado em discursos de superioridade de grupos e de classes, que discutem a garantia da conquista e da servidão de uma raça por outra ao nível das diferenças físicas, étnicas e intelectuais (Foucault, 2005).

O antropólogo Kabengele Munanga afirma, ainda, que não há problema em classificar os seres humanos a partir das características físicas, no entanto a problemática surgiu quando se colocou uma escala de valor entre as raças, definindo quais características seriam do grupo considerado superior e quais seriam inferiores. Ele diz que

E o fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (Munanga, 2004, p. 21).

Munanga (2004) aborda a polêmica de se considerar negro no país, pois de acordo com ele, esse assunto interfere de diferentes formas na vida dos indivíduos.

Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso (Munanga, 2004, p. 52).

²⁰ Sílvio Luiz de Almeida é o atual ministro dos Direitos Humanos e da Cidade do Brasil. É um dos especialistas brasileiros acerca das questões raciais e é autor de diversos livros, dentre eles o intitulado “O que é racismo estrutural?”, que é considerado um dos mais importantes estudos sobre raça e racismo.

Logo, racismo pode ser considerado na crença sobre essas classificações dos seres humanos de forma hierarquizada, a partir de aspectos físicos comuns, que se relacionam também com atributos psicológicos, intelectuais e culturais, assim dizendo, uma ideia de inferioridade construída socialmente. Almeida (2021, p. 32) explica que

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

Além disso, o referido autor aponta outros conceitos relacionados ao racismo, o preconceito racial e a discriminação racial.

O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. [...] A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados (Almeida, 2021, p. 32).

Desta forma, é fundamental que possamos reconhecer a existência do preconceito, da discriminação racial e do racismo em nossa sociedade. É assim que conseguiremos compreender o que as crianças negras ainda estão enfrentando e sofrendo em seu cotidiano, em especial, na escola. À vista disso, faz-se necessário desenvolver um trabalho pautado na EREER, buscando uma educação antirracista, tal qual assinala Gomes (2003, p. 73), “[...] reconhecer as diferenças implica romper com preconceitos, superar as velhas opiniões formadas sem reflexões, sem o menor contato com a realidade do outro”.

Nesse sentido, algumas políticas educacionais foram criadas pelo Estado buscando minimizar essas problemáticas e muito pela longa trajetória de luta do Movimento Negro no Brasil. Muitas solicitações e reivindicações ao Estado foram feitas, visando à necessidade de leis que colaborassem para o fim do racismo nas escolas.

3.1.2 O Movimento Negro

O Movimento Negro brasileiro tem, em sua história, ações de luta, de revoltas e de resistências. Nilma Lino Gomes entende o Movimento Negro como “[...] as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente

posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade” (Gomes, 2017, p. 23). Gomes também ressalta que

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites – muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção de igualdade racial teriam sido construídas e implementadas (2017, p. 18).

Outro conceito sobre o Movimento Negro é este utilizado por Joel Rufino dos Santos, que compreende “[...] todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros [...]” (Santos, 1994, p.157).

Já Oliveira (2017) diz

Considero como movimento negro, um grupo de pessoas que se organizam em diversas entidades diferentes entre si em torno de ideais de luta contra o racismo, por melhores condições de vida da população negra, no sentido de elaborar estratégias e práticas junto ao poder público, sejam elas voltadas para arte, educação ou de cunho social com o objetivo de valorizar a identidade e cultura afro-brasileira (Oliveira, 2017, p. 80).

Em diálogo com alguns autores que discutirão a história, destacamos aqui alguns movimentos emblemáticos vividos, como, por exemplo, a Revolta dos Malês, em 1835. Foi uma grande manifestação de escravizados que aconteceu na Bahia, na qual os negros enfrentaram o império em busca de liberdade religiosa e o fim da escravidão. Santos (2020) aponta que a Revolta dos Malês foi o maior movimento de escravos urbanos, que eram conhecidos no Brasil como Nagôs.

Um levante organizado e complexo, já que diversas etnias como os nagôs, grumas, gêges, haussás, bornos, tapas, cabindas, congueses, camaroneses, barbas, minas, calabares entre outros povos de religião mulçumana, ou não, se unificaram em um objetivo em comum, a liberdade e a constituição de uma religião seguindo os princípios e dogmas do islamismo na Bahia (Santos, 2020, p. 339).

Outro movimento ocorreu em 1910: a Revolta da Chibata, um movimento de militares da Marinha, em sua maioria negros, que tomaram o comando do navio de guerra das mãos dos oficiais, quase todos brancos, gritando por liberdade. Para além de uma insatisfação com a violência, era uma revolta contra o racismo e a

desigualdade social presentes naquele contexto. Morel (2009) aborda a revolta, liderada pelos marinheiros negros, tendo como figura principal o militar João Cândido. Os envolvidos bombardearam e ameaçaram de devastação a então Capital Federal da República, colocando o racismo em pauta, estampando suas reivindicações e suas ações nas primeiras páginas de jornais da época com muita crítica. Além de questionarem a aplicação dos castigos, os militares negros reivindicaram também, por educação para os marinheiros (Morel, 2009).

Já no ano de 1950, o Teatro Experimental Negro promoveu o I Congresso do Negro Brasileiro, que reivindicou a inclusão da cultura africana nas disciplinas escolares, recomendando em sua declaração “[...] estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo” (Nascimento, 1982, p. 293).

Outro marco foi em 1995, a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, que teve como objetivo chamar atenção do governo com as questões do racismo. Segundo Santos (2007), algumas propostas de combate ao racismo e de políticas públicas foram apresentadas, entre elas

- a) Recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, garantia de boa qualidade; b) Implementação da Convenção sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; c) Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União; d) Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilitem a lidar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras; e) Desenvolvimento de programa educacional de emergência para a eliminação do analfabetismo. Concessão de bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus [atuais ensinos fundamental e médio, respectivamente]; e f) **Desenvolvimento de ações afirmativas para acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta** (Santos, 2007, p. 25, grifos do autor).

Assim, após inúmeras manifestações e reivindicação do Movimento Negro, em 2003, houve a determinação da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira através da Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei nº 9394/96. Desse modo, foi incluído nos currículos da educação básica de escolas

públicas e privadas o ensino da temática da Cultura Africana e Afro-Brasileira. Essa lei estabelece que

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. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (Brasil, 2003, p. 1).

No ano seguinte, em 2004, houve aprovação do parecer 03/04 e a Resolução 01/04 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), com a finalidade de subsidiar a implementação da legislação. A Resolução 01/04 reitera, em seu artigo 2º, parágrafo 1º, que:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (Brasil, 2004b).

Essas foram conquistas importantes para a discussão no campo da educação no que tange ao combate ao racismo. Alguns anos depois, tivemos a criação da Lei nº 11.645/08, que alterou o artigo 26 da LDB, incluindo a causa indígena no texto, ficando assim

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, 2008, p. 1).

Esses marcos legais são importantes avanços do Movimento Negro pela educação, no entanto nossa pesquisa se debruça nas RER relacionadas com a Cultura Afro-Brasileira e Africana. Sendo assim, ateremo-nos à Lei nº 10.639/03, a qual acreditamos que, se efetivada no “chão da escola”, proporcionará contribuições para uma educação crítica e diversa, contribuindo com a redução das práticas racistas que ocorrem no ambiente escolar.

Conforme defende Nilma Lino Gomes (2012),

O fato da questão racial no currículo e as mudanças advinhas da obrigatoriedade do ensino de história da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política (Gomes, 2012, p. 106).

Para Munanga (2005), a lei não é suficiente para acabarmos com o racismo, mas o autor crê que a educação pode oferecer a possibilidade de desconstrução dos mitos de superioridade e de inferioridade que se estabeleceram na sociedade e que contribuir para a formação reflexiva dos professores é uma tarefa imprescindível.

Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (Munanga, 2005, p. 17).

Atualmente, também temos em vigor a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7). No que se refere à ERER, o referido documento aponta que

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: [...] educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Brasil, 2018, p. 19).

Todas essas determinações legais demandam novas propostas pedagógicas, que reconheçam e que valorizem a Cultura Afro-Brasileira e Africana, que assegurem

a construção de identidades positivas das crianças negras e que promovam um espaço de aprendizagem a partir da diversidade. Neste cenário, a Educação Física escolar tem papel a cumprir.

3.1.3 Racismo na escola

Almeida (2021) argumenta que o racismo se reproduz por intermédio das instituições. A escola, sendo uma delas, não fica de fora. O ambiente escolar é tido como um significativo lugar de convívio social, que se dá para além do nosso ambiente familiar. Um lugar onde muitas diversidades existentes na sociedade se encontram, e por isso, deveria ser um ambiente de igualdade, de equidade, de tolerância e de respeito.

No entanto, o que muitas vezes encontramos é o oposto de tudo isso. Nem todos os ambientes escolares desenvolvem um currículo atento à valorização da diversidade (Gomes, 2011). Mesmo as escolas que prezam por um ambiente democrático, muitas vezes continuam perpetuando e excluindo crianças e jovens negros. Segundo Cavalleiro (2001, p. 147) “[...] ao se achar igualitária, livre de preconceito e da discriminação, muitas escolas têm perpetuado desigualdades de tratamento e minado efetivas oportunidades igualitárias a todas as crianças”.

O racismo aparece diariamente para quem está atento aos sinais. Ele acontece mediante o silenciamento dos adultos em suas práticas pedagógicas, na constituição do ambiente escolar como, por exemplo, na produção de murais, nas pinturas, na compra de materiais pedagógicos, na escolha dos livros, dos brinquedos e outras referências (Cavalleiro, 1998). Da mesma forma, também se manifesta nas agressões simbólicas que aparecem em decorrência de comportamentos e falas racistas, no geral sobre alguma característica física da pessoa. Sobre isso, Almeida (2021) comenta que o racismo é reforçado a todo momento pelos meios de comunicação, pela cultura e também pelo sistema educacional, constituindo assim todo um complexo imaginário social.

Um grande desafio no enfrentamento do racismo dentro da escola passa muitas vezes pela concepção dos profissionais e dos professores, que negam ou apontam

como um problema externo a ele, quando questionados sobre o assunto, afirmando que, na escola, não existe racismo (Santos, 2014).

Reconhecer que o racismo está presente nas práticas escolares é um passo importante para promover uma educação pautada na EREER. Como afirma Gomes (2005), a escola é responsável por combater o preconceito nos seus espaços. Isso só é possível com mudanças concretas que proporcionem novos valores e a construção de novas práticas pedagógicas. A autora acredita ainda que

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os (as) educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras (Gomes, 2005, pág. 147).

Para construir uma cultura antirracista na escola, é necessário um trabalho diário e durante o ano todo. É fundamental que, na construção das práticas pedagógicas, perceba-se que é necessário rever padrões e valores considerados aceitáveis por todos na escola (Gomes, 2001). É preciso salientar que o conhecimento Africano e Afro-Brasileiro também faz parte do fazer científico (Almeida, 2021, Silva, 2007 e Gomes, 2001). Segundo Santos (2001),

Tratar da discriminação racial em ambiente escolar não significa ajudar a criança negra a ser forte para suportar o racismo, como se apenas ela tivesse problema com sua identidade, com sua autoestima. Faz-se necessário corromper a ordem dos currículos escolares, que insistem em apresentar a produção cultural eurocêntrica como único conhecimento científico válido (Santos, 2001, p. 106).

Isto posto, fica evidente o quanto a Lei 10.639/03 se faz importante nesse processo de combate ao racismo na escola e, por consequência, para além dos muros da escola. Refletir e elaborar práticas educativas para o enfrentamento do racismo é contribuir com a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos com a população negra, com sua história e sua cultura.

Assim, a educação antirracista deve fazer parte do cotidiano escolar em todos os momentos, não apenas em eventos escolares pontuais ou discutida apenas como conteúdo com fim em si mesmo. Precisamos ensinar de forma crítica. Desta forma, concordamos com Sodré (2012) quando ela afirma acreditar que é tempo de transformação, entrelaçamento de costumes, culturas e saberes.

É necessário construir espaços de debates dentro da escola, promover práticas inclusivas e reflexivas, nas quais os alunos possam repensar sobre os padrões únicos impostos dentro de uma sociedade tão diversificada.

3.1.4 Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros

Uma das maneiras de contemplar e promover um ambiente que considere as diversidades que fazem parte da nossa matriz cultural e contribuir para a concretização da EREER nas aulas de Educação Física escolar é utilizar os valores civilizatórios afro-brasileiros. A compreensão do conceito desses valores abordados neste trabalho se dá a partir da construção de sentido, proposto por Azoilda Loretto Trindade²¹ (2010).

[...] valores, talvez, fundamentos morais, éticos e comportamentais que nos são significativos e importantes; civilização, talvez, conjunto de produções materiais e imateriais de uma sociedade. No nosso caso, não significa a higienização do humano, nem seu apartamento da natureza, nem uma evolução; afro-brasilidade, talvez, maneiras, possibilidades de matrizes africanas ressignificadas pelo modo de ser dos brasileiros/as (Trindade, 2010, p. 12).

Na idealização de possíveis diálogos metodológicos que contribuam com uma prática pedagógica pautada na EREER, acreditamos que implementar nas aulas e apresentar os valores civilizatórios afro-brasileiros, que tratam do conjunto de princípios, conceitos e valores que formam a cultura Afro-Brasileira, é promover um ambiente escolar de respeito e acolhedor com as diferentes subjetividades, além de contribuir com a propagação de conhecimento sobre as experiências dos povos africanos aqui no Brasil.

Ao destacarmos a expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros”, temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de

²¹ Intelectual negra, coordenadora do projeto educativo nacional chamado A Cor da Cultura, que foi difundido em todo país, produzindo materiais, ações culturais e educativas, buscando práticas positivas e de reconhecimento e preservação da cultura Afro-Brasileira.

certa forma ou de certas formas, afrodescendentes. E, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra (Trindade, 2005, p. 30).

Esses valores são: Circularidade, Oralidade, Religiosidade, Energia Vital (Axé), Corporeidade, Ludicidade, Musicalidade, Memória, Ancestralidade e Cooperativismo/Comunitarismo. De maneira mais específica, Trindade (2010, p. 14) explica que

Reconhecemos a importância do Axé, da ENERGIA VITAL, da potência de vida presente em cada ser vivo, para que, num movimento de CIRCULARIDADE, esta energia circule, se renove, se mova, se expanda, transcenda e não hierarquize as diferenças reconhecidas na CORPOREIDADE do visível e do invisível. A energia vital é circular e se materializa nos corpos, não só nos humanos, mas nos seres vivos em geral, nos reinos animal, vegetal e mineral. “Na Natureza nada se cria, tudo se transforma”, “Tudo muda o tempo todo no mundo”, “... essa metamorfose ambulante”.

Se estamos em constante devir, vir a ser, é fundamental a preservação da MEMÓRIA e o respeito a quem veio antes, a quem sobreviveu. É importante o respeito à ANCESTRALIDADE, também presente no mundo de territórios diversos (TERRITORIALIDADE). Territórios sagrados (RELIGIOSIDADE) porque lugares de memória, memória ancestral, memórias a serem preservadas como relíquias, memórias comuns, coletivas, tecidas e compartilhadas por processos de COOPERAÇÃO e COMUNITARISMO, por ORALIDADES, pela palavra, pelos corpos diversos, singulares e plurais (CORPOREIDADES), pela música (MUSICALIDADE) e, sobretudo, por que não, pelo prazer de viver — LUDICIDADE (Trindade, 2010, p. 14).

Em síntese, os dez Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros trazidos por Trindade (2010) podem ser compreendidos, conforme o Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Apresentação ilustrativa e textual dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros



CIRCULARIDADE: o começo e o fim se conectam, a energia se desloca num círculo de poder e saber que não se fecha nem se cristaliza, mas gira, circula, transfere-se.

ANCESTRALIDADE: a dimensão ancestral carrega o mistério da vida, da transcendência. O passado, a história, a sabedoria dos mais velhos assumem uma enorme dimensão de saber-poder, de quem traz o legado, de quem sobreviveu.

RELIGIOSIDADE: tudo é sagrado, é divino. Todos os elementos da natureza, todos os seres. Vemos religiosidade não como religião, mas como respeito à vida, ao outro, à saudação, ao cuidado com o outro.

MEMÓRIA: mostra que o povo negro carrega uma memória da nossa história que está escondida e precisa ser desenterrada. A memória está presente em nosso corpo, na nossa história, nos prédios, no modo de andar, de falar, na nossa existência.

CORPOREIDADE: o corpo conta histórias. Ela traz uma história individual e coletiva, uma memória a ser preservada e compartilhada. Com o corpo se afirma a vida e a existência. Corpo é potência, possibilidade, é vida.

LUDICIDADE: a capacidade de sorrir, brincar, dançar e jogar mesmo com todas as adversidades (escravização e humilhação de um povo que foi arrancada de suas terras). Alegria frente ao real, ao aqui e agora da vida.

MUSICALIDADE: a música, a sonoridade, a melodia, o ritmo, estão presentes, de modo bem particular, na cultura e história afro-brasileira, de tal modo que muitas referências da musicalidade brasileira são de origem afro.

ENERGIA VITAL (AXÉ): revela a circularidade da vida. Tudo tem energia vital e está em interação: planta, água, pedra, animais, ar, gente. Os elementos relacionam entre si e sofrem influências uns dos outros.

COOPERATIVISMO/COMUNITARISMO: a manifestação cultural negra é marcada pelo coletivo. Não existe cultura negra, cultura afro-brasileira individualmente, na solidão, mas no coletivo, na cooperação, no e com o outro.

ORALIDADE: a palavra dita ou silenciada, tem uma carga de poder muito grande. Através da oralidade os saberes, poderes, querereres são compartilhados e legitimados. A palavra carrega uma grande e poderosa carga afetiva.

Fonte: Trindade (2010, p. 14).

Todos esses valores evidenciam a história dos povos africanos e trazem características existenciais, sociais e culturais, que nos permitem estabelecer um ambiente educacional que oferece visibilidade a esses sujeitos por meio de:

Uma prática docente política ideológica e humanamente comprometida como nosso povo mestiço, belo, forte, que luta que surpreende, que ri, que chora, que cria cotidianamente saberes e estratégias, práticas que possibilite viver/sobreviver, num tempo em que a exclusão social é vista como um valor positivo e como inevitável (Trindade; Santos, 1999, p. 16).

Esses valores estão presentes no nosso dia a dia e nas práticas do cotidiano escolar, contudo seus significados e seus sentidos não são evidenciados e/ou nomeados por nós. Por exemplo, quando colocamos nossos alunos em roda, estamos reafirmando um valor civilizatório afro-brasileiro, a circularidade, embora não façamos referência à cultura Afro-Brasileira para falar sobre a roda. Entendemos que algumas situações como essa nos permitem conscientizar as crianças sobre as contribuições africanas à nossa construção sociocultural.

De acordo com Rocha (2011), uma pessoa se torna importante porque faz parte do todo, do coletivo, assim a sua individualidade vai se construindo. Ainda em concordância com a mesma autora, “[...] a circularidade propõe a horizontalidade nas relações humanas, a ciranda dos saberes” (Rocha, 2011, p. 34). Gama e Cabral (2021) falam sobre a força do encontro que é marcada pela circularidade e pela presença da roda, espaço onde a nossa posição nos permite ver e ser visto.

Materializar o reconhecimento dos valores civilizatórios afro-brasileiros nos conteúdos e nas aulas de Educação Física se faz necessário, enriquecendo e criando experiências sobre a cultura Afro-Brasileira aos alunos e atribuindo outros significados às práticas escolares, com a intenção de se tornarem cada vez mais inclusivas, contemplando a diversidade étnico-racial e promovendo práticas antirracistas cotidianamente.

Munanga (2005) destaca a importância de práticas e narrativas para a concretização de uma cultura cotidiana de reconhecimento dos valores civilizatórios afro-brasileiros como possibilidade pedagógica na construção de conhecimentos.

Incorporar os valores civilizatórios afro-brasileiros nas nossas práticas pedagógicas é uma possibilidade de materializar a EREER na Educação Física. É dar

visibilidade a essas características da cultura africana, contribuindo com a afirmação das identidades e reconhecendo os saberes dos povos africanos. Destacamos, desse modo, a necessidade e a relevância da inserção dos valores civilizatórios afro-brasileiros no contexto da Educação Física, contribuindo com a EREER.

4 COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA: PASSOS METODOLÓGICOS E ITINERÁRIO DA DISSERTAÇÃO

Apresentamos aqui o caminho percorrido nesta dissertação, que está organizada em forma de capítulos e tópicos. O presente estudo é de natureza qualitativa e concilia o método bibliográfico, que foi adotado para construir um Estado da Arte (Ferreira, 2002) sobre a temática das questões étnico-raciais no âmbito da Educação Física escolar e seus desdobramentos com a Dança, apresentada no capítulo I, com a Pesquisa-Ação Existencial (Barbier, 2002), utilizada para investigarmos os desafios e as possibilidades de promover a EREER por meio do conteúdo Dança em uma turma dos anos iniciais de uma escola de ensino fundamental.

Considerando a complexidade das metodologias empregadas e o extenso conjunto de informações acerca dos seus usos neste trabalho, e que precisam ser expostas para as suas devidas compreensões, optamos por detalhar as definições conceituais, as fontes, os instrumentos e os procedimentos de análise que compõem cada método no interior de cada capítulo.

Na parte inicial desta dissertação, narramos a partir do lugar de fala da professora-pesquisadora suas primeiras inquietações, destacando a proximidade com a temática, a trajetória com a extensão universitária, com a pós-graduação *lato sensu*, as experiências na escola e o ingresso no ProEF e no GPDEF, que foram as bases para o delineamento do objeto de estudo. Em seguida, na parte introdutória, trazemos a contextualização da temática, as principais legislações do sistema educacional brasileiro, a delimitação do problema, a justificativa da pesquisa e os objetivos geral e específicos.

No tópico 3, discorreremos sobre algumas das bases teóricas escolhidas para a construção do trabalho, dialogando com autores sobre conceitos que tratam da temática da EREER, intencionando compreender como essa discussão chega à educação e como suporte teórico para a compreensão da temática da pesquisa. Abordamos o conceito de racismo e o preconceito trazendo Munanga (2004), Almeida (2021) e Gomes (2003) para o debate. Falamos sobre o racismo na escola e

trouxemos a trajetória e avanços do Movimento Negro que contribuíram para a criação e implementação da lei 10.639/03.

No Capítulo I, buscamos compreender como a Dança está sendo abordada pelos professores. Para tanto, realizamos um diálogo com as produções científicas da Educação Física escolar e o ensino das Danças na perspectiva da EREER. Apresentamos o Estado da Arte desenvolvido (Ferreira, 2002). Este mapeamento realizado ancora-se nas produções anteriores, reafirmando e/ou aprofundando as temáticas pesquisadas, trazendo novas reflexões sobre esta realidade explorada.

Nosso objetivo foi trazer um panorama inicial dos mapeamentos já realizados, para, em seguida, dialogar com o levantamento sobre as produções científicas com a temática da Dança e da EREER no âmbito do ProEF, nos anos de 2020 até março de 2023. Logo após, planejou-se apresentar um Estado da Arte (Ferreira, 2002) com foco nos estudos que abordaram a Educação Física escolar e a EREER. Para tanto, mapeamos a produção acadêmica em quatro plataformas eletrônicas (*Scientific Electronic Library Online - Scielo, Sistema de Información Científica Redalyc. (Red de Revistas Científicas), Education Resources Information Center – ERIC e Periódico da CAPES*).

O capítulo II trata da intervenção pedagógica desenvolvida em uma Escola Municipal do Rio de Janeiro. Aponta-se o local da pesquisa, os participantes, os instrumentos utilizados e os aspectos éticos da pesquisa. O objetivo foi contribuir com a formação discente para uma educação antirracista, apresentando saberes advindos da cultura Africana e Afro-Brasileira por meio da Dança.

No tópico 5, apresentamos o produto educacional desenvolvido. Na sequência, realizamos as considerações gerais da dissertação.

No APÊNDICE A, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido utilizado para obter a participação dos sujeitos à pesquisa, no APÊNDICE B, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para solicitar a autorização dos responsáveis das crianças a participarem delas na pesquisa. O APÊNDICE C traz o termo de autorização de imagens (fotos e vídeos). No APÊNDICE D, apresentamos o parecer consubstanciado do CEP, autorizando a realização da pesquisa. O APÊNDICE E mostra o termo de anuência institucional emitido pela Prefeitura do Rio de Janeiro,

autorizando a realização da pesquisa. No APÊNDICE F, aparecem as imagens do diário de campo. Já no APÊNDICE G, parte do acervo fotográfico produzido durante a construção da pesquisa, contemplando outras imagens da pesquisa que não foram utilizadas no corpo da dissertação e no APÊNDICE H, imagens do produto educacional.

E por fim, temos os ANEXOS, que por solicitação da banca examinadora, foram aceitos pelo orientador e por mim na condição de mestranda, como forma de documentar este momento histórico para a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). O ANEXO A, que constitui uma carta do primeiro coordenador do ProEF, o professor Doutor José Henrique dos Santos, fazendo alusão ao ritual da primeira defesa do programa e o ANEXO B, trazendo a transcrição da fala do orientador no momento de arguição da banca.

Capítulo I

DIÁLOGOS ENTRE AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O ENSINO DA DANÇA NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

1 TORNAR A DANÇAR, POIS A DANÇA NÃO PODE PARAR: RETOMANDO O OBJETIVO DA PESQUISA

Parte dos esforços em (re) pensar o ensino da Educação Física escolar e os possíveis desafios e possibilidades de abordagem da EREER nas aulas de Dança podem ser encontrados na literatura acadêmica. Assim sendo, concebemos que a produção científica sobre esses assuntos se constitui como uma fonte potente para situar a nossa compreensão sobre o objeto desta dissertação.

Com a intenção de compreender melhor como o debate acadêmico tem abordado o ensino das Danças na sua relação com a EREER no âmbito da Educação Física escolar, conforme anunciado no primeiro objetivo específico desta dissertação, buscamos mapear e analisar essa temática.

Os primeiros movimentos de busca por produções acadêmicas que relacionam a Dança e a EREER no contexto da Educação Física escolar nos mostrou a incipiência de estudos com essas interfaces. Essa constatação, a nosso ver, reforça a importância desta dissertação em abordar as possibilidades de trabalho da Dança em diálogo com as questões étnico-raciais que precisam permear o ensino da Educação Física.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Utilizamos o método de pesquisa bibliográfica, buscando uma leitura panorâmica sobre as produções científicas que já haviam realizado estudos de revisão sobre Dança e Educação Física escolar. Isso permite compreender como estão o campo científico desse tipo de produção, a identificação dos avanços, mas, em

especial, as possíveis lacunas e fragilidades sobre as quais podemos nos debruçar na construção de novos conhecimentos para o crescimento da área.

As pesquisas bibliográficas do tipo Estado da Arte buscam em, um determinado campo de saber, o que já foi produzido em determinadas fontes e épocas analisadas, mostrando os principais interesses, expondo as brechas existentes e, ainda, apontando a quantidade de trabalhos produzidos, valorizando-os e contribuindo para que tenham visibilidade (Ferreira, 2002).

O levantamento sobre os mapeamentos já realizados sobre Dança na Educação Física foi elaborado a partir de buscas na plataforma do *Google Acadêmico*. Em um segundo momento, neste capítulo, apresentamos uma revisão de literatura nas dissertações defendidas no ProEF, com foco nas produções sobre Dança e nas pesquisas envolvendo a discussão étnico-racial. Seguida de um Estado da Arte (Ferreira, 2002) feito entre os anos de 2004 e 2022, nas plataformas *Scielo*, *ERIC*, *Redalyc* e Periódicos da Capes com foco nas relações étnico-raciais e Educação Física escolar.

3 APRESENTAÇÃO DOS ESTUDOS

Em razão da dificuldade mencionada nos primeiros parágrafos deste capítulo, optamos por realizar a pesquisa bibliográfica em três vertentes: 3.1 estudos de revisão já realizados sobre Dança na Educação Física escolar na literatura acadêmica; 3.2 dissertações do ProEF sobre Dança e sobre ERER e 4 artigos veiculados em revistas indexadas a bases científicas sobre Educação Física e ERER.

3.1 Mapeamentos já realizados sobre Dança na Educação Física

Levantamos aqui as pesquisas que já haviam realizado estudos de revisão sobre a temática Dança na Educação Física escolar, almejando identificar como lacuna que tipo de pesquisa bibliográfica caracterizada como uma revisão de literatura sistematizada ainda não havia sido feita. Com efeito, os resultados dessa busca nos ofereceriam como possibilidade modularmos a construção de um Estado da Arte que

não repetisse em termos de descritores, arco temporal, fontes mobilizadas e/ou o foco adotada por autores que já se dedicaram a essa tarefa.

Os dados encontrados foram extraídos após buscas no *Google Acadêmico*, que é uma plataforma de pesquisa mais ampla em termos de alcance das produções acadêmicas. Essas pesquisas foram realizadas entre os meses de setembro e outubro de 2022. Elas se deram a partir das expressões textuais: “Estado da arte da dança na educação física escolar”, “Revisão de literatura em dança na educação física escolar” e “pesquisa bibliográfica de dança na educação física escolar”.

Não delimitamos um recorte temporal *a priori*, uma vez que nossa intenção era perceber como estava o campo científico vinculado a essa temática de uma forma panorâmica. Dessa maneira, abrangemos todos os estudos que a plataforma nos disponibilizou a partir dos descritores mencionados.

Foram excluídos da seleção os trabalhos que traziam no título outras temáticas de discussão que não fossem Educação Física escolar e Dança ou que não se caracterizassem como pesquisas bibliográficas. Encontramos 14 trabalhos que já haviam realizado esse movimento investigativo de trazer um panorama sobre os estudos que relacionam Dança e Educação Física escolar. Todos eles estão apresentados nos próximos parágrafos.

O estudo de Pacheco (1999) analisou artigos publicados em 10 periódicos da área de Educação Física entre os anos de 1986 e 1996, sendo eles: *Discorpo*, *Motrivivência*, *Motriz*, *Movimento*, *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, *Revista da Educação Física - UEM*, *Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*, *Revista Mineira de Educação Física*, *Revista Paulista de Educação Física* e *Sprint Revista Técnica de Educação Física e Desportos*. Em sua publicação, não é possível identificar a quantidade de artigos analisados. Pacheco (1999, p. 13) afirma que “Os pontos mais marcantes a respeito da marginalidade da dança na escola foram a formação inadequada do professor de Educação Física e o sexismo”. Aponta a necessidade de aproximação das práticas culturais externas à escola, buscando uma relação entre a escola e a sociedade e fala sobre [...] “ultrapassar as fronteiras do ‘balé das formas’ puramente estéticas e entender o compromisso da Dança na escola com uma comunicação significativa” [...] (Pacheco, 1999, p. 13).

A publicação de Silva *et al.* (2012) se preocupou em investigar a importância do conteúdo Dança nas aulas de Educação Física e, para tal, realizaram uma revisão de artigos nacionais e internacionais, de livros, de leis e de dissertações publicados entre os anos de 1993 e 2011. Realizou-se a busca na base de dados do Google Acadêmico, Revista Digital *EFDDesportes*, *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), *psicologia.com.pt*, *U.S. National Library of Medicine* (PubMed), Biblioteca Virtual em Saúde (Bireme), encontrando um total de 10 trabalhos. Oito deles aplicaram questionários e fizeram entrevistas com professores e em dois o questionário e a entrevista foi realizado com graduandos. Neles, foram identificados que, embora a Dança traga benefícios e a conscientização do senso crítico aliada a formação de um cidadão autônomo, a maior parte dos entrevistados não utilizam a Dança em suas aulas por preconceito por parte dos pais e alunos e também dos próprios educadores. Do mesmo modo, a formação deficitária, a pouca infraestrutura no local de trabalho e a falta do planejamento curricular da escola contribuem para a não utilização da Dança pela maioria dos entrevistados.

No trabalho de Muglia-Rodrigues e Correia (2013) que se refere à produção acadêmica sobre Dança nos periódicos nacionais de Educação Física: Revista Motriz; Revista Movimento; Revista Brasileira de Ciências do Esporte; Revista Brasileira de Educação Física e Esporte; Revista Brasileira de Ciência e Movimento e Revista da Educação Física. Utilizando como recorte temporal o período de 2000 a 2010, localizaram-se 67 artigos com a temática Dança. Perceberam-se restrições relacionadas com o estudo da Dança na Educação Física e a necessidade da elaboração de uma produção acadêmica “[...] que explore a multidimensionalidade do fenômeno dança em âmbitos inter e multidisciplinares, favorecendo uma aproximação acadêmica e profissional entre os protagonistas da Dança e da Educação Física (Muglia-Rodrigues e Correia, 2013, p.91).

Em sua pesquisa, Teixeira *et al.* (2016) investigaram caminhos e perspectivas sobre a produção do conhecimento da Dança na Educação Física, problematizando a produção acadêmica da Educação Física acerca da temática Dança a partir dos anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace), nas edições de 2007, 2009, 2011 e 2013. Mapearam-se 65 trabalhos que puderam apresentar que o fazer

científico possui um caráter político e ético e que a diversidade de culturas e das diversas possibilidades da dança estão sendo discutidas em diferentes regiões do Brasil.

Silva e Viana (2016) utilizaram artigos publicados a partir do ano 2000 no *Google Acadêmico*, no Periódicos CAPES e na Biblioteca Martinho Lutero do Centro Universitário Luterano de Ji-Paraná para realizarem sua análise. Embora no trabalho não se explicita de forma clara, foram localizadas pelos autores 12 produções como referência para a discussão. Concluíram, a partir da revisão de literatura empreendida, que há de se reconhecer a importância do ensino da Dança nas escolas e a sua contribuição sobre conhecimento de história dos povos, tal como para a criatividade e para a reflexão sobre as diferentes culturas. A Dança, segundo a revisão de literatura, gera benefícios motores, artísticos e consistente formação cidadã aos alunos.

Brasileiro e Nascimento Filho (2017) analisaram as contribuições de Isabel Marques nas produções sobre a Dança na Educação Física, utilizando os livros de Marques (1999; 2003) e três periódicos da área de Educação Física (*Revista Movimento*, *Revista Pensar a Prática* e *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*), analisando artigos publicados de 2000 a 2011. Inicialmente, eles encontraram 244 artigos, mas, ao final, delimitaram apenas com os artigos que adotavam o livro de Isabel Marques como referência, restando, assim, oito artigos.

Em suas conclusões, os autores apontam que, no ensino da Dança, ainda prevalece uma abordagem de práticas isoladas, preconceituosas e limitadas, a despeito de que também se tenha avançado em estudos sobre reflexões e intervenções pedagógicas sobre a Dança. Esses avanços se devem às contribuições das obras de Marques (1999; 2003), que vem favorecendo uma reflexão dos professores de Educação Física sobre o ensino da Dança de forma mais significativa e preocupada com o seu papel na formação dos alunos.

Marani, Prates e Sborquia (2018) realizaram sua pesquisa direcionada a uma temática específica, que é a Dança Contemporânea, buscando entender como a área da Educação Física vem tratando do assunto. Fizeram um levantamento nas revistas brasileiras de Educação Física, sendo elencadas: *Movimento*; *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*; *Motriz*; *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho*

Humano; Revista da Educação Física/UEM; Revista Brasileira de Educação Física e Esporte; Revista Brasileira de Ciências do Esporte; Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde; Motrivivência; Revista Brasileira de Ciência e Movimento; Pensar a Prática e Licere. Escolheram como recorte temporal o ano de surgimento de cada revista até 2017.

Tais autores encontraram 13 textos relacionados com a temática da Dança Contemporânea, o que, na visão desses autores, representa [...] uma tímida produção sobre esse gênero/ritmo/etc. em Revistas da Educação Física brasileira. Eles entendem também que a Dança Contemporânea é mais uma dentre tantas outras manifestações que cabem ao ensino de Danças e que, apesar do número pequeno de textos encontrados, as publicações trazem avanços em relação a essa temática no contexto da Educação Física escolar.

Além de artigos em que foram publicados pesquisas bibliográficas sobre a relação das Danças com a Educação Física escolar, encontramos a dissertação de Assis (2018), que construiu um “estado da arte” sobre a produção discente nos Programas de Pós-Graduação no Brasil em Educação, Educação Física, Dança, Artes. Ela selecionou 57 trabalhos, entre teses e dissertações que foram publicadas no banco de dados da CAPES, entre os anos 2012 e 2016, e escolheu, por critério de seleção, analisar na íntegra, pelo menos, um trabalho de cada uma dessas áreas, tendo cinco trabalhos selecionados que contribuíssem com a reflexão das possibilidades e reconhecimento da Dança na escola.

Assis (2018, p.109) conclui, na tentativa de responder “Qual o lugar da Dança na escola?”, apontando que a hierarquia das disciplinas e dos saberes coloca a Dança em uma posição inferior no currículo, mesmo estando amparada pela legislação²² e também a disputa entre o seu pertencimento nos campos da Educação Física e da Arte, sugere a ocupação de um não reconhecimento na escola, ou seja, um “não lugar”.

²² Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, juntamente com o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte e Educação Física e com a Base Nacional Curricular Comum que respaldam a Dança como Conteúdo/Unidade Temática a serem desenvolvidos no currículo escolar.

Brasileiro, Fragoso e Gehres (2020) buscaram identificar as principais temáticas de estudo sobre Dança na Educação Física, analisando 257 artigos de 24 periódicos nacionais. Eles concluem que parte dos estudos sobre Dança e Educação Física estão sendo desenvolvidos na perspectiva de estudos socioculturais e pedagógicos e destacaram também, nos estudos analisados, a temática Dança e Educação como a mais incidente, seguida da Dança e Movimento.

Com o objetivo de investigar a importância da Dança na aprendizagem das culturas brasileiras, Viana, Batista e Montanini (2020), por meio da utilização das plataformas de busca BDTD e Scielo, analisaram cinco trabalhos encontrados entre 2018 e 2020. Concluíram que alguns tipos de preconceito e de senso comum são criados por falta de conhecimento de outras culturas existentes em nosso país e que, por meio da Dança, esse conhecimento histórico-cultural pode ser aprofundado, além de trazer também benefícios para a saúde das pessoas e para convivência com as diferenças existentes na sociedade.

Souza e Reis (2021) apresentam uma análise da literatura sobre a Dança como recurso nas aulas de Educação Física escolar. Elas utilizaram o banco de dados da Plataforma Scielo, da Lilacs e do Google Acadêmico, dos anos 2000 a 2020, analisando 20 estudos no total. Elas observaram uma diminuição das publicações em 20% na comparação que fizeram entre os anos 2000 e 2010 e 2011 a 2020, demonstrando, de acordo com elas, um baixo interesse em pesquisas com a temática das Danças nas aulas de Educação Física escolar. Concluíram, assim, que a Dança continua sendo um saber pouco familiarizado pelos profissionais e, conseqüentemente, permanece sendo um conteúdo utilizado de forma pontual em datas comemorativas e eventos da escola, provocando uma formação educacional aquém aos alunos.

Fávero *et al.* (2022) também realizaram uma análise sobre a produção acadêmica da Pós-Graduação brasileira, sendo seu foco de investigação a Dança na Educação Infantil. Utilizaram como fonte o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) entre os anos de 2003 e 2019, localizando 24 trabalhos. Eles apontam que diferentes áreas do conhecimento como Educação, Artes, Dança e Psicologia compartilham interesse nas

pesquisas sobre Dança. Perceberam, também, que o recorte de gênero se fez presente nas pesquisas, tendo 22 dos 24 mapeamentos realizados por mulheres. Outra conclusão diz respeito ao modo como o protagonismo infantil e as narrativas das crianças estão sendo considerados nas práticas pedagógicas, do mesmo modo que o esforço de articular a formação inicial dos professores com o contexto escolar.

Trazendo um olhar sobre a produção de conhecimento em Dança na área sociocultural da Educação Física brasileira, Jordan, Marani e Sborquia (2022) investigaram oito periódicos nacionais da Educação Física. São eles: Revista Movimento; Revista Motriz; *Journal of Physical Education*; Revista Brasileira de Educação Física e Esporte; Revista Brasileira de Ciências do Esporte; Revista Motrivivência; Revista Pensar à Prática; Revista Licere, desde a criação de cada revista até o ano de 2020. Encontraram 234 artigos nesses oito periódicos e buscaram analisar como a Educação Física vem tematizando a Dança em seus periódicos.

Concluíram, no contexto analisado, que os estudos sobre a Dança se relacionam com questões sobre corpo, escola e demandas pedagógicas presentes no ensino desse elemento da cultura corporal. Entre as temáticas encontradas, estão as que relacionam a Dança com a formação profissional, com a criatividade, com a produção de movimento, com lazer, com envelhecimento, com cultura, com história e com arte e gênero, tendo a Dança como uma manifestação rica em diversidade de representações de diferentes grupos étnicos e culturais e de muitas possibilidades de intervenções por parte dos professores.

Almeida, Gomes e Medeiros (2022) analisaram artigos publicados em 26 periódicos de Educação Física entre os anos de 1987 e agosto de 2020 e encontraram 363 artigos. Constataram que, entre os assuntos abordados nos trabalhos analisados, uma perspectiva da Dança como experiência estética, autônoma, criativa e de senso crítico. Uma grande parte destas análises defende uma metodologia que vise à emancipação da pessoa praticante da atividade dançante.

Entre os 14 textos de revisão de literatura analisados aqui neste subtópico, percebemos que entre 1999, ano do trabalho mais antigo localizado, e 2022, ano da publicação mais recente identificada, que os estudos que se dedicam a mapear a relação das Danças com a Educação Física são recorrentes e expressam que a

produção acadêmica acerca dessa temática é bastante consistente do ponto de vista numérico. Ainda assim, quando comparada com outras temáticas no âmbito da Educação Física escolar, a Dança ainda ocupa um lugar de menor prestígio e de interesse no campo da pesquisa acadêmica, como afirmam Assis (2018), Brasileiro, Fragoso e Gehres (2020) e Jordan, Marani e Sborquia (2022).

Em meio às problemáticas mais discutidas e apresentadas nos trabalhos, podemos apontar as questões que envolvem uma aparente formação inicial dos professores considerada precária: o recorte de gênero, relacionado também com o senso comum e o preconceito. Eles apresentam a utilização da Dança com um fim em si mesma, e não como um processo contínuo de aprendizagem, percebendo apresentações pontuais em datas comemorativas, sem intencionalidade pedagógica, contribuindo para uma situação em que não é explorado todo o potencial das Danças para a educação integral dos alunos.

Com relação aos benefícios, os trabalhos apresentam o compromisso da Dança com a educação, com a formação cidadã e com a autoestima positiva dos estudantes. Também afirmam que a Dança é uma temática capaz de apresentar a diversidade cultural e proporcionar aprendizagem sobre as diferentes culturas e histórias dos povos que compõem a nossa sociedade. Ainda assim, observamos, em nossas análises, como uma lacuna nessas produções que revisaram a literatura acadêmica, a ausência de discussões relacionando a Dança com a cultura Afro-Brasileira.

Do nosso ponto de vista, é imprescindível a presença do debate sobre os desafios e, sobretudo, sobre as possibilidades e as potencialidades de abordar as relações Étnico-Raciais mediadas pelas Danças no contexto escolar. Gomes (2008) afirma que as representações positivas dos negros precisam ser contempladas em suas diversidades no espaço escolar.

Por esse ângulo, interessa-nos examinar criticamente as produções acadêmicas acerca dessa temática na área da Educação Física escolar, ampliando e aprofundando o arcabouço teórico que contribui para uma educação antirracista.

3.2 Mapeamento das dissertações defendidas no ProEF

Ainda buscando entender como o cenário acadêmico vem abordando o ensino da Dança na Educação Física escolar, realizamos uma análise da literatura produzida pelos egressos do ProEF, considerando que o referido Programa está comprometido com a formação e com a produção científica de professores em exercício na Educação Básica, assumindo o cotidiano escolar como ponto de partida e de chegada da pesquisa.

Até o ano de 2021, o Programa agregava 18 instituições e, no ano de 2023, foram credenciadas mais seis instituições, tendo um total de 24 instituições associadas ao Programa. São elas: a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (UPE), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande (UNIJUÍ), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFSULDESTEMG), Universidade Federal Rural do Pernambuco (UFRPE), Instituto Federal De Educação Ciência e Tecnologia Do Ceará (IFCE), com a cooperação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – campus de Presidente Prudente, Bauru e Rio Claro.

Utilizando o recorte temporal dos egressos dos anos 2020 e 2021²³, incluímos todos os trabalhos que continham em seus títulos a temática Dança. Encontramos 169

²³ Este mapeamento sobre o ProEF foi publicado sob o título: “Dança na Educação Física Escolar: identificando sua abordagem nas produções do ProEF”, nos Anais do VII Congresso CBCE Região Sudeste, III Seminário de Práticas Pedagógicas na Educação Física Escolar e IV Encontro de Práticas

dissertações publicadas²⁴ no total, sendo oito relacionadas com a Dança, que apresentaram diferentes discussões envolvendo o tema. Ampliando o recorte para as dissertações defendidas entre 2019 e março de 2023²⁵, localizamos 180 dissertações disponíveis e buscamos identificar, desta vez, de que maneira as produções acadêmicas do ProEF abordaram a temática da EREER. Separamos os trabalhos pelo título, e aqueles que continham termos ou assuntos referentes ao nosso interesse de pesquisa, por exemplo, relações étnico-raciais e cultura Afro-Brasileira, foram selecionados. Contemplando os diferentes temas focalizados nas dissertações, encontramos seis trabalhos que discutiram sobre a EREER na Educação Física escolar.

Ante o exposto, decidimos sintetizar as produções do ProEF sobre Dança e sobre EREER separadamente nos subtópicos 3.2.1 e 3.2.2, a seguir.

3.2.1 A Dança nas produções do ProEF

Na abordagem dos trabalhos sobre Danças, Costa (2020) realizou uma entrevista semiestruturada com quatro professores da rede pública e particular de ensino de São Paulo, aliado a um levantamento bibliográfico, com o propósito de apontar aspectos do ensino de Dança a partir da Técnica Klauss Vianna na Educação Infantil, discutindo seus limites e suas possibilidades. Como conclusão, a autora do estudo verificou que houve uma não aceitação das instituições escolares com a proposta, por provocar intensa espontaneidade e expressividade dos alunos. O que evidenciou para a pesquisadora do trabalho a importância de discutirmos e refletirmos

Pedagógicas e Inclusivas e Esportivas - Formação e Atuação Profissional em Educação Física: Educação, Ciência, Movimentos Populares em Prol da Vida e da Soberania do Povo, realizado no ano de 2022, na Universidade São Judas Tadeu (São Paulo). Disponível no link: <https://drive.google.com/file/d/1PL858fNyADSnK-HIFXtdh4GiVhpGhp26/view>. Acesso em: 2 ago. 2023.

²⁴ Essas publicações se encontram no repositório de produções intelectuais no site do ProEF, disponível no link: <https://www.fct.unesp.br/#/pos-graduacao/-educacao-fisica/producoes-intelectuais/>. Acesso em: 2 ago. 2023.

²⁵ Este mapeamento sobre o ProEF foi publicado sob o título: “Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Física escolar: uma seleção das publicações do ProEF”, nos Anais do XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do X Congresso Internacional de Ciências do Esporte, realizado no ano de 2023, na Universidade Federal do Ceará. Disponível no link: <https://cbce.org.br/evento/conbrace23>. Acesso em: 14 out. 2023.

sobre os espaços pensados para a educação infantil e sobre a formação profissional dos que acolhem as crianças nesses espaços.

Zanata (2020), em sua dissertação, buscou compreender como a Dança pode contribuir no trabalho com as relações de gênero na Educação Física escolar, a partir de uma intervenção pedagógica com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal em São Paulo. Apontou caminhos para uma proposta de trabalho dentro da perspectiva de equidade de gênero, concluindo que é possível desenvolver uma Dança da escola recriando seu sentido, promovendo práticas que propiciem iguais oportunidades de vivência aos meninos e meninas e o diálogo reflexivo sobre as questões de gênero, rompendo com os preconceitos.

Oliveira (2020) abordou a Dança Experimental e a inclusão de alunos com deficiência intelectual, realizando uma intervenção pedagógica de ensino que foi realizada durante as aulas de Educação Física da professora-pesquisadora em uma turma do primeiro ano e uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal em Belo Horizonte, ambas com aluno incluído. Como resultado de sua pesquisa, ela afirma que a utilização da metodologia de Dança Experimental nas aulas favoreceu a participação e o aprendizado de toda a turma, inclusive dos alunos com deficiência intelectual.

Gomes (2020) investigou o ensino das manifestações folclóricas dançantes nas aulas de Educação Física na rede municipal de Maringá e propôs uma intervenção pedagógica para uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. Concluiu que o ensino do conteúdo acerca do enfoque da pesquisa apresenta muitas possibilidades de aprendizagem. Verificou também que a proposta de ensino sistematizada foi efetiva, oportunizando os alunos saberes não só motores, mas também sociais e culturais.

Silva (2020) apresentou as possibilidades e as dificuldades da proposta cultural²⁶ da Educação Física no ensino da Dança em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual da zona urbana de Cuiabá. Como resultado, percebeu o quanto foi importante tematizar os saberes culturais trazidos

²⁶ A Educação Física Cultural pretende contribuir com as demandas da sociedade contemporânea, a partir do questionamento acerca da hegemonia das práticas corporais e dos significados dos grupos privilegiados, enfrentamento as lutas do contexto social presente, dando voz aos silenciados, para promover uma pedagogia da diferença (Nunes; Neira, 2017).

pelos alunos para, em sequência, emergir possibilidades didáticas e aprendizagens significativas. Afirmar, ainda, que essa experiência promoveu a leitura crítica e aprofundada da manifestação abordada, oportunizando a compreensão sócio-histórica e o acesso a outras representações dessa prática, caminhando em direção a formação de identidades democráticas.

Pereira (2020), em sua pesquisa, buscou descrever uma experiência pedagógica com Dança, construída coletivamente com os alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública militar da rede estadual de Fortaleza, em um período bimestral das aulas de Educação Física regular da turma, observando as potencialidades e as fragilidades surgidas. Como potencialidade, ela aponta a importância de tornar o aluno protagonista do processo de construção do conhecimento. Já como fragilidade, o fato de o conteúdo não ser desenvolvido em todos os anos escolares anteriores, dificultando a inserção dele no ensino médio. Sinalizou também sobre as questões de gênero e de crenças religiosas como desafios para o processo de ensino-aprendizagem.

Altoé (2020) buscou repensar a Dança como conteúdo de ensino no Ensino Médio, buscando a participação democrática dos alunos. Realizou uma intervenção pedagógica que contemplou 130 estudantes do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública no Espírito Santo. Como resultado da intervenção, a autora da pesquisa relata sobre as dificuldades encontradas, o que a motivou a buscar novas estratégias de ensino da Dança de forma democrática. Além da experimentação e da fruição, a proposta trouxe momentos de reflexão para estimular o olhar crítico sobre as manifestações culturais. Observou-se, também, uma resistência dos meninos com as aulas e respostas positivas do grupo em relação à autoestima a partir das reflexões sobre estereótipos de corpo que foram realizadas durante as intervenções.

Pieroni (2020) elaborou uma proposta de ensino das Danças Tradicionais brasileiras para o Ensino Médio, em parceria com a disciplina de Geografia, em uma escola estadual de São Paulo. 24 alunos concluíram o semestre com a intervenção, que teve como intuito identificar e compreender os significados de uma prática pedagógica de ensino e de aprendizagem das Danças Tradicionais brasileiras no ensino médio. Como resultado, Pieroni percebeu que as Danças Tradicionais se

apresentaram como conhecimento acessível e significativo para os alunos e que as propostas desenvolvidas viabilizaram o protagonismo dos alunos, tal quais mudanças nas atitudes dos grupos em relação à responsabilidade, ao respeito às diferenças, ao colega e à valorização das danças tradicionais no ambiente escolar, possibilitando que estereótipos e preconceitos fossem discutidos e desconstruídos.

3.2.2 A EREER nas produções do ProEF

No tocante à EREER, Silva (2020), a partir da sua formação pessoal e pedagógica, trouxe elementos pedagógicos para uma proposta de inclusão da Capoeira como conteúdo da Educação Física escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trazendo sugestões de possibilidades metodológicas com objetivos e conteúdos, além de estratégias didáticas e de avaliação do processo ensino-aprendizagem. Em suas reflexões conclusivas, o autor indica que ensinar Capoeira nas escolas poderá contribuir com a diminuição de preconceitos e que é um tópico que precisa ser democratizado, garantindo, dessa maneira, o direito dos alunos em vivenciar, conhecer e refletir sobre a Cultura Afro-Brasileira.

Mattge (2020) investigou os princípios Afro-Brasileiros que fundamentam a Capoeira na escola, buscando fomentar reflexões e ações pedagógicas no trato com a EREER na escola. Entrevistou sete integrantes ativos na escola entre mestres de capoeira e professores. Em suas considerações finais, a autora do trabalho aponta que entender os princípios presentes nas culturas Africanas e Indígenas é possibilitar o reconhecimento de culturas silenciadas, abrindo possibilidade de diálogo de pensamentos e que o estudo caminha no sentido de trazer para a escola e o meio acadêmico os princípios Afro-Brasileiros presentes nas culturas tradicionais brasileiras, no caso do estudo em questão, representada pela Capoeira, avançando assim na discussão das questões étnico-raciais na educação.

Tomé (2020) apresenta uma proposta de ensino da Capoeira a partir da utilização de jogos pedagógicos nas aulas de Educação Física para crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, procurando contribuir para propagação desse conhecimento nas aulas de Educação Física escolar. Ele entende que a aquisição de

conhecimento de maneira lúdica a partir da Capoeira pode proporcionar prazer pela vivência dos jogos e reflexões sobre a realidade.

A dissertação de Oliveira (2020) não foi localizada no repositório²⁷, sendo a análise realizada a partir do produto educacional da dissertação da pesquisadora, que apresentou como finalidade descrever a sua trajetória pessoal durante o mestrado para em seguida sistematizar o conteúdo Capoeira em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental. Em suas reflexões, Oliveira aponta seu empoderamento a partir dos conhecimentos adquiridos e a capacidade de desenvolver atividades e vivências mais significativas com a Capoeira, acreditando, desta forma, que o produto educacional intitulado “Trilhando a Capoeira: a trajetória da construção do conhecimento sobre a Capoeira por uma professora de Educação Física”, proposto por ela, poderá servir de recurso para outros professores que desejarem tematizar a Capoeira na escola.

Rocha (2020), em sua pesquisa, buscou identificar e compreender os processos educativos decorrentes de intervenção com elementos da Cultura Africana com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física escolar. Em suas considerações finais, a autora da pesquisa aponta que a proposta pedagógica desenvolvida possibilitou a ampliação do repertório tanto geográfico, cultural e histórico como o de jogos, de brincadeiras, de comidas e de outros elementos da Cultura Africana. Percebeu também uma mudança estética nos estudantes, que passaram a valorizar mais sua beleza natural e um aumento no envolvimento da comunidade escolar na participação das atividades pedagógicas.

A pesquisa de Pieroni (2020), citada na página 64, foi a única encontrada que discutiu a Dança, apresentando debates pertinentes a EREER, por contemplar Danças de matriz Afro-Brasileira. Ainda que esse não tenha sido o objetivo da pesquisa, o trabalho com as Danças Tradicionais brasileiras realizado pela pesquisadora também contemplou a discussão, ainda que sem aprofundamentos teóricos para se discutir as relações étnico-raciais.

²⁷ As dissertações publicadas se encontram no repositório de produções intelectuais do ProEF. No entanto, só foi possível encontrar o arquivo referente ao produto educacional da dissertação da referida autora. Disponível em: <http://www.fct.unesp.br/#!/pos-graduacao/-educacao-fisica/producoes-intelectuais/unesp---ib/>. Acesso em: 2 ago. 2023.

Entendemos que o ProEF é um campo fértil para produção de propostas pedagógicas atuais e diversificadas, que reforçam a importância da Educação Física na escola com o potencial de contribuir com a qualificação dos docentes da Educação Básica, mediante a proposição de produtos educacionais que são frutos de pesquisas realizadas no cotidiano escolar. Por esse ângulo, observamos caminhos possíveis para efetivação de práticas pedagógicas consistentes e significativas.

Nas dissertações aqui analisadas, notamos indícios de avanço da Educação Física escolar com relação às discussões sobre as possibilidades do ensino das Danças, como também nas discussões da EREER em seus conteúdos de ensino, contribuindo, ainda que timidamente, na construção de identidades positivas para a compreensão e o enfrentamento das estruturas de preconceito presentes dentro e fora da escola. Por ser um Programa de mestrado profissional que contempla a Educação Básica, encontramos pesquisas em todos os níveis de escolaridade, quer dizer, da Educação Infantil ao Ensino Médio, todavia a concentração maior é de pesquisas realizadas no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Os trabalhos examinados contemplaram Danças da Cultura Popular como o frevo, o forró, a quadrilha junina, o maracatu, o jongo, o samba de roda, a ciranda, o carimbó, entre outras. Evidenciaram uma preocupação dos docentes em ampliar, a partir do conteúdo Dança, o conhecimento cultural dos alunos, deixando de lado um caráter mais instrumental do ensino da Dança.

Observamos que elas foram utilizadas como um conteúdo potente e como manifestação cultural, repletas de sentidos e significados, com importante influência na construção sociocultural do Brasil, valorizando as diferentes culturas regionais existentes no Brasil, contribuindo para que os alunos identifiquem e repensem os estereótipos e fortalecendo a desconstrução de preconceitos. É perceptível que visaram proporcionar maior respeito por parte dos estudantes com as diferentes manifestações culturais existentes e construindo, desse modo, um novo olhar com relação à estética da imagem corporal dos alunos.

Existe também uma preocupação em garantir o protagonismo dos alunos nas atividades propostas, proporcionando maior aceitação por parte deles com as aulas

de Dança. Percebemos também como desafios apontados, pelos estudos analisados, principalmente as questões que envolvem as discussões de gênero e religiosidade.

Os trabalhos dentro da perspectiva da EREER apresentaram propostas com o ensino da Capoeira, com o ensino das Danças e com o ensino de Jogos, propondo discussões e possibilidades de ensino destes conteúdos de forma a contemplar também sobre as contribuições de diferentes povos na formação da cultura brasileira, apontando a presença da cultura africana na história do Brasil e a valorização dos saberes advindos de uma tradição oral com mestres de capoeira, por exemplo.

A produção do produto educacional em forma de material didático para outros educadores, com sugestões de possibilidades de aplicação dos conteúdos, é uma forma de propagarmos e ampliarmos as discussões e as possibilidades de intervenções dos conteúdos Dança e das EREER, abarcando também processos avaliativos dentro da Educação Física escolar.

Embora constatemos avanços nas discussões da EREER e das Danças na escola, ainda percebemos que as produções no âmbito do ProEF que abordam esses debates apontam sobre a diversidade cultural e sobre a cultura popular, mas muito timidamente trazem as EREER associadas ao conteúdo Dança como meio para se discutir as problemáticas de preconceito racial e da falta de representatividade da Cultura Africana na escola, por exemplo, e toda sua influência na construção da nossa identidade sociocultural. O que também justifica a nossa escolha por essa temática de pesquisa é o quantitativo expressivo de trabalhos encontrados no âmbito do ProEF, das 180 dissertações, temos oito que dialogam sobre Dança e seis sobre EREER.

Entendendo que cabe à escola, como espaço de produção de conhecimento, reconhecer, ressignificar e valorizar as diferentes culturas presentes em nossa sociedade, garantindo espaço de representatividade, contribuindo para uma sociedade menos excludente e preconceituosa, e tendo o ProEF como um canal de propagação de conhecimentos científicos e de divulgação de práticas pedagógicas significativas, é que ampliaremos nossa pesquisa bibliográfica, buscando compreender ainda mais como o campo acadêmico para além do ProEF tem apresentado a EREER associadas ao ensino das Danças nas aulas de Educação Física escolar no caminho para uma educação antirracista.

4 ESTADO DA ARTE: EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Com a intenção de avançar no objetivo deste Capítulo I da dissertação, ampliamos a busca na literatura acadêmica sobre Dança, desta vez com foco nos estudos que abordam a Educação Física escolar e a ERER. Para tanto, elaboramos um Estado da Arte (Ferreira, 2002) autoral sobre essa temática.

Ao delinear nossa questão a ser pesquisada, que se consiste na compreensão da temática da ERER no âmbito das práticas e/ou propostas pedagógicas que incidem no campo da Educação Física escolar, buscando encontrar, também, discussões envolvendo a Dança. Iniciamos esse processo com um levantamento das publicações nas plataformas *Scientific Electronic Library Online - Scielo*, *Sistema de Información Científica Redalyc*. (*Red de Revistas Científicas*), *Education Resources Information Center – ERIC* e Periódico da CAPES. A escolha se deu por serem bases com dados acadêmicos que abrigam revistas importantes para a área escolar, estão disponíveis *online* e com acesso gratuito. Nossas buscas e seleção foram realizadas entre os meses de maio e junho de 2023.

Nos sites da *Scielo*, *Redalyc* e Periódico da CAPES, utilizamos a combinação dos descritores: “educação física” AND “relações étnico-raciais” e na plataforma *ERIC*, utilizamos os descritores “physical education” AND “african culture”, devido à utilização desses termos em português não apresentarem nenhum trabalho disponível.

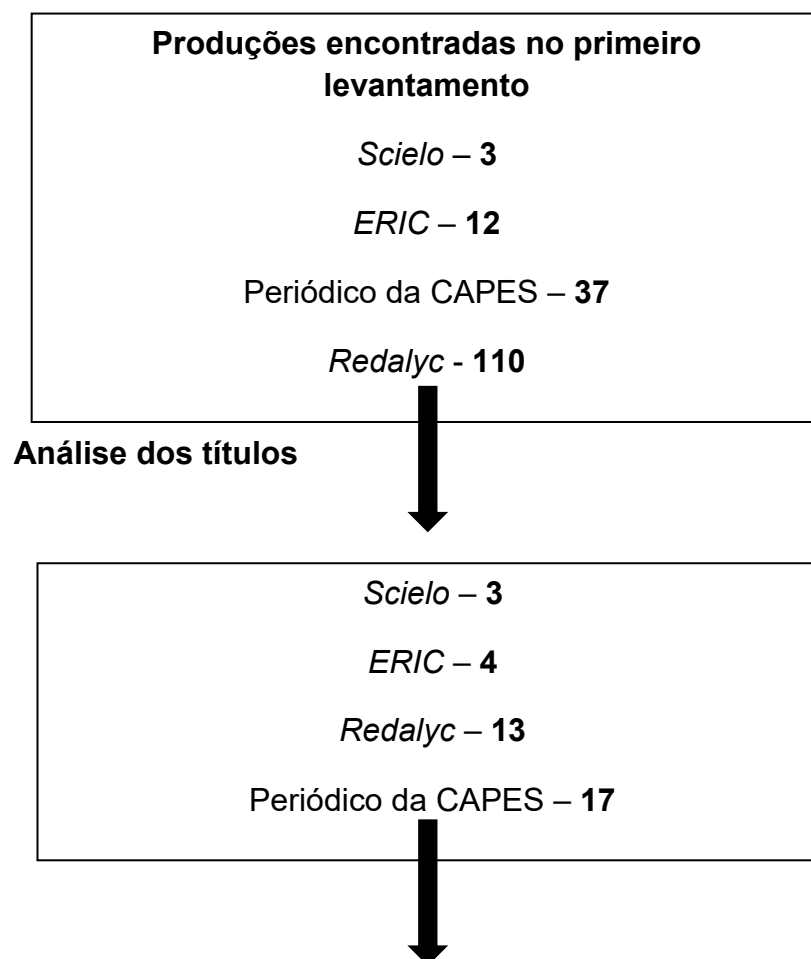
Utilizamos a opção de busca simples, com a delimitação dos artigos publicados no arco temporal entre 2004 e 2022, para abrangermos pesquisas realizadas após o primeiro ano de promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 2003), institucionalizando a ERER, até o ano de 2022, para que nossa busca contemplasse os textos mais atuais sobre esse assunto.

Nas plataformas *Scielo*, *ERIC* e Periódico da CAPES, encontramos textos disponíveis sobre o assunto pesquisado entre 2004 e 2022. Na *Redalyc*, as publicações utilizando estes descritores aparecem a partir de 2006, sendo o ano de 2007 sem nenhuma publicação e chegam até 2022.

Inicialmente, a partir dos descritores utilizados, identificamos 162 pesquisas nas plataformas de busca, sendo 3 na *Scielo*, 12 na *ERIC*, 37 no Periódico da CAPES e 110 na *Redalyc*. Na primeira fase de seleção, analisamos os títulos e excluimos aqueles que, mesmo se associando aos nossos descritores, divergiam da nossa intenção de pesquisa, que busca compreender como se dão as práticas e/ou propostas pedagógicas na Educação Física escolar relacionadas com a ERER. Assim, foram excluídos títulos que relacionavam a pesquisa com formação inicial, trabalhos de revisão e editoriais.

Também houve a exclusão de artigos com título duplicado. Após esta etapa, obtivemos 3 pesquisas da plataforma *Scielo*, 4 da *ERIC*, 13 da *Redalyc* e 17 do Periódico da CAPES. Em uma segunda fase, realizamos a leitura dos resumos e definimos as produções que efetivamente estavam dialogando com a nossa intenção temática de pesquisa. Desta maneira, iniciamos a leitura e análise dos trabalhos.

Fluxograma 1 – seleção das produções



Análise dos resumos

<i>Scielo</i> – 3
<i>ERIC</i> – 1
<i>Redalyc</i> – 4
Periódico da CAPES – 10

Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

No Quadro 2, a seguir, apresentamos as produções de pesquisas, totalizando 18 trabalhos, sendo dez do Periódico da CAPES, quatro da plataforma *Redalyc*, três da *Scielo* e um da *ERIC*.

Quadro 2 – Ano de publicação, revistas e plataformas disponíveis, títulos, autores (as) dos trabalhos selecionados e conclusão.

Ano	Revistas e Plataformas	Títulos	Autores(as)	Conclusão
2011	Revista Motrivivência (Plataforma da CAPES)	A Capoeira na Escola e na Educação Física	Vinícius Thiago Melo	A Capoeira é reconhecida como componente curricular da Educação Física, mas de forma distorcida, muitas vezes servindo como controle disciplinar. Ainda assim, há grande potencial educativo, sendo parte do processo da EREER e valorização do patrimônio cultural Afro-Brasileiro.
2013	Revista Ibero-americana de Educação (Plataforma da CAPES)	A proposta curricular de Educação Física e a educação das relações étnico-raciais: um estudo nas escolas estaduais de Santo André	Leila Maria de Oliveira	Ainda existem dificuldades para inserção de conteúdos da cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares. Somente a Capoeira e o Jongo aparecem na proposta curricular paulista, a serem abordados 8º e 9º ano e Ensino Médio, respectivamente. Aponta como desafio a falta de tempo do professor para se qualificar e o posicionamento de proibição das famílias com a temática.
2014	Revista de Educação, Ciência e Tecnologia (Plataforma da CAPES)	As relações étnico-raciais negra e indígena na escola: possibilidades de ações pedagógicas reduzindo o preconceito	Zuleika Andradas Albuquerque	É possível desenvolver trabalhos dentro das temáticas das relações étnico-raciais e indígenas com protagonismo e criatividade dos alunos. A partir deles, os participantes passam a se sentirem reconhecidos e valorizados, tendo uma autoimagem positiva e autoestima elevada.
2015	Revista Movimento (Redalyc)	Educação Física e aplicação da Lei N° 10.639/03: análise da legalidade do ensino da cultura Afro-Brasileira e Africana em uma escola municipal do RS	Joice Vigil Lopes Pires Maristela da Silva Souza	Foi constatado, a partir do grupo focal, que uma parte dos professores não tinham conhecimento sobre a existência da Lei 10.639/03 e uma outra, só considerou a capoeira como único conteúdo possível para se desenvolver a cultura Afro-Brasileira nas aulas de Educação Física escolar, desconsiderando todo um acervo histórico, social e cultural sobre a temática.

	Revista Artes de Educar (Plataforma da CAPES)	Diversidade Cultural nas aulas de Educação Física na escola pública: o embate com igrejas cristãs quando se trata de estudar culturas africanas e indígenas	Bruno Rodolfo Martins	A Educação Física tem o potencial de problematizar questões como o racismo, o preconceito e a discriminação, por meio da diversificação dos conteúdos, de maneira a oportunizar o conhecimento e a valorização de outros referenciais culturais (africanos e indígenas).
2017	Revista Brasileira de Ciências do Esporte (Scielo)	Mojuodara: uma possibilidade de trabalho com as questões étnico-raciais na Educação Física	Gabriela Nobre Bins Vicente Molina Neto	As questões étnico-raciais podem e devem ser incluídas como conteúdo, mas também podem ir além, servindo de metodologia para a prática pedagógica, possibilitando a experiência com novos valores e, assim, construindo novas e diversas visões de mundo.
2018	Revista Brasileira de Futsal e Futebol (Plataforma da CAPES)	Questões étnico-raciais no futebol gaúcho: subsídio teórico para disciplina de educação física	Otávio Nogueira Balzano Gilberto Ferreira da Silva João Albert Steffen Munsberg	A Educação Física pode ser um caminho para a desconstrução de pensamentos discriminatórios e o futebol pode ser utilizado como ferramenta neste processo, trazendo uma reflexão sobre a contribuição da população Afro-Brasileira no futebol.
	Revista Movimento (Redalyc)	Atletismo e Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira: visão de professores de Educação Física participantes de um curso de extensão a distância	Eduardo Vinícius Mota e Silva Sara Quenzer Matthiesen	Na opinião dos participantes da pesquisa, o Atletismo apresenta grande potencialidade para o tratamento da História e Cultura Afro-Brasileira nas aulas de Educação Física.
	Revista Movimento (Scielo)	Africanidade e Afrobrasilidade em Educação Física escolar	Cátia Malaquias Crelier Carlos Alberto Figueiredo da Silva	Observaram que a educação para as relações étnico-raciais não é desenvolvida nas aulas de Educação Física e que metade dos professores entrevistados desconheciam a Lei 10.639/03, mesmo tendo sido formados após a promulgação dela.
2019	Revista Olhares (Plataforma da CAPES)	Educação das relações étnico-raciais em aulas de educação física: uma abordagem conceitual	Fabiana Pomin; Lucimar Rosa Dias	É possível desenvolver as três dimensões de conteúdo (procedimental, atitudinal e conceitual) por meio de jogos e brincadeiras africanas e indígenas, colaborando na superação de ideias preconceituosas e possibilitando a valorização do

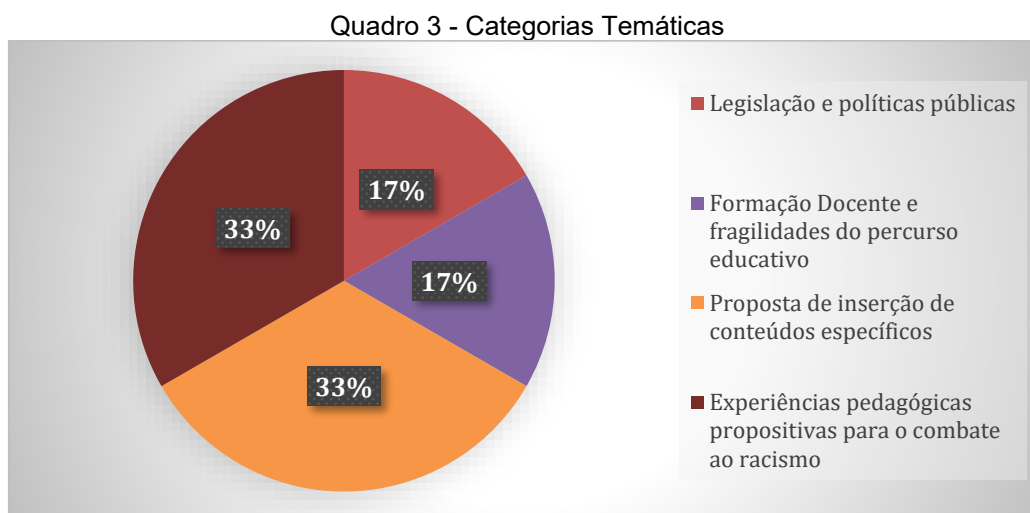
				patrimônio cultural brasileiro e a compreensão das diversidades.
2020	Revista Motricidades (Plataforma da CAPES)	A África pra gente	Suzi Dornelas e Silva Rocha Andresa de Souza Ugaya	A partir de um planejamento pedagógico que contemplou saberes sobre África, suas culturas, seus povos e seus modos de vida, foi possível aprender sobre músicas, danças, jogos, brincadeiras, artes e religiosidade. Isso ampliou o entendimento sobre as culturas de matrizes africanas e toda sua contribuição na formação da cultura Afro-Brasileira.
	Revista <i>Indagatio Didactica</i> (Plataforma da CAPES)	A inserção de conteúdos afro-brasileiros nas aulas de Educação Física: um olhar pela prática pedagógica	Isabela Talita Gonçalves de Lima Marcílio Souza Junior Lívia Tenorio Brasileiro	A Cultura Afro-Brasileira deve ser tratada tanto na perspectiva da valorização quanto no enfrentamento de práticas racistas no ambiente escolar. A Capoeira aparece tanto na literatura, nos documentos ou na prática pedagógica, como elemento central dessa discussão na Educação Física escolar.
	Revista Motrivivência (Plataforma da CAPES)	Educação para as relações étnico-raciais na Educação Física para além da Capoeira	Fabiana Pomin Lucas Santos Café	Capoeira é um dos conteúdos mais utilizados pelos professores para abordar a temática étnico-racial e se observou uma superação na sua forma de abordagem, acontecendo de forma mais crítica, proporcionando esclarecimentos sobre as influências culturais africanas e modificação na utilização de conceitos “povo escravizado/povo lutador”.
2021	Revista Movimento (Scielo)	Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: a história de Sophia	Alessandra Cristina Raimundo Dinah Vasconcellos Terra	A utilização da literatura afrocentrada possibilitou que as crianças se identificassem com os personagens, os cabelos crespos e a beleza dos personagens negros. Os jogos africanos foram muito bem aceitos e proporcionaram posturas de respeito mútuo, o que é necessário para lidar com as diferenças, sejam elas de cor, gênero ou habilidades.
	Revista <i>Sport, Education and Society</i>	Jogos e atividades africanas e indígenas: um estudo piloto sobre sua legitimidade e	Arlene Stephanie Menezes Pereira	Há necessidade de descolonizar o currículo, dando ênfase às discussões étnico-raciais nos contextos de

	(ERIC)	complexidade no ensino da Educação Física brasileira.	Luciana Venâncio	formação de professores de Educação Física e estimular a construção de novos caminhos para uma Educação Física com maior diversidade cultural, caminhando para a justiça social.
2022	Revista Práxis Educativa (Redalyc)	Por uma Educação Física Antirracista: o protagonismo da Ceafro de Vitória e de Cariacica no Espírito Santo	Pamela Tavares Monteiro José Luiz dos Anjos	O Ceafro possui limites quanto ao racismo institucional. Não existe protagonismo da Educação Física nas discussões referentes à temática étnico-racial no âmbito do Ceafro. São necessárias mudanças não só de conteúdo e método, como também de objetivos e concepções para que a EFER aconteça efetivamente.
	Revista Tempos e Espaços em Educação (Redalyc)	Experiências pedagógicas em um projeto de contraturno escolar: a Dança Afro-Brasileira Cênica	Darlene Rocha Felipe de Almeida	As atividades desenvolvidas no Projeto com a Dança Afro-Brasileira Cênica dialogam com a especificidade da Educação Física. O trabalho com o conteúdo reforça a presença dos saberes sobre a cultura Afro-Brasileira na escola.
	Revista Educação Física e Ciência (Plataforma da CAPES)	A atividade das/os professoras/es de educação física na educação infantil: prescrições, “usos de si” e relações étnico-raciais	Ramon Matheus dos Santos e Silva; Ueberson Ribeiro Almeida; Maria Celeste Rocha; Alessandra Galve Gerez; Angélica Caetano da Silva; Bruno de Almeida Faria	Alguns professores ainda desconhecem os referenciais e a legislação que respalda o trabalho com a temática das relações étnico-raciais. Outros utilizam saberes construídos em suas trajetórias de vida como fonte para planejar suas aulas. Há necessidade de políticas de formação continuada.

Fonte: elaborada pelos autores, 2023.

Após realizarmos esta leitura flutuante (Bardin, 2011), estabelecendo um diálogo mais próximo com as 18 pesquisas, observando as características mais importantes, agrupamos os elementos comuns para realizar a classificação em quatro categorias temáticas: legislação e políticas públicas, formação docente e fragilidades do percurso educativo, proposta de inserção de conteúdos específicos e experiências pedagógicas propositivas para o combate ao racismo.

Importante ressaltar que, embora alguns trabalhos se enquadrassem em mais de uma categoria temática, optamos em inseri-los na categoria que mais se evidenciou na discussão do trabalho pelos autores²⁸, como podemos observar no Quadro 3, que traz o percentual dos trabalhos em cada categoria temática:



Fonte: Elaborada pelos autores, 2023.

4.1 Discussão das categorias temáticas

4.1.1 Legislação e políticas públicas

As legislações, as políticas de ações afirmativas, os documentos, as diretrizes municipais e as adequações curriculares são todas ações que têm o objetivo de reparação histórico-social e de efetivação dos direitos educacionais que, por muito tempo, ficaram de fora dos currículos, como é o caso da EREER. Como afirma Gomes

²⁸ (Pires; Souza, 2015; Crelier; Silva, 2018 e Monteiro; Anjos, 2022) foram os trabalhos que focalizaram sobre a aplicação da Lei nº 10.639/03 e foram agrupados na categoria legislação e políticas públicas. Já na categoria de formação docente e fragilidades do percurso educativo, inserimos os trabalhos de (Pereira; Venâncio, 2021; Oliveira, 2013 e Silva *et al*, 2022) por discutirem sobre a importância da formação inicial do professor de Educação Física, a formação continuada e o currículo escolar. Os autores (Silva; Matthiesen, 2018; Melo, 2011; Lima; Souza Junior; Brasileiro, 2020; Martins, 2015; Balzano; Silva; Munsberg, 2018 e Pomin; Café, 2020) foram incluídos na categoria proposta de inserção de conteúdos específicos por apresentarem diálogos trazendo a possibilidade de inserção de determinados conteúdos para trabalhar pedagogicamente as práticas corporais associadas a EREER nas aulas de Educação Física escolar. Por fim, as pesquisas de (Raimundo; Terra, 2021; Pomin; Dias, 2019; Rocha; Ugaya, 2020; Bins; Molina, 2017; Albuquerque, 2014 e Rocha; Almeida, 2022) entraram na categoria experiências pedagógicas propositivas para o combate ao racismo por apresentarem trabalhos que trouxeram a materialização de práticas pedagógicas na perspectiva da EREER.

(2003, p. 78), “A reversão desse quadro diz respeito à construção de políticas públicas específicas, tanto na educação básica quanto no ensino superior”. Os trabalhos que focalizaram sobre a aplicação da Lei nº 10.639/03, que tratam do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, foram agrupados na categoria legislação e políticas públicas (Pires; Souza, 2015; Crelier; Silva, 2018; Monteiro; Anjos, 2022).

Pires e Souza (2015) problematizam o trabalho pedagógico e os desafios do professor de Educação Física na efetivação da referida lei em suas práticas pedagógicas no contexto das escolas municipais de Bagé-RS. Utilizaram a análise de conteúdo bibliográfico e grupo focal como estratégia metodológica e, com ajuda do grupo focal, foi possível observar uma preferência pelo esporte no planejamento da maioria dos professores. As autoras analisaram também o documento do Plano municipal de Educação do município de Bagé-RS e constataram que “[...] não consta nenhuma relação com o cumprimento da Lei nº 10.639/2003 ou qualquer alusão à cultura afro-brasileira e africana” (Pires; Souza, 2015, p. 197).

Dentre os 17 professores que participaram do grupo focal no referido trabalho, dois se manifestaram em relação ao conhecimento sobre a existência da Lei em questão. Constatou-se, além do desconhecimento, um estranhamento dos professores quando foram questionados sobre a cultura Afro-Brasileira e Africana. Apresentando um grupo que não tinha conhecimento sobre a Lei e um outro que considerou apenas a capoeira como conteúdo possível para trabalhar a Cultura Afro-Brasileira na escola.

Os autores Crelier e Silva (2018) investigaram as representações de professores e alunos sobre a aplicação da Lei nº 10.639/03 nas aulas de Educação Física escolar em uma instituição de educação básica, localizada no bairro de Santa Cruz, zona oeste do Rio de Janeiro. Utilizaram entrevistas semiestruturadas com os professores e fizeram um grupo focal com alunas. Dois dos quatro professores entrevistados não sabiam sobre a referida Lei, fato também constatado por Pires e Souza (2015), como citado anteriormente.

O desconhecimento sobre a Lei em questão por parte dos professores entrevistados durante a pesquisa de Crelier e Silva (2018) levou a um não desenvolvimento da EREER na disciplina e uma tentativa de minimizar a importância

da discussão com a utilização de expressões como “coisas de adolescente”, para justificar comportamentos e atitudes preconceituosas durante as aulas.

Com relação às alunas participantes do grupo focal, existe um comportamento social já incorporado, que se manifesta sem a pretensão de ser racista dentro daquele contexto. Para os autores da pesquisa Crelier e Silva (2018), essas expressões e comportamentos são oportunidades perfeitas para o trabalho com a referida lei, de modo a ajudar tanto na identificação de atitudes e falas racistas como também no processo de desconstrução desse padrão social estabelecido.

Os referidos autores observaram uma tendência esportivizante e a dificuldade e insegurança dos professores entrevistados, ainda que por meio dos esportes, em discutir a temática das relações étnico-raciais nas aulas. Aqueles que o realizavam, ainda faziam de forma pontual e sem criticidade. Para Crelier e Silva (2018), é necessário, além de conhecer e internalizar a legislação, colocá-las em prática e vivenciá-las no cotidiano escolar.

Já Monteiro e Anjos (2022) analisaram o cumprimento da Lei nº 10.639/03, relacionando-a com os programas desenvolvidos nas escolas e com a Comissão de Estudos Afro-Brasileiros (Ceafo), no Espírito Santo, percebendo os impactos dessa política pública no âmbito da Educação Física escolar no cumprimento da Lei em questão.

Tais autores acima citados realizaram sua pesquisa a partir da análise de documentos específicos do Espírito Santo e entrevistas no âmbito das Secretarias de Ensino dos Municípios de Cariacica e Vitória. Observaram que as temáticas discutidas com os professores e gestores dentro da Ceafo são abrangentes e não específicas por disciplinas. No interior da escola, conteúdos como lutas e danças da cultura Afro-Brasileira ainda são negligenciados por dificuldades que envolvem o debate religioso e não foram identificadas abordagens com a cultura do corpo negro, nem menções à Educação Física como importante no processo de enfrentamento do racismo dentro do ambiente escolar.

Assim, os autores da pesquisa perceberam que o Ceafo possui limites quanto ao racismo institucional e que não existe protagonismo da Educação Física nas discussões referentes à temática étnico-racial no âmbito do Ceafo, sendo necessário

mudanças não só de conteúdo e método, como também de objetivos e concepções para que a EREER aconteça efetivamente.

No contexto educacional, a Lei nº 10.639/03 representa um grande e significativo avanço na superação de um currículo baseado nas culturas europeias e desafia a adoção de práticas antirracistas no ambiente escolar. Entretanto foi possível perceber, nos trabalhos por nós analisados, que o desconhecimento sobre as legislações que regem a nossa prática pedagógica no âmbito escolar favorece a repetição de práticas racistas, comportamentos preconceituosos e excludentes dentro da escola, tanto em relação ao corpo docente quanto em relação aos alunos. O que é entendido por Almeida (2021) como práticas “normalizadas”, em que piadas, isolamento de crianças negras e o seu silenciamento são violências resultantes de um racismo cotidiano que precisa ser superado.

Colocar em prática a legislação em questão no currículo da Educação Física escolar é possibilitar a construção e/ou ressignificação dos espaços que a cultura Afro-Brasileira ocupa no ambiente escolar. Segundo Marques e Calderoni (2016, p.302), "Os negros e os índios, por exemplo, foram relegados a espaços estereotipados e subalternizados no currículo embranquecido que lhes impôs a condição de inferiores." Para Gomes,

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é importante local onde estas podem ser superadas (Gomes, 2003, p. 77).

Para tornar a escola e as aulas de Educação Física escolar um ambiente mais democrático, que respeite e valorize a história dos povos africanos, é necessário dar mais destaque e visibilidade para a Lei nº 10.639/03 e refletir sobre como ela vem sendo implementada pelos professores. Munanga (2005) comenta que, quando a escola cumpre seu papel de implementar o ensino obrigatório da Lei em questão, ela permite uma valorização e reconhecimento das diferentes identidades e a importância de cada uma delas na formação da sociedade brasileira. Ele aponta também sobre a importância de os educadores pensarem nas suas práticas de forma a proporcionar reflexões aos alunos sobre o respeito a diversidade étnico-racial.

Entre os desafios vivenciados pelos docentes observados na análise dos trabalhos mapeados, podemos apontar a herança da esportivização no campo da Educação Física e os documentos municipais sem a devida organização sobre o trato com a ERER. Sobre isto, Cavalleiro (2001) fala que, entre as formas na qual o racismo pode aparecer nas escolas, estão “[...] negação das tradições africanas e afro-brasileiras, dos costumes, negação da nossa filosofia de vida, de nossa posição no mundo...da nossa humanidade” (Cavalleiro, 2001, p.7), a estrutura escolar precária, o racismo religioso, a falta de conhecimento sobre a legislação. Também apontado no trabalho de Souza (2022), temos a ausência de formação continuada com a especificidade da temática e uma necessidade de se investir na qualificação profissional dos professores para que a Lei possa, de fato, se efetivar (Onofre, 2014; Souza Junior, 2022; Souza, 2022).

É necessário um maior envolvimento e suporte político e de diferentes instâncias sociais para que o enfrentamento ao racismo e a aplicação da Lei nº 10.639/03 aconteçam efetivamente no ambiente escolar. Entre os fatores apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), para obtenção de sucesso de políticas públicas, estão:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros dependem necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (Brasil, 2004, p. 13).

Giusto e Ribeiro (2019) apontam em seu estudo que alguns fatores como contextos, condições de trabalho, padrões de interação entre os agentes implementadores, treinamentos, crenças, interesses e valores pessoais são algumas das principais razões que influenciam na efetivação das políticas públicas.

Ficou evidente, entre os desafios apontados pelos professores para não abordarem a temática da ERER em suas aulas, que a ausência de uma estrutura de

implementação da Lei é uma importante lacuna a ser preenchida no que tange à efetivação dela no ambiente escolar. A existência de legislações por si só não garante a sua execução. É necessário, para além de dar visibilidade ao aparato legal, pensar estratégias de implementação prática no cotidiano das aulas de Educação Física escolar.

De modo geral, Spink e Burgos (2019) reconhecem que políticas públicas costumam ser complexas e, por essa razão, permeadas pela dificuldade de extrapolar a mera redação textual em dispositivos legais para se tornarem ações que beneficiam à população a qual se destinam. Para eles, política pública, de fato, incluindo o âmbito educacional, é aquela que, obrigatoriamente, pode ser implementada.

Tangencialmente, a formação inicial e continuada aparece como uma das demandas conectadas às dificuldades de materializar as intenções previstas em legislações específicas. Outro conjunto de artigos mapeados nesta dissertação se dedicou a focalizar as peculiaridades da formação docente.

4.1.2 Formação docente e fragilidades do percurso educativo

Após a implementação da Lei nº 10.639 em 2003, o Parecer CNE/CP nº 3/2004 instituiu a DCNERER (Brasil, 2004). Ambos os marcos legais impulsionaram os diálogos e as discussões sobre as adequações dos currículos. O Parecer CNE/CP nº 3/2004 nos orienta

Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (Brasil, 2004, p. 6).

A DCNERER, dentre outros apontamentos, traz

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

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004 (Brasil, 2004 p. 31).

Categorizamos, na temática formação docente e fragilidades do percurso educativo, as pesquisas que discutem a importância da formação inicial do professor de Educação Física, a formação continuada e o currículo escolar, tal como apontam as lacunas relacionadas ao trato com a EREER na formação de profissionais do magistério, que possuem grande impacto no fazer pedagógico do dia a dia na escola, uma vez que afetam diretamente os alunos com as escolhas dos conteúdos de ensino (Pereira; Venâncio, 2021; Oliveira, 2013; Silva *et al*, 2022).

Pereira e Venâncio (2021) discutiram a falta de contextualização sobre o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na formação de professores de Educação Física, invisibilizando a temática dentro do ambiente escolar, na cidade de Fortaleza/CE. Para tanto, aplicaram um questionário *online* com professores de escolas públicas de ensino fundamental.

Apontam que jogos e atividades africanas e indígenas não estão sendo ensinados nas aulas de Educação Física na escola, pois também não estão sendo apresentados no campo acadêmico da formação de professores, ou ainda, a formação tem abordado alguns conteúdos de forma não crítica, isto é, sem as devidas contextualizações sócio-histórica sobre a influência dos povos africanos na cultura brasileira. As autoras da pesquisa sugerem a necessidade de descolonização dos currículos e uma adequação da formação inicial e continuada que contemple as práticas culturais africanas e indígenas.

Oliveira (2013) aborda a incorporação da temática étnico-racial no currículo brasileiro, com foco nas escolas estaduais de Santo André/SP, melhor dizendo, na proposta curricular do Estado de São Paulo. Essa proposta contempla conteúdos sobre a história e cultura africana, mas indicando somente que seja abordado a capoeira no 9º ano do Ensino Fundamental e o Jongo no 3º ano do Ensino Médio.

Foi realizada entrevista semiestruturada para verificação da abordagem ou não da EREER na disciplina. Dos 14 professores entrevistados, 10 responderam que abordam a temática étnico-racial em suas aulas, porém quatro afirmaram fazer uso

da Capoeira para ensinar sobre a Cultura Afro-Brasileira e um mencionou realizar por intermédio da Dança. Outros disseram abordar a temática a partir da cultura e das intervenções nas situações de preconceito.

Outro ponto identificado no trabalho é que, embora a Capoeira seja o conteúdo previsto no currículo do Ensino Fundamental, ela não é um conteúdo presente nos cursos de formação inicial, o que aparece na afirmação dos professores entrevistados quando afirmam terem dificuldades devido à falta de informação e de formação voltada para o trabalho com a EREER.

Os estudos de Silva *et al.* (2022) acompanharam professores de Educação Física da Educação Infantil do Espírito Santo com auxílio de formulário via plataforma *Google Forms* e entrevistas semiestruturadas de maneira *online*. Observaram que os professores possuem pouca proximidade com as orientações curriculares municipais e que, nessa falta, assim como na ausência de formação continuada, os professores acabam utilizando referências pessoais de trajetórias de vida na atuação docente, o que pode provocar a perpetuação de preconceitos e de discriminação por ausência de reflexões teóricas.

Para os autores da referida pesquisa, políticas de formação continuada e de adequação dos currículos dos cursos de graduação em Educação Física são fundamentais para a efetivação de uma educação antirracista e uma atuação docente que não fique só na experiência pessoal de vida de cada um.

Diante do exposto, compreendemos que a ausência tanto da discussão sobre a EREER na formação inicial quanto na formação continuada de professores tem sido desafiadora no desenvolvimento da diversidade no ambiente escolar, fato também apontado em outros estudos, como os de Almeida e Sanchez (2017), Mendonça, Freire e Miranda (2020) e Ribeiro e Gaia (2021). Existe uma necessidade de maiores investimentos na formação inicial e continuada de professores (Silveira; Alviano Junior, 2022). Estes autores acreditam que

Além disso, é necessário o trabalho coletivo entre os envolvidos nos processos educativos escolares (sejam eles/as professores/as, estudantes; familiares; gestores/as; demais funcionários/as), nas políticas públicas e nos movimentos sociais, considerando que as mudanças étnicas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (p. 19).

Como dito anteriormente, a lei por si só não provoca mudanças, pois são necessárias diversas ações práticas que viabilizem a legislação, dentre elas, a formação de professores. Munanga (2005) destaca que a qualidade do ensino sobre a EREER está diretamente relacionada com a formação dos professores. Para as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, as Instituições de Ensino Superior (IES) devem capacitar os profissionais da educação para, entre outras coisas, “construir novas relações étnico-raciais; reconhecer e alterar atitudes racistas em qualquer veículo didático-pedagógico; lidar positivamente com a diversidade étnico-racial” (Brasil, p. 126). Para Petit (2020), existe uma urgência na introdução de conteúdos afro-referenciados em todas as áreas de formação nos currículos marcadamente eurocentrados das universidades.

Munanga (2003) acredita que a educação pode oferecer possibilidades aos indivíduos para questionar as diferenças de poder que vitimaram a população negra e fomentar novas relações na sociedade. Sobre a urgência citada anteriormente por Petit (2020) para adequação dos currículos de formação universitária, também se aplica aos currículos escolares, nos quais devemos considerar as histórias, as vozes e as culturas silenciadas. Segundo Gomes (2012), “A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos” (p. 102).

Este silenciamento apontado na formação do professor, compromete o entendimento adequado relacionado à EREER e traz prejuízos no trato com a diversidade nas aulas de Educação Física escolar. Todos os trabalhos analisados nesta categoria enfatizaram a necessidade de uma formação inicial e continuada que dialogue com o tema das RER. Portanto, ainda se faz necessário refletir, repensar e revisar os currículos, processo no qual seja levada em consideração a questão da diversidade e suas implicações no enfrentamento ao preconceito e ao racismo dentro da escola e em especial nas aulas de Educação Física escolar.

A resolução que trata da formação de professores, CNP/CP nº 2/2019²⁹, traz, entre as competências gerais docentes, a necessidade de proporcionar aos estudantes uma ampliação do seu repertório cultural, mediante a valorização e o incentivo das manifestações artísticas e culturais, não só do mundo, mas as locais também. No que diz respeito à dimensão do engajamento profissional, a resolução aponta que o professor deve

3.2.4 Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais (Brasil, 2019, p. 19).

No que tange à formação específica do professor de Educação Física, a resolução CNE/CES nº 6/2018³⁰, resultante do processo de reformulação curricular, considera alguns aspectos, entre eles

III - Valorização de princípios para a melhoria e democratização do ensino como a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a gestão democrática do ensino público; **o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial**, entre outros (Brasil, 2018, p. 3. grifo nosso).

O documento aponta ainda que os cursos devem garantir uma formação adequada a determinados conteúdos programáticos, entre eles “Educação Física escolar em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos” (Brasil, 2018, p. 5).

Ainda assim, encontramos pesquisas como a de Silva (2019) que nos mostra que, embora os cursos tenham avançado na formação inicial dos professores no que diz respeito à EREER. Em alguns casos, esses avanços ainda são delicados, visto que algumas instituições apresentam a inclusão de uma disciplina para EREER, porém de forma desconexa com a ementa e a bibliografia. Assim como Silva (2019), também acreditamos que a formação do professor de Educação Física, pautada na EREER e dentro de uma perspectiva antirracista, contribuirá para o trabalho para além do

²⁹ Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BBNC/Formação).

³⁰ Resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física.

biológico, valorizando o social e o cultural e fortalecendo as diferentes identidades culturais presentes na escola.

4.1.3 Proposta de inserção de conteúdos específicos

Nesta categoria, incluímos as pesquisas que discutiram, a partir de formulários, de cursos de extensão, da observação de aulas e de pesquisa documental, a possibilidade de inserção de determinados conteúdos para trabalhar pedagogicamente as práticas corporais associadas a EREER nas aulas de Educação Física escolar (Silva; Matthiesen, 2018; Melo, 2011; Lima; Souza Junior; Brasileiro, 2020; Martins, 2015; Balzano; Silva; Munsberg, 2018; Pomin; Café, 2020).

Silva e Matthiesen (2018) trazem a perspectiva de se trabalhar com as questões étnico-raciais na escola a partir do atletismo. Eles abordam a visão de professores a partir da participação de um curso de extensão com a temática do atletismo para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira que foi realizado no formato *online*.

Os pesquisadores consideraram que a aplicação dessa temática é possível, necessária e importante para a Educação Física. Os participantes compreenderam que o trabalho com a EREER pode ir além dos conteúdos como Capoeira e relataram que houve contribuição para a prática pedagógica como também na sua formação pessoal como cidadãos e na formação profissional. Isto evidencia também a necessidade de formação continuada aos professores, tal qual aparece nos trabalhos de Oliveira (2013), Pereira e Venâncio (2021) e Silva *et al.* (2022).

Conforme explicado por Martins (2015), é a partir da diversificação dos conteúdos que a Educação Física debaterá o racismo dentro da escola. Ele analisa um caso ocorrido em uma escola pública do Rio de Janeiro e traz uma discussão com a temática da diversidade cultural e o preconceito religioso.

Ele acredita no potencial de problematizar questões como o racismo, o preconceito e a discriminação mediante essa diversidade de conteúdos nas aulas de Educação Física, auxiliando, inclusive, a área na busca de uma identidade para além da esportivista e europeia, de maneira a oportunizar o conhecimento, o respeito e a valorização de outros referenciais culturais (africanos e indígenas).

Balzano, Silva e Munsberg (2018) apostam na discussão da EREER oportunizando debates a partir do futebol. Melo (2011), Lima, Souza Junior e Brasileiro (2020) e Pomin e Café (2020) trazem a capoeira para o centro da discussão, sendo um dos conteúdos mais utilizados segundo esses autores. Tratam-na como grande potencial educativo e de valorização da cultura Afro-Brasileira e como conteúdo importante para se enfrentar o racismo no ambiente escolar e, de acordo com Pomin e Café (2020), sua forma de abordagem vem se superando, aparecendo cada vez mais de maneira crítica.

Embora ainda se discuta sobre a origem europeia dos esportes, Silva e Matthiesen (2018) e Balzano, Silva e Munsberg (2018) acreditam que é possível abordá-los de maneira crítica e intencional, fazendo relações com a história e as questões sociais, contribuindo para que professores tenham recursos teóricos que reforcem a luta antirracista na escola.

No trabalho de Melo (2011) e Lima, Souza Junior e Brasileiro (2020), a partir da análise de documentos, perceberam que a capoeira aparece nos documentos como importante aliada no trabalho com a EREER na escola, sobretudo a partir da Educação Física, mas Melo (2011) aponta que ela aparece como atividade auxiliar no controle disciplinar e Lima, Souza Junior e Brasileiro (2020) questionam a visão limitada de muitos professores no ensino da capoeira apenas como luta, sem maiores debates reflexivos.

O que, no trabalho de Pomin e Café (2020), já se apresenta como uma problemática superada no contexto da pesquisa, em que a abordagem da capoeira acontece dentro de uma perspectiva emancipatória, articulada com o movimento negro e a valorização da cultura Afro-Brasileira. Lima, Souza Junior e Brasileiro (2020) entendem o valor da capoeira neste contexto, porém apontam também a necessidade de ampliar as discussões para outros conteúdos como as danças e os jogos.

No contexto escolar, cabe também à Educação Física incluir práticas significativas e não discriminatórias em suas aulas. Para contribuir com as dificuldades e/ou insegurança de professores, é fundamental a efetivação de intervenções pedagógicas que incluam a EREER em seus conteúdos de ensino e a propagação e registro da discussão étnico-racial no ambiente acadêmico, incentivando outros

professores a promoverem um conhecimento justo sobre a diversidade cultural presente na sociedade brasileira em suas aulas de Educação Física escolar.

Na tentativa do docente em decidir e/ou escolher quais conteúdos e estratégias de ensino utilizará para abordar a EREER em suas aulas, a capoeira acaba sendo um dos conteúdos mais indicados e utilizados pelos professores. Ainda assim, é um conteúdo que ainda aparece de forma pontual e sem intencionalidade pedagógica para tratar as questões que envolvem a EREER (Denardi; Pereira Filho, 2022).

Buscando ir além da capoeira, Guedes, Galindo e Baraúna (2019) trazem para o debate a possibilidade de utilização da literatura em quadrinhos do Pantera Negra (super-herói negro da Marvel Comics) para abordar os conteúdos da Educação Física escolar e encontram elementos para o ensino das lutas, ginástica, atletismo e dança. Corroborando para a diversificação de conteúdos, Oliveira e Sugayama (2014) e Fu *et al.* (2022) apontam como importante estratégia de ensino a utilização de filmes nas aulas de Educação Física, permitindo discutir temas sociais como racismo, religiosidade e também acontecimentos sobre feitos de atletas que marcaram a história.

Para nós, profissionais da Educação Física, a inserção de conteúdos significativos dentro da perspectiva da EREER nas nossas aulas permite que os alunos possam compreender sobre as diferentes culturas e histórias que compõem a estrutura da nossa sociedade, permitindo, assim, o desenvolvimento do sentimento de pertencimento, de respeito e de valorização cultural do país.

4.1.4 Experiências pedagógicas propositivas para o combate ao racismo

Os trabalhos aqui categorizados trazem a experiência de práticas pedagógicas propositivas que foram utilizadas com o objetivo de abordar a Cultura Africana e Afro-Brasileira dentro de uma concepção de diminuição dos preconceitos raciais vivenciados no cotidiano da escola. São propostas que tratam pedagogicamente a diversidade, trazendo narrativas sobre as possibilidades de abordagem e de materialização da temática da EREER por meio de jogos e brincadeiras de origem africana (Raimundo; Terra, 2021; Pomin; Dias, 2019; Rocha; Ugaya, 2020); dos

valores civilizatórios afro-brasileiros (Bins; Molina, 2017); da literatura (Albuquerque, 2014; Raimundo; Terra, 2021) e da Dança Afro-Brasileira (Rocha; Almeida, 2022).

Raimundo e Terra (2021) apresentam uma narrativa a partir de uma experiência vivenciada em uma escola pública situada no bairro Mangureira, zona norte do município do Rio de Janeiro, entre a professora de Educação Física e uma aluna da Educação Infantil, em um episódio de preconceito associado à estética negra. Trouxeram proposições para a Educação Infantil, fazendo uso da literatura, buscando referências, em especial, com a estética do cabelo e da cor da pele. Trabalharam também com vídeos, oficina de boneca Abayomi, construção de jogo de memória, com o jogo labirinto de Moçambique, amarelinha africana e a capoeira.

Desta forma, foi possível, fazendo uso da literatura afrocentrada, possibilitar que as crianças se identificassem com os personagens, os cabelos crespos e a beleza dos personagens negros. A partir dos jogos africanos, foi possível proporcionar posturas de respeito mútuo, necessário para lidar com as diferenças, sejam elas de cor, gênero ou habilidades. Também foram percebidas pelas autoras da referida pesquisa, mudanças de comportamentos com relação à afirmação dos cabelos crespos e no fortalecimento da autoestima das crianças.

Contemplando outro segmento de ensino, Rocha e Ugaya (2020) elaboraram uma intervenção com o 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Bauru/SP, por intermédio de caderno de registros dos estudantes, de diários de campo e de questionários. Realizaram uma “viagem” ao continente africano e abordaram sobre as culturas e os costumes dos diferentes países africanos.

O objetivo deste trabalho foi compreender como se dão os processos educativos com elementos da Cultura Africana. Desta forma, Rocha e Ugaya perceberam uma ampliação de conhecimentos e de mudança na compreensão sobre as culturas de matrizes africanas a partir dos jogos e brincadeiras africanos. Os alunos aprenderam sobre jogos, brincadeiras, músicas, questões geográficas e instrumentos musicais da Cultura Africana.

Já Pomin e Dias (2019) fizeram uma experiência com alunos dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública de Curitiba/PR, a partir da utilização de jogos e brincadeiras indígenas e africanos que foram desenvolvidos

dentro das três dimensões metodológicas (procedimental, conceitual e atitudinal) para a prática pedagógica. Realizaram os seguintes jogos: “acompanhe meus pés”, “pegue o bastão”, “terra-mar”, “*da ga*”, “pegue a cauda”, *kameshi mpuku ne*” e “*mbube mbube*”, fizeram uso de exibição do filme “*Kiriku e a Feiticeira*” e uma oficina de turbante. Perceberam que o trabalho desenvolvido com os jogos e brincadeiras africanas e indígenas colaborou na superação de ideias preconceituosas e possibilitou a valorização do patrimônio cultural brasileiro e a compreensão das diversidades.

Bins e Molina (2017) apresentam uma discussão resultante de um estudo de caso etnográfico, relatando a experiência de um professor da rede municipal de Porto Alegre/RS, nomeado ficticiamente como “Baobá”, que, a partir dos valores civilizatórios Afro-Brasileiros, estabelece sua metodologia de trabalho nas aulas de Educação Física escolar. Os autores realizaram o trabalho de campo durante seis meses, observando as aulas do referido professor e perceberam que é possível trabalhar esses valores como metodologia e que isso não impede de se trabalhar também com outros conteúdos relacionados às questões étnico-raciais.

O professor participante da pesquisa acredita que, para estimular a compreensão desses valores civilizatórios, é necessário vivenciá-los no corpo e na prática. A roda e a vivência da circularidade, a oralidade e a ancestralidade vividas a partir de dinâmicas de escuta atenta, de atividades de perguntas aos Pais e responsáveis em casa sobre jogos e brincadeiras do passado, atividades com o bingo adaptado, fazendo referência à capoeira, são exemplos de possibilidades metodológicas realizadas pelo professor em questão.

Outra observação realizada pelos autores Bins e Molina (2017) foi que esta metodologia contribui com uma nova perspectiva de visão de mundo dos alunos, consequentemente possibilitando a vivência de novos valores.

A autora Albuquerque (2014) desenvolveu seu trabalho a partir de projetos pedagógicos intitulados “Conhecendo os povos Indígenas de Porto Alegre” e “As Cores da África” em duas escolas municipais de Porto Alegre/RS, com alunos de seis a quatorze anos. Este estudo nos traz ações possíveis de serem concretizadas nas aulas de Educação Física, com foco nas culturas indígenas e africanas.

Realizaram-se práticas pedagógicas utilizando literatura, pesquisas na *internet*, conhecendo a cultura de algumas etnias indígenas a partir do artesanato, da identificação da origem indígena ou africana de alguns alunos, da confecção de bonecos negros de papel, e, assim como no trabalho de Raimundo e Terra (2021), houve protagonismo dos alunos e um processo de construção de uma autoimagem positiva e de uma autoestima mais elevada.

Rocha e Almeida (2022) acompanharam as aulas de uma professora de Educação Física, em um projeto de contraturno escolar de uma escola pública municipal de Vitória/ES, trazendo para o debate experiências pedagógicas com a Dança Afro-Brasileira Cênica (DABC), dialogando com o saber da Educação Física e das Relações Étnico-Raciais, fomentando saberes sobre a Cultura Afro-Brasileira na escola e contribuindo com o desafio da área da Educação Física escolar em interligar as especificidades da disciplina com os objetos de aprendizagem.

A experiência da professora fez uso de exibição de vídeos de dança, explanação oral sobre a história e origem da DABC, discussões sobre religiosidade, vivência dos movimentos e criação coreográfica. Rocha e Almeida (2022), ao considerarem as experiências observadas durante o projeto, entendem que a vivência com a DABC pode contribuir para o enfrentamento do desafio da área de interligar as especificidades do aprender, sem descartar a especificidade do campo de atuação na escola e ainda contribuir com a ERER.

Situações vivenciadas no ambiente escolar são elementos férteis para inspirar nosso fazer pedagógico. Infelizmente, ainda é muito comum presenciarmos episódios de preconceito, tendo, por exemplo, comentários racistas referentes à cor da pele, ao cabelo, ao nariz e à boca. Para Almeida (2021), se a escola se apresenta como um dos espaços de reprodução do racismo estrutural, será também no ambiente escolar que ações visando a mudanças de comportamento acontecerão. O autor nos explica ainda que o racismo advém de uma estrutura social e que se revela, inclusive, no ambiente escolar.

Desta maneira, debater sobre as práticas pedagógicas concretas no âmbito da Educação Física escolar que têm buscado abordagens antirracistas é de grande relevância para a área.

Algumas práticas, como as que fizeram uso da utilização de jogos e brincadeiras de matriz africana, construção de bonecos, literatura afrocentrada e dança, foram apontadas neste mapeamento como possibilidades de intervenções no entendimento de superação do preconceito e do racismo vivido no ambiente escolar e nas aulas de Educação Física. No entanto, outras alternativas também são possíveis, como é o caso do trabalho de Figueiredo e Cruz (2021) que, partindo da tematização do futebol, contemplaram discussões que levaram os alunos a desconstruírem atitudes e práticas discriminatórias, contribuindo para uma autoafirmação e autoestima dos alunos negros. Macamo e Azevedo (2013) trabalharam com conteúdo africano e afro-brasileiro com auxílio da exibição de filmes, danças e maculelê para ajudar na afirmação da identidade dos alunos e no respeito às diferenças.

A utilização da literatura infanto-juvenil também tem sido relatada nos trabalhos mapeados. Sobre esse dado, Jesus (2019) e Ferreira (2022) afirmam que esse tipo de literatura, dentro da perspectiva afrocentrada, vem sendo uma importante aliada para o trabalho com a EREER.

Nesse sentido, esse segmento literário pode cumprir o papel do letramento racial crítico, ao passo que apresenta um modelo narrativo contra-hegemônico, no qual a pessoa negra deixa de ser objeto e passa a ser sujeito protagonista de sua história (Ferreira, 2022, p. 66).

Nós, professores, temos o papel fundamental para o fortalecimento das identidades e dos direitos dos nossos alunos. Rompendo, por intermédio das nossas escolhas e práticas pedagógicas, com as imagens negativas que se perpetuaram ao longo do tempo sobre a cultura africana e os negros em nosso país. Ainda que encontremos dificuldades pelo caminho, é importante não mais nos silenciar diante das práticas excludentes no âmbito da Educação Física escolar. É necessário deixar de reproduzir estereótipos e estigmas, recorrendo à prática pedagógica consciente, que vá além de contemplar um único conteúdo referente à temática étnico-racial uma vez ao ano, por exemplo.

É preciso pensar um planejamento anual que abarque as representações positivas sobre a cultura Afro-Brasileira, com a seleção e a organização dos conteúdos de maneira consciente, dos procedimentos metodológicos e da avaliação. Desta

forma, garantindo que os alunos negros e não negros possam ter conhecimento e criticidade para contribuir com o enfrentamento do racismo dentro e fora da escola, durante todo ano e não somente em momentos estanques.

5 APROVEITANDO CADA PASSO DO CAMINHO: CONSIDERAÇÕES EM MOVIMENTO

Esta pesquisa do tipo Estado da Arte apresenta sua importância em construir um panorama geral das produções científicas na área. É importante salientar que este estudo bibliográfico teve, por intuito, pesquisar o cenário específico no campo da Educação Física escolar dentro da perspectiva da EREER, buscando um diálogo com os outros mapeamentos realizados neste capítulo, entendendo também o lugar que a Dança se entrelaça nessas discussões.

Em termos numéricos, temos 46 trabalhos mapeados e 23 que abordaram a Dança em suas discussões, sendo que apenas em três deles a Dança aparece sendo abordada na perspectiva da EREER. Existe um avanço apontado nessas produções acadêmicas sobre a temática que envolve as pesquisas com Dança na Educação Física escolar, entretanto ainda precisamos evoluir bastante no que diz respeito ao campo da Dança relacionada à EREER.

Embora tenhamos um panorama que apresenta a capoeira como o conteúdo mais tematizado para se discutir sobre a Cultura Afro-Brasileira, há um crescimento com relação a outros conteúdos abordados, aparecendo na literatura pesquisas envolvendo o futebol, o atletismo e os jogos e as brincadeiras. Contudo, ainda é grande a lacuna de pesquisas envolvendo as Danças com a devida intencionalidade pedagógica do trato com a EREER. Surgem também algumas discussões para se pensar na temática a partir de outras vertentes, como por meio da legislação, da utilização de literatura nas aulas e na proposta de metodologias pautadas nos valores civilizatórios africanos.

Quando analisados de maneira ampla, os estudos sobre Dança e Educação Física escolar aparecem de forma expressiva, porém, quando pesquisados no âmbito específico da EREER, é perceptível a queda no número de produções científicas envolvendo a Dança e a EREER.

Mesmo após vinte anos da Lei 10.639/03, muitas pesquisas identificaram certo desconhecimento por parte dos professores dessa legislação, levando-nos a refletir que a temática ainda tem sido pouco divulgada, ou ainda, apresentada de forma limitada no meio acadêmico e escolar. Os documentos que estabelecem às diretrizes para a EREER não são tão recentes e já se faz necessário um avanço nos estudos e nas produções científicas da área. Destacamos ainda que, na maioria dos trabalhos analisados aqui, há uma discussão referente à carência da formação inicial com relação ao ensino da Dança e, em especial, das especificidades que envolvem a discussão da EREER nos currículos de licenciatura em Educação Física.

Essas constatações revelam duas grandes lacunas que atualmente dificultam o desenvolvimento de práticas pedagógicas nessa direção e, conseqüentemente, essas experiências docentes refletem na produção acadêmica. Como forma de superação desse quadro, consideramos fundamental investimentos na formação continuada e o fortalecimento das políticas públicas e das ações afirmativas. Observamos que os currículos vêm tentando se adaptar às mudanças, principalmente para se adequar às legislações vigentes, muito embora as pesquisas também apontem sobre a necessidade de formação continuada especificamente no que tange às discussões da EREER no cotidiano da Educação Física escolar.

A escolha em pesquisar a Dança na Educação Física escolar dentro da perspectiva da EREER partiu da observação sobre as práticas do cotidiano e o desejo de trazer outros olhares e novas possibilidades de ação e reflexão sobre as experiências pedagógicas no “*chão da escola*”. As lacunas encontradas neste estudo, em certa medida, justificam a importância do foco de investigação desta dissertação.

Reconhecemos que este estudo não trata da totalidade relativa ao tema, entre outros motivos, pelo recorte aplicado nas bases utilizadas. Entretanto, os achados nos fornecem um panorama sutil, mas otimista no que se refere ao avanço na abordagem da temática nas aulas de Educação Física escolar.

Assim, salientamos que esta pesquisa não pretende esgotar as discussões na área. Pelo contrário, ela emerge da necessidade em, cada vez mais, produzir pesquisas centradas na diversidade cultural das práticas escolares, na qual a Educação Física tem a responsabilidade de debater cientificamente sobre a Cultura

Afro-Brasileira. Este processo objetiva desconstruir uma visão eurocêntrica ainda muito presente no ambiente escolar, propondo e refletindo sobre uma educação que entende o preconceito racial como uma importante problemática a ser combatida tanto nas aulas de Educação Física como nos outros ambientes dentro e fora da escola.

Esta pesquisa vem somar e contribuir com outras que trazem para o debate a ERER no âmbito da Educação Física escolar. Aspiramos a que surjam novas pesquisas relacionadas à temática de uma forma geral, mas também especificamente articuladas ao ensino da Dança na especificidade da ERER.

Capítulo II

NOVOS PASSOS: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E PRODUÇÃO DE DADOS

Este capítulo versa sobre os planejamentos e as intervenções no campo em que foram realizadas as experiências pedagógicas com Dança³¹, intencionando sistematizar essas vivências em forma de uma Unidade Didática que servirá de base para a construção de uma Trilha de Aprendizagem, conforme mencionado nos objetivos específicos desta dissertação.

Reconhecemos, com base na literatura acadêmica estudada no capítulo I, que há muito em que se avançar na construção de práticas pedagógicas em Educação Física que articulem de maneira consistente o ensino das Danças no cotidiano escolar. Como trouxemos no referencial teórico, as ações desencadeadas na interlocução com estudantes da Educação Básica ganham mais sentido quando assumem uma perspectiva de ampliar o conhecimento sobre as diferentes culturas, sobretudo as de matrizes Africana e Afro-Brasileira, o que favorece, inclusive, uma atuação docente na direção do combate aos preconceitos e, notadamente, ao racismo.

É, portanto, papel das escolas e dos educadores assumir essa postura política e epistemológica de materialização dos processos de ensino-aprendizagens em defesa da justiça social.

1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

1.1 Definição conceitual da Pesquisa-Ação do tipo Existencial

Utilizamos a Pesquisa-Ação Existencial (Barbier, 2002) para realizar um “mergulho” no cotidiano escolar e produzir dados junto às crianças de uma turma de

³¹ A iniciativa de sistematizar em forma de Unidade Didática está inserida em um projeto de pesquisa mais amplo do GPDEF intitulado: “O PNLD na Educação Física sob a égide da BNCC: impactos e possibilidades dessas políticas educacionais para a formação docente e para as práticas pedagógicas na Educação Básica”, que articulou as três dissertações do ProEF sob orientação do Professor Rodrigo Lema Del Rio Martins e que possuíam em comum o ensino da Dança para crianças do 5º ano do ensino fundamental. Desta forma, foi encaminhado um único Projeto ao CEP, com as informações pertinentes às três pesquisas.

5º ano do Ensino Fundamental, com foco no processo de intervenção que gerou modificações na abordagem do ensino das Danças nas aulas de Educação Física escolar. Barbier (2007) defende que, na pesquisa-ação existencial, não se pesquisa *sobre* os outros e sim *com* os outros.

A pesquisa-ação nos permite não só o envolvimento das crianças na busca de solução para as problemáticas, como também promover a combinação entre teoria e prática na produção de novos saberes (Barbier, 2002). Como salienta Barbier (2002), a pesquisa-ação exige uma reflexão constante sobre a ação, permitindo construir, no decorrer do processo, ressignificação e transformação das situações.

Diante dos desafios que o “chão da escola” nos apresenta, a pesquisa-ação existencial considerará esse cotidiano como parte do processo de construção do conhecimento. Na perspectiva de Barbier (2002),

O processo, o mais simples possível, desenrola-se frequentemente num tempo relativamente curto, e os membros do grupo envolvido tornam-se íntimos colaboradores. A pesquisa-ação utiliza os instrumentos tradicionais da pesquisa em Ciências Sociais, mas adota ou inventa outros (Barbier, 2002, p. 56).

É, a partir dessa relação dinâmica do professor-pesquisador com os alunos participantes na pesquisa, que foi possível, apoiado em Barbier (2007), o estudo ativo das problemáticas, das ações e das decisões que aconteceram entre os envolvidos (professora-pesquisadora e alunos) no campo de pesquisa (turma do 5º ano de uma escola pública municipal do Rio de Janeiro situada em um bairro periférico da cidade).

1.2 Contextualizando o campo da pesquisa: a Unidade Escolar

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal da cidade do Rio de Janeiro-RJ, no bairro da Penha, Zona Norte do Rio de Janeiro-RJ. A escola atende o Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e recebe o que, no município, chamamos de 6º ano experimental (crianças com idade entre 11 e 12 anos que permanecem com um professor generalista) em turno único (das 7h30 às 14h30). A instituição também possui atendimento noturno do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA).

1.3 Participantes

Participaram do estudo 32 alunos, de uma turma mista de 5º ano do Ensino Fundamental, independentemente de idade, regularmente matriculados no período da tarde. As aulas aconteceram duas vezes por semana³² com duração de 1 hora cada uma. Inicialmente, havia duas turmas de 5º ano na escola e uma delas foi escolhida por indicação da gestão pedagógica da escola. Entretanto, um pouco antes de iniciarmos as aulas, houve fechamento de uma das turmas e a junção em um único grupo, ficando, assim, com apenas uma única turma de 5º ano na escola.

Vale ressaltar que alguns dessas crianças já haviam tido contato com a pesquisadora por terem sido alunos quando estavam no 1º ano do Ensino Fundamental, e que só agora a reencontraram novamente nas aulas de Educação Física. A maioria da turma, possivelmente uns 80%, está tendo o primeiro contato com a professora-pesquisadora.

As intervenções didáticas foram realizadas durante as aulas regulares de Educação Física da turma e a unidade didática fez parte do planejamento anual da disciplina. A intervenção foi realizada pela professora-pesquisadora, que é efetiva na escola desde o ano de 2017 e também é a responsável pelas aulas de Educação Física da turma em questão. Os alunos participantes tiveram assiduidade em mais de 50% das atividades propostas no bimestre e aceitaram participar via TALE e os responsáveis assinaram o TCLE.

1.4 Instrumentos

Durante o período da pesquisa, foi utilizado um diário de campo em formato de papel e digital (Apêndice F), para registro referente às atividades realizadas com os alunos. Esse diário constou de anotações feitas pela professora-pesquisadora durante as aulas e nos momentos de roda de conversa e outros diálogos. Também foram realizados registros de imagens (fotografias e filmagens) das atividades propostas durante as aulas e apontamentos das narrativas infantis e/ou de desenhos.

³² A não sequência semanal das datas apresentadas no Quadro 4, se deve a violência e aos confrontos policiais na comunidade que impediram o acesso dos alunos à escola. Nesses casos, os conteúdos das aulas foram transferidos para as aulas seguintes.

A intenção do diário de campo, com base na observação participante do professor-pesquisador, dialoga com Ritchie (2003), quando diz que o pesquisador se une à cultura estudada para registrar as ações e as interações que acontecem, permitindo que os acontecimentos sejam estudados à medida que surgem e também oferecendo ao pesquisador a possibilidade de obter informações por meio da experiência dos acontecimentos por si mesmos (Ritchie, 2003).

Já os registros de imagens, as fotografias, serão realizados pela professora-pesquisadora a partir de suas percepções. Desta forma, elas auxiliam na compreensão daquele grupo estudado, como também podem permitir que os indivíduos da investigação interpretem o próprio comportamento ou acontecimento, o que é o objeto de estudo do pesquisador (Harper, 2002). Para Pires (2020), os registros imagéticos (fotografias e filmagens) são muito utilizados, principalmente nas primeiras fases da escolarização, registrando grande parte das ações que acontecem nesses ambientes.

Por meio das narrativas infantis, podemos entrar em contato com processos de subjetivação que poderão ser relatados pelos alunos com auxílio dos desenhos e das rodas de conversas. Entendemos, então, que o modo de narrar está presente “[...] na conversação, no contar e recontar histórias, na expressão gestual e plástica, na brincadeira e nas ações que resultam na integração de várias linguagens, dando sentido ao mundo” (Kishimoto *et al.*, 2007 p. 430).

1.5 Aspectos Éticos

Essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Augusto Motta/Unisuam, sob o Parecer nº 5.972.901. Obtivemos autorização da Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro, sob o Termo de Anuência Institucional – TAI (Apêndice E) para a realização desta investigação. Os responsáveis legais e os alunos participantes do estudo foram consultados previamente e, ao aceitarem participar do estudo, preencheram e assinaram o Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (Apêndice A), bem como os

responsáveis também assinaram o Termo de autorização para uso de imagens - fotos e vídeos (Apêndice C).

1.6 Produto Educacional

Por se tratar de um mestrado profissional, que tem como premissa o fortalecimento dos processos formativos e de atuação docente, é necessária a construção de um produto educacional como forma de socialização dos achados que podem inspirar práticas pedagógicas em diferentes contextos escolares. Desta forma, a unidade didática desenvolvida será organizada em formato de Trilha de Aprendizagem³³ e apresentada ao final desta dissertação.

2 UNIDADE DIDÁTICA

Uma vez estruturada a unidade didática³⁴ sobre Danças Afro-Brasileiras para a realização das práticas pedagógicas, me dediquei a organizar, junto à direção da escola e a professora generalista da turma, algumas questões: conversamos sobre o tempo total estimado da intervenção, agendamos a reunião³⁵ com os responsáveis para explicação sobre a pesquisa e assinatura do TCLE, sobre a organização dos espaços que seriam utilizados durante as aulas (na escola onde atuo, os espaços são compartilhados com mais três professores de Educação Física, por isso se fez necessária

³³ Uma Trilha de Aprendizagem é um conjunto de atividades organizadas de maneira sistemática para auxiliar no desenvolvimento profissional e/ou pessoal. Oferece conteúdos teóricos e práticos, facilitando a autonomia na construção do conhecimento. Pode oferecer diferentes recursos educacionais como: textos, livros, *podcasts*, vídeos, entre outras ferramentas como auxiliares nesse processo de aquisição do conhecimento de um conteúdo específico.

³⁴ Zabala (1998) conceitua unidade didática como um conjunto de atividades estruturadas e organizadas visando atingir objetivos educacionais estabelecidos previamente. Ainda que não se possa prever como se dará o processo educativo, é necessário elaborar propostas educativas que sejam abertas a mudanças em decorrência das situações vividas durante o processo de ensino-aprendizagem.

³⁵ Nessa reunião, estavam presentes a professora regente da turma, a coordenadora pedagógica da escola e a professora-pesquisadora. O TCLE foi lido e explicado a todos, bem como foi feito um esclarecimento quanto ao título da pesquisa que consta no documento. Explicamos aos responsáveis que a nossa intervenção com os alunos seria por meio do ensino da Dança, discutindo em conjunto as relações étnico-raciais, que são conteúdos previstos no currículo da Educação Física e no planejamento anual da escola. Explicamos que, independente do aceite em fazer parte da pesquisa, todos os alunos participariam das aulas normalmente e aqueles que, por motivos quaisquer, não tivessem autorização, não seriam fotografados e suas falas não seriam utilizadas como dados para esta pesquisa. Colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento durante o processo e em seguida, não havendo nenhuma questão, os responsáveis presentes assinaram o termo.

uma organização prévia estruturada) e reserva de material multimídia (projektor e *notebook*).

Ao encerrar o primeiro bimestre do ano letivo de 2023 com a turma, já iniciei um diálogo com eles sobre a temática que estudaríamos no bimestre seguinte e sobre a realização da pesquisa e como eles me ajudariam e contribuiriam com o processo. Após a reunião realizada com os responsáveis, marcamos com a professora generalista da turma um momento para que as crianças pudessem tirar outras possíveis dúvidas sobre o processo e para assinarem o TALE. Inicialmente, a turma participante da pesquisa era composta por 20 alunos, mas, na semana de início das aulas do 2º bimestre, houve fechamento da outra turma de 5º ano, e formamos uma única turma composta por 35 alunos.

Destes, dois alunos pediram transferência na segunda semana de aula do referido bimestre e um não obteve autorização de seus responsáveis para participar da pesquisa.

2.1 A Dança sobe no palco: construção dos planejamentos e das aulas da Unidade Didática Dança

A perspectiva adotada para o trabalho pedagógico com as Danças foi a da ERER, visando contribuir com a inadiável luta antirracista. Para tanto, organizamos as experiências pedagógicas em oito aulas, articulando objetivo, conteúdo, metodologia e avaliação indiciária³⁶. Para preservar a identidade das crianças, utilizamos como forma de identificação nomes de origem africana³⁷, fazendo a associação com os nomes reais por conveniência dos autores da pesquisa. Abaixo apresentamos o Quadro 4 com a sequência didática desenvolvida nas oito aulas, contendo a data das aulas, os objetivos, as intenções étnico-raciais a serem desenvolvidas e os indícios da avaliação.

Quadro 4 – Sequência Didática

³⁶ A avaliação na perspectiva indiciária se debruça na construção coletiva do aprender. Fazendo uso de instrumentos como desenhos, cartazes, fichas autoavaliativas, é possível realizar uma avaliação indiciária das aprendizagens que produzem sentidos aos alunos (Santos, 2005).

³⁷ Esses nomes foram retirados do Portal Geledés em uma pesquisa na *internet*. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/significados-dos-nomes-proprios-africanos/>. Acesso em 20 out. 2023.

AULA/DATA	OBJETIVOS	ERER	INDÍCIOS PARA AVALIAÇÃO
1 – 17/05/2023	Apresentar o tema e investigar os conhecimentos prévios, sentimentos, emoções e pensamentos das crianças com relação ao tema, estimulando também o autoconhecimento.	Desconstrução de pré-conceitos; Trazer visão positiva dos conhecimentos já adquiridos e trazer novos conhecimentos a respeito da África e das Danças Afro-Brasileiras.	Roda de conversa, produção de cartaz, registro.
2 – 30/05/2023	Retomar a atividade da aula anterior e ampliar o acervo cultural dos alunos, apresentando a eles a diversidade de Danças existentes a partir do livro “Dançando no espelho”; apresentar os valores civilizatórios afro-brasileiros de memória e oralidade e produzir um desenho sobre uma memória pessoal com dança.	Valores civilizatórios (memória e oralidade); Literatura afrocentrada.	Roda de conversa, produção das crianças.
3 – 31/05/2023	Retomar as duas primeiras aulas, lembrando as aprendizagens; experimentar os movimentos das Danças que aparecem no livro; apresentar vídeos explicativos sobre a influência da cultura africana na cultura brasileira; reconhecer e valorizar as contribuições do povo negro na formação da nossa cultura.	Valores civilizatórios (musicalidade, corporeidade); Literatura afrocentrada; Reavivamento do orgulho da nossa memória Afro-Brasileira; Reforçar um referencial positivo sobre a cultura Afro-Brasileira.	Autoavaliação, diário de campo e observação.
4 – 06/06/2023	Apresentar utilizando vídeos e imagens as Danças Afro-Brasileiras, contextualizando-as brevemente; realizar uma votação para escolha da dança que será mais aprofundada e vivenciada nas próximas aulas.	Processo de construção das representações negras / do negro na construção da nossa identidade; Contribuir com o resgate da autoestima construindo um referencial positivo da história do povo negro.	Painel de votação.

5 – 13/06/2023	Compreender a origem e história da dança escolhida e as relações com o nosso cotidiano; experimentar movimentos característicos do Balé Afro, entendendo também sobre a origem dos movimentos; criar uma sequência coreográfica.	Reavivamento do orgulho da nossa memória Afro-Brasileira e da nossa história.	Registros fotográficos, criação da sequência coreográfica, roda de conversa.
6 – 14/06/2023	Experimentar movimentos e gestos da Dança; iniciar uma construção coletiva para o fechamento do bimestre.	Contribuir com o resgate da autoestima construindo um referencial positivo da história do povo negro.	Observação e registro no diário de campo e roda de conversa.
7 – 20/06/2023	Auxiliar os grupos na construção coletiva e na produção do Sarau.	Contribuir com o resgate da autoestima construindo um referencial positivo da história do povo negro; Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros.	Cartazes, observação e registro no diário de bordo.
8 – 28/06/2023	Compartilhar o vivido através do Sarau.	Processo de construção das representações negras / do negro na construção da nossa identidade; Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros.	Sarau Afro Cultural .

Fonte: elaborada pelos autores (2023).

A análise dos dados coletados durante a aplicação da unidade didática foi guiada pela “análise de conteúdo” (Bardin, 2011), que apresenta uma estrutura organizada em etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na pré-análise, construímos registros a partir das observações, das narrativas infantis, das produções imagéticas das crianças, do diário de campo, de filmagens e de fotografias, que foram organizadas com a finalidade de auxiliar na identificação dos dados coletados para a realização da análise.

No momento da exploração do material, os dados foram apresentados no decorrer da narrativa sobre a sequência das aulas. Neste caso, identificamos temáticas comuns e recorrentes durante as oito aulas. Desta forma, estabelecemos

as seguintes categorias de análise: “Diversidade e diferença”, “Memórias e afetos”, “(Re)construindo valores culturais”, “(Re)educando o pensamento: religiosidade”, “Aprender juntos: representatividade e experiência”, “Estética negra” e (Re)conhecimento no cotidiano escolar”.

No tratamento dos resultados, dialogamos com o referencial teórico apresentado nesta dissertação (página 35), visando fundamentar e dar sentido às análises que serão apresentadas a seguir, aula a aula.

2.2 Dançando um passo de cada vez

Vamos apresentar a sequência de oito aulas ministradas sobre o conteúdo Dança, nas quais foram tematizadas a ERER. Os dados produzidos pela Pesquisa-Ação Existencial (Barbier, 2002) nos permitiram agir sobre o contexto investigado e observar as transformações que iam ocorrendo. Desta forma, as categorias produzidas que emergiram desse movimento de “mergulho” no cotidiano serão demonstradas nas respectivas aulas em que elas surgiram, conforme expresso no Quadro 5:

Quadro 5 – Categorias produzidas a partir das ações do cotidiano

AULAS	CATEGORIAS
1	Diversidade e diferença
2	Memórias e afetos
3	(Re)construindo valores culturais
4	(Re)educando o pensamento: religiosidade
5	(Re)construindo valores culturais
6	Aprender juntos: representatividade e experiência
7	Estética negra
8	(Re)conhecimento no cotidiano escolar

Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Os dados produzidos durante as oito aulas nos permitiram observar que, entre o que foi planejado inicialmente e as aulas realizadas, surgiram temáticas potentes a partir da participação e do protagonismo das crianças nas atividades. Ainda que tivéssemos um “plano de partida” definido (com objetivos determinados), a possibilidade de um planejamento aberto nos permitiu ampliar as aprendizagens a partir do que cada aluno nos trouxe no cotidiano. Assim, criamos sete categorias de análise para evidenciarmos os “frutos” das interlocuções com as crianças que surgiram da nossa intencionalidade pedagógica prévia em cada aula.

Salientamos que, embora algumas temáticas categorizadas tenham surgido em mais de uma aula, optamos por trazer, em cada aula, as discussões que mais se evidenciaram entre os alunos, repetindo somente a categoria intitulada (re)construindo valores culturais nas aulas 3 e 5, como explicaremos a seguir.

Assim, categorizamos como diversidade e diferença a aula 1, por ter apresentado debates que envolveram a diversidade cultural na qual os alunos estão inseridos, diálogos sobre as diferenças dos conceitos de Dança, gênero musical, cantor, aplicativo, etc., a diversidade étnico-racial, a diferença estética entre os indivíduos e as diferenças de contextos regionais.

Já a aula 2 foi categorizada como memórias e afetos, por ter abordado com mais ênfase os conceitos de memória (Trindade, 2005) e por ter trazido o diálogo com as narrativas orais e imagéticas produzidas pelas crianças, que, além de envolverem as suas memórias, trouxeram falas potentes sobre os afetos provocados a partir das experiências realizadas.

A aula 3 e 5 foram categorizadas como (re)construindo valores culturais. Nessas duas aulas, tivemos importantes e significativas discussões que envolveram identidade, imagem e estética negra, a religiosidade, o preconceito e a influência da cultura africana na formação identitária do nosso país. Entendemos que esses debates envolvem o reconhecimento das culturas, mas, sobretudo, a capacidade de se autovalorizar e respeitar o outro em suas diferenças.

Na aula 4, tivemos, de forma bem significativa, diálogos que partiram das crianças sobre religiosidade. Desse modo, esta aula foi categorizada como (re)educando o pensamento: religiosidade.

Categorizamos a aula 6 como aprender juntos: representatividade e experiência, pela apropriação, pela participação da turma no processo e pelas colocações realizadas durante a aula.

Por fim, categorizamos a aula 7 como estética negra, por trazer debates sobre tons de pele e cabelo crespo. A aula 8, como (re)conhecimento no cotidiano escolar, considerando não só o protagonismo da Educação Física dentro da escola, como também dos alunos, dando visibilidade a todo o processo de construção de conhecimento que desenvolvemos durante o referido bimestre.

2.2.1 Aula 1 – Diversidade e diferença

Nossas atividades aconteceram sempre no último tempo de aulas da escola. Logo em seguida, temos o lanche das turmas e a saída dos alunos. O tempo dessa primeira aula precisou ser reduzido pois, nesse dia, a escola recebeu uma oficina³⁸ para as turmas de 4º e 5º anos, que acabou se encerrando após o horário previsto, modificando, assim, o tempo das aulas seguintes, como foi o caso da nossa.

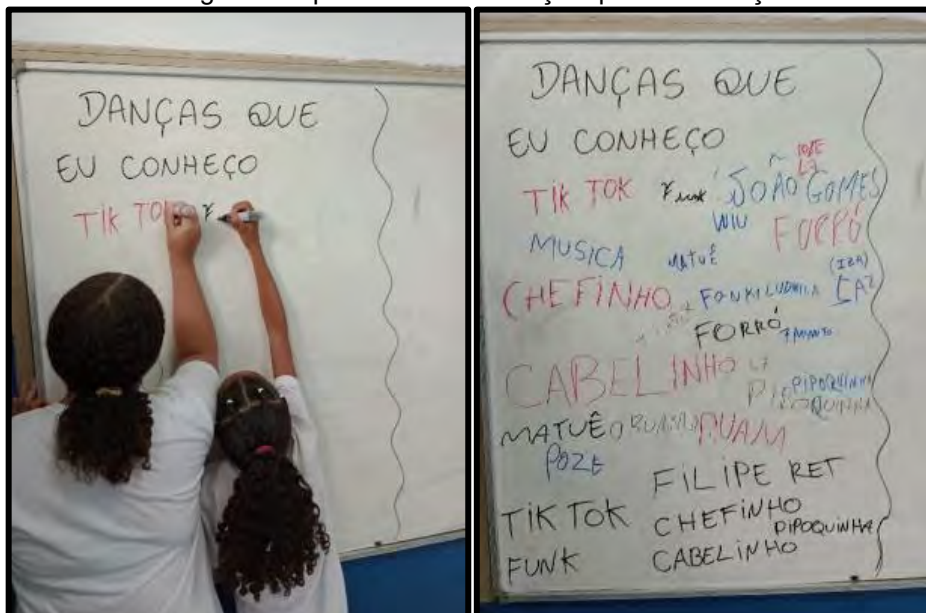
Essa primeira aula foi realizada em sala. Iniciamos com uma conversa sobre a oficina que eles haviam participado e alguns alunos relacionaram uma das propostas que vivenciaram na oficina com uma atividade que já havíamos realizado em nossas aulas: “Foi muito maneiro e divertido, a gente fez uma coisa que parece com a brincadeira do telefone sem fio do corpo que você faz com a gente” (Zuri, 17/05/2023).

Diante dessa e outras manifestações e aproveitando o momento fértil de diálogo, demos início ao nosso tema de estudo, as Danças Afro-Brasileiras. Partimos de uma provocativa colocada no quadro “Que danças eu conheço?” Esse momento da aula foi previsto acontecer em um cartaz feito em papel 40kg, mas como foi uma responsabilidade nossa receber e orientar as pessoas que realizaram a oficina na escola, não conseguimos separar o material necessário. Logo, realizamos a proposta no quadro mesmo).

³⁸ Oficina intitulada “Debandada”, que abordou performance e ocupação de espaços urbanos.

Pelas imagens, podemos observar que as crianças acabaram associando e misturando os conceitos, colocando no mesmo contexto da dança os estilos musicais, os cantores, nome de músicas e o aplicativo *TikTok*³⁹.

Imagem 1 – quadro com as “danças que eu conheço”



Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Na Imagem 1, fica evidente também o quanto o universo cultural na qual essas crianças estão inseridas se sobressai e a influência dos meios de comunicação e das mídias na aquisição do conhecimento. Neste sentido,

Se os veículos de comunicação adquirem em toda parte um lugar destacado e tornam-se imprescindíveis no cotidiano das sociedades, a publicidade veiculada pela mídia atualmente é uma poderosa força de persuasão que modela as atitudes e os comportamentos no mundo contemporâneo (Santos, 2009, p. 3).

Diante disso, é importante refletirmos como é essencial a escola valorizar a bagagem cultural prévia dos alunos, e, em especial, a Educação Física exercendo o seu papel de proporcionar uma ampliação de conhecimento, de vivências e de experiências a esses estudantes. Pomin e Dias (2019) reforçam essa nossa afirmativa e apontam ainda que a escola e a Educação Física cumprem

Também com o objetivo de valorizar as relações sociais e as culturas criadas e mantidas no meio em que a criança se desenvolve [...] manifestações da

³⁹ *TikTok* é um aplicativo de mídia para criar e compartilhar vídeos curtos.

cultura corporal do movimento, como a dança africana que resgata um histórico de luta e resistência (Pomin; Dias, 2019, p. 82).

Dentro desse universo com muitos elementos em comum, chamou-nos a atenção que alguém trouxe o forró. Durante nossa conversa, a aluna que escreveu fez questão de pontuar: “Fui eu que escrevi forró, lá em casa a gente dança o tempo todo, a gente adora, Tia” (Abayomi, 17/05/2023).

Aproveitamos o ensejo para falar um pouco mais sobre o forró e sua origem. Abayomi relatou que sua família é nordestina e a professora-pesquisadora contou que também era e muitos familiares seus, igualmente. Alguns alunos entraram no diálogo perguntando a Abayomi se ela havia nascido no Nordeste e outros acabaram contando sobre terem algum familiar que também é do Nordeste e/ou já terem viajado para algum dos estados da Região Nordeste. Nesse diálogo, começamos a perceber indícios da diversidade cultural presente naquele ambiente, ainda que ela não seja conscientemente compreendida por todos.

Seguimos dialogando sobre o que eles trouxeram no quadro, conceituamos dança, gênero musical, *Tiktok*, música e cantor. O *Tiktok* foi o que as crianças tiveram mais dificuldade em aceitar a explicação. Inicialmente eles disseram: “*Tiktok* é dança sim. A gente dança no *Tiktok*, Tia” (Dandara, 17/05/2023).

Após mais algumas explicações sobre o *Tiktok* ser um aplicativo para gravação de vídeos curtos com variadas temáticas, que, ainda que tenha se popularizado por meio das publicações de vídeos com desafios coreográficos, havia outras temáticas publicadas no aplicativo. Uma menina levantou a mão para falar e iniciou um diálogo com outro colega.

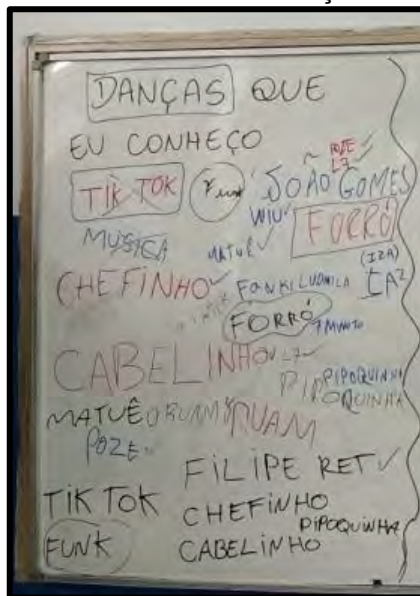
Ah, já entendi. No tiktok então, a gente dança qualquer coisa, é isso? Por que no tiktok tem forró e funk também. E a gente dança tudo. Mas também, Tia, tem outras coisas, outros vídeos, tem até receita” (Lueji).
Ah, verdade! É isso mesmo! (Axel).

Concordamos também e continuamos observando os pequenos, mas importantes indícios que iam surgindo a cada diálogo, nesse caso, a compreensão sobre o aplicativo *Tiktok*.

No momento seguinte ao nosso diálogo e explanações, foi proposto que eles olhassem para o quadro, identificando, no que escreveram, o que era Dança, música, gênero musical, etc. Nosso objetivo era perceber como eles haviam se apropriado das

explicações anteriores sobre essas temáticas. Eles fizeram intervenções riscando e circulando de acordo com o que iam conversando entre si, como exposto na Imagem abaixo.

Imagem 2 – “Quadro com intervenções dos alunos”

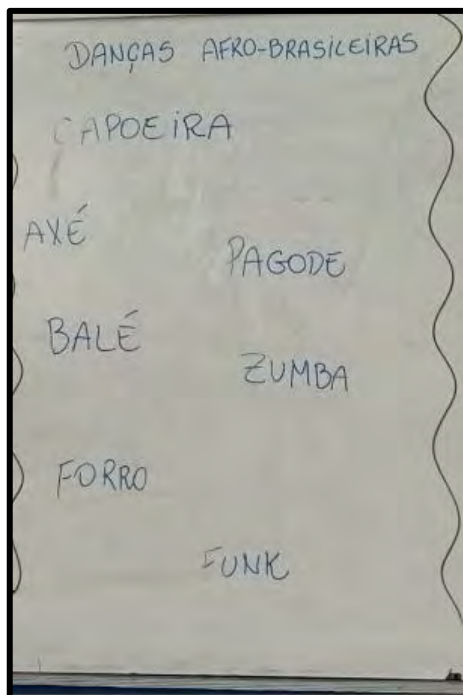


Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Ao lado desse primeiro quadro, escrevemos outra expressão provocativa, “Danças Afro-Brasileiras”, e solicitamos que escrevessem no quadro, mas antes perguntamos o que eles entendiam sobre aquele tema. Apenas uma aluna respondeu: “São danças que pode dançar aqui e na África” (Luena, 17/05/2023).

O restante da turma respondeu que não fazia ideia do que seria e não quiseram ir até o quadro escrever. Refletimos se esse não seria um indício a respeito do entendimento da turma sobre Dança ainda estar, de alguma forma, confuso para eles. De toda forma, pedimos que os alunos fossem falando, que nós escreveríamos e que não havia preocupação com erros e acertos, estávamos ali construindo um processo de aprendizagem juntos. Surgiu a capoeira, axé, pagode, balé, zumba, forró e funk.

Imagem 3 – “Danças Afro-Brasileiras pelas crianças”



Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Dialogamos sobre as Danças Afro-Brasileiras, seu contexto de origem e sua contribuição cultural. Um aluno perguntou o que era a zumba, e nós explicamos. Falamos novamente sobre a diferença entre gênero musical e Dança e o quanto isso se entrelaça e nos confunde. Aproveitamos esse momento no qual discutimos sobre as regionalidades ao falarmos do forró, as diferentes características das palavras que os alunos trouxeram e as origens das Danças, para abordar o significado de “Diversidade”, para que os alunos pudessem compreender que existe uma pluralidade de modos de existir, de pensar e de agir.

Entender o Brasil como um país multicultural, onde a diversidade social, cultural e étnica está presente é fundamental para a formação de cidadãos baseada no respeito às diferenças e às diversas identidades. “A cultura de um povo ou o conjunto de suas práticas culturais constitui parte substantiva daquilo que chamamos de identidade” (Gomes, 2010, p. 27).

Munanga (2010, p. 36) entende o multiculturalismo “[...] como encontro de culturas, ou seja, a existência de conjuntos culturais fortemente constituídos, cuja identidade, especificidade e lógica internas devem ser reconhecidas [...]”.

Escrevemos no quadro a palavra diversidade e perguntamos o significado para a turma, as respostas foram: “Diversão” (Alika), “tem a ver com parque” (Akin), “Uma coisa alegre” (Janine) e “Coisas legais” (Dayo). Apenas uma menina respondeu: “Tem a ver com diferença, Tia” (Luena).

Nesse momento, pedimos que o grupo se olhasse e depois, coletivamente, olhamos para nós mesmos um por um e perguntamos se éramos todos iguais. As crianças responderam “não” e já foram falando sobre as características físicas uns dos outros. Começamos a conversar sobre essa diversidade nas nossas características físicas e estéticas. A esse respeito, Gomes (2005) nos diz que aprendemos desde muito novos a olhar as nossas diferenças a partir das particularidades de corpo, cor, cabelo, linguagem, etc., “Contudo, [...] nem sempre percebemos que aprendemos a ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada: perfeições e imperfeições, beleza e feiúra, inferioridade e superioridade” (Gomes, 2005, p. 51).

Corroborando com a fala de Gomes (2005), conversamos com as crianças sobre como esse pensamento que dualiza as coisas em “bom x ruim” e “bem x mal” pode ser preconceituoso e o quanto isso nos descaracteriza como indivíduos. Falamos o quão desrespeitoso é agir desta forma e como é importante reconhecer os nossos comportamentos e ressignificá-los de forma que nossas ações sejam mais inclusivas e com respeito às diversidades.

Falamos que a origem desses traços vem dessa pluralidade cultural que formou a nossa sociedade (os povos africanos, os povos indígenas, povos europeus, povos asiáticos, etc.). Conversamos sobre as características regionais que marcam nossos hábitos - lembramos nesse momento sobre o costume da família da Abayomi de dançar forró.

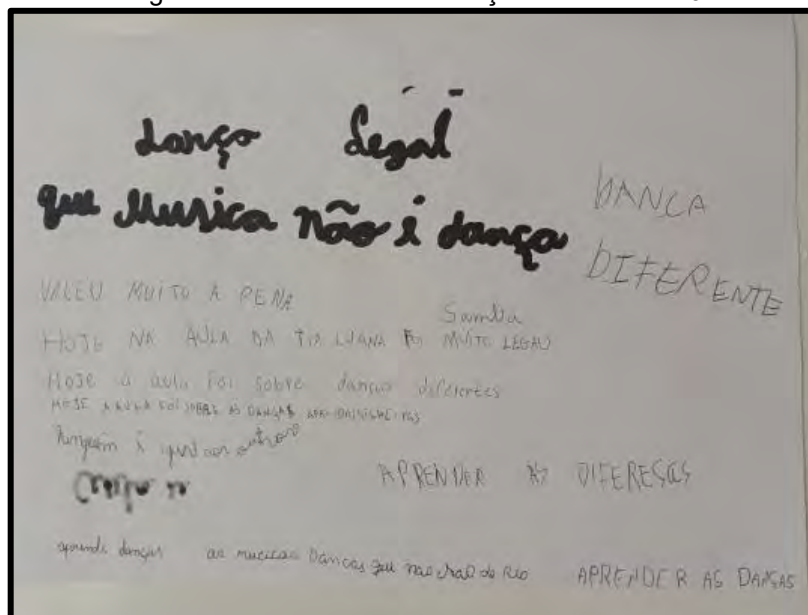
Conforme Gomes (2002, p. 40), “[...] o fato de sermos diferentes enquanto seres humanos e sujeitos sociais talvez seja uma das nossas maiores semelhanças”. Nesse sentido, acreditamos que é dialogando sobre todas essas diversidades que poderemos reconhecer e valorizar nossas identidades e criar um espaço no qual as crianças se sentam acolhidas em suas diferenças.

Com relação à fala inicial dos alunos sobre o conceito de diversidade, pelas narrativas apresentadas, sugerimos certo desconhecimento pela maior parte dos alunos. Podemos inferir que seja pela ausência do debate no ambiente escolar como um todo. Consideramos importante destacar que esse processo de conscientização e de valorização da diversidade étnico-racial precisa avançar para além das datas comemorativas, como o dia 20 de novembro, por exemplo. De acordo com o que afirma Campos (2018), o debate antirracista deve ocorrer diariamente no ambiente escolar, de forma contextualizada e interdisciplinar. Do contrário, não contribuiremos efetivamente com a EREER.

[...] é extremamente importante que a escola construa uma proposta educativa que evidencie a cultura afro-brasileira como fonte de conhecimento e como agente de transformação, capaz de colaborar para o acesso das crianças aos saberes e às tradições de um povo (Campos, 2018, p. 68).

Como retomada do processo para, em seguida, realizarmos o encerramento do dia, pedimos que as crianças escrevessem uma palavra ou frase que tenha ficado daquele dia, como mostrado na Imagem 4:

Imagem 4 – “feedback das crianças sobre a aula 01”



Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Os diálogos durante toda a aula e as palavras escritas foram significativas e deram indícios que este primeiro momento deles com a temática já provocou

pequenas mudanças em suas percepções iniciais. O entendimento de que música não é dança, a percepção sobre as diferenças e as diversidades, não só as físicas, mas também com relação às danças e sobre a origem delas e das músicas.

As narrativas orais e escritas das crianças na aula 1 se apresentam para nós como um momento de orientação dos próximos passos das aulas e como isso reverberou em cada um, os conteúdos dialogados nessa primeira aula. Santos (2005) afirma que essas reflexões sobre o vivido nos oferecem indicações sobre o processo educativo que estamos construindo com os alunos.

2.2.2 Aula 2 – Memórias e afetos

A aula aconteceu após uma semana sem encontrá-los. A turma é bem numerosa e muito assídua e, nessa aula, eles estavam especialmente inquietos devido à chegada de um estagiário para acompanhar uma pessoa com deficiência na turma. As crianças estavam eufóricas e curiosas com a presença dele, o que deixou o grupo bastante disperso e com dificuldade em manter o foco de atenção.

Na tentativa de dialogar um pouco mais sobre a África como um continente e as influências dos seus povos na constituição da cultura brasileira, apresentamos aos alunos dois valores civilizatórios afro-brasileiros (Trindade, 2005). Valores presentes em nosso modo de vida e que nos constituem enquanto sujeitos e estão presentes em diversos momentos do nosso dia a dia, inclusive nas Danças.

Uma das sugestões propostas por Azoilda Trindade (2005) para uma educação antirracista são os trabalhos a partir dos valores civilizatórios afro-brasileiros que têm a intenção de “destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país [...]” (Trindade, 2005, p. 30).

Realizamos a aula no pátio. Sentamos em roda e relembramos o nosso encontro anterior, retomando algumas falas, ideias e conceitos. Trouxemos para eles o significado de memória a partir dos valores civilizatórios afro-brasileiros e fizemos um convite para que desenhassem uma memória particular sobre as suas experiências com Dança, no sentido amplo, conforme mostra a Imagem 5.

Imagem 5 – “Produção dos alunos”

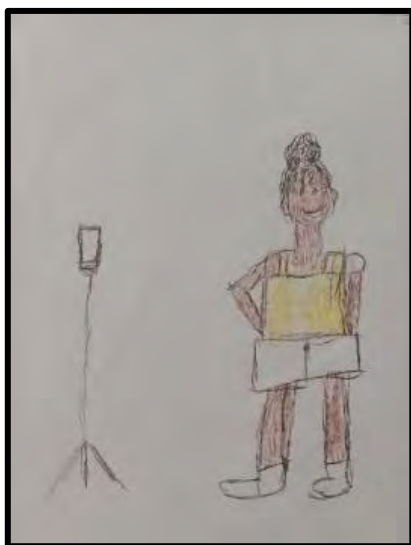


Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Nelson Olokofá Inocêncio (2015) fala sobre a memória ser um mecanismo não ocidental de construção de conhecimento. Desta forma, as narrativas da tradição oral alimentam a identidade e fortalecem o pertencimento a uma comunidade ou a um grupo social específico (Inocêncio, 2015).

Assim, começamos a dialogar sobre outro valor civilizatório afro-brasileiro, qual seja, a oralidade (Trindade, 2005). Nesse momento, cada criança foi convidada a vivenciar a oralidade, retomando sua memória que se materializou em forma de desenho, conforme mostra a Imagem 6:

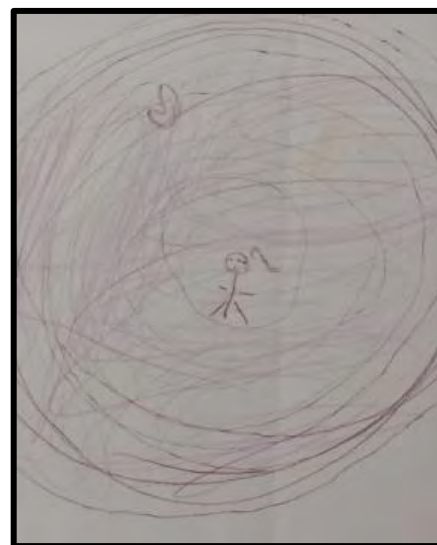
Imagem 6 – “Desenhos dos alunos sobre uma memória pessoal com Dança”



Kieza: “*Tiktok* no natal, muito feliz porque o natal foi muito bom pra mim”

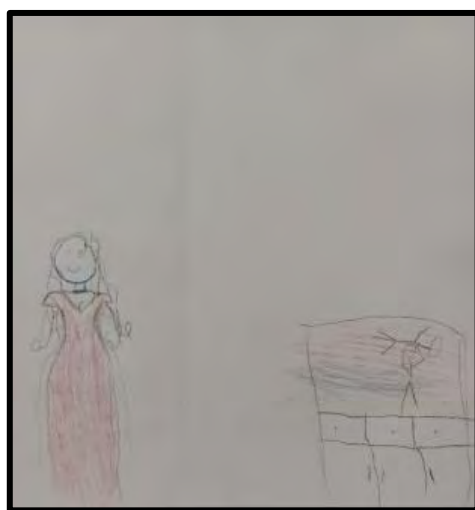


Abayomi: “Dançando *tiktok*, sou muito talentosa”



Lukeny: “Em um parque aquático, dançando dentro daquela bola transparente, foi muito legal e divertido”

Fonte: elaborada pelos autores (2023).



Natula: “No sofá vendo programa de dança que meu irmão assiste, eu não sinto nada porque não gosto de dançar”



Kiame: “Dançando em uma festa a pouco tempo, muita animação”



Dandara: “Baile da Gaiola⁴⁰, bom pra dançar”

Fonte: elaborada pelos autores (2023).

⁴⁰ O Baile da Gaiola é um evento popular, específico do bairro da Penha, Zona Norte da Cidade do Rio de Janeiro. Ele acontece nas ruas de um ponto específico do bairro e é muito frequentado pelos alunos da escola. Ficou muito conhecido nas mídias pela presença do Dj Rennan da Penha, organizador do Baile e pela presença de muitos artistas, como o cantor Mano Brow e os jogadores de futebol Adriano e Neymar no Baile.



Diame: “Eu, meu pai e meu irmão dançando na laje, uma lembrança muito boa pra mim”



Zuri: “*Tiktok*, mas aprendendo com outras pessoas, nessa época sentia raiva e as meninas não me ensinavam a dançar. Mas agora já passou”

Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Eles mostravam o desenho e iam narrando oralmente aquele momento, o local, quem estava presente e um sentimento sobre aquela memória. Trindade (2005) fala sobre o quanto de sentido e de marcas de existência há na nossa expressão oral. Quão é importante compartilhar essas memórias, desejos e sentimentos como forma de libertação. Goldberg afirma que “O desenho se configura também como um espaço de reflexão sobre o mundo, de registro do fluxo de pensamento, de captura de imagens, objetos, sensações, desejos, impressões (Goldberg, 2019, p. 144).

As narrativas das crianças sinalizaram sobre memórias vividas que envolveram sentimentos, sensações, percepções de si e do dançar. Alegria, felicidade, autoestima positiva, raiva e indiferença foram as emoções compartilhadas.

As produções imagéticas e as falas de Lueny e Kiame dialogam com o que Marques (2012) fala sobre a dança como expressão livre, de autoria própria, de criação e invenção. Já as de Zuri, Abayomi e Kieza estão mais relacionadas com o que Marques (2012) chama de dança como forma, com passos marcados, sequências e ritmos criados por outras pessoas.

Em alguns casos, como no narrado pela Zuri, esses repertórios com passos já definidos nos provocam sentimentos como a raiva, pois, encontrando alguma dificuldade ao reproduzir algum gesto, você acaba se frustrando. Marques (2012) dialoga com o que chama de expectativas externas, aquilo que é socialmente esperado e com o juízo de valor em “fazer direito”.

Já a narrativa de Natula vai ao encontro ao debate feito por Goellner (2013) sobre gênero e sobre as reproduções de padrões impostos e expectativas que temos com relação a meninas e a meninos que dançam. O que é esperado socialmente é que a menina goste de dançar. Nesse caso, Natula expressa sua indiferença ao assistir um programa de dança por não gostar de dançar e, sim, o irmão dela.

A partir das narrativas da memória com a dança, além do diálogo sobre as emoções, os afetos e o autoconhecimento, foi possível perceber, mais uma vez, a forte presença cultural do funk, principalmente em consequência do uso do aplicativo “*Tiktok*”, dando-nos sinais sobre as influências culturais que mais marcam as crianças e o quão é importante que a nossa prática pedagógica contribua com a ampliação dessas vivências. Isso oportuniza aos alunos conhecerem outras culturas e a vivenciarem e experimentarem diferentes práticas.

Assim sendo, avançamos na prática, com a intenção de expandir os conhecimentos da turma e prosseguir na discussão sobre diversidade, ampliando ainda mais esse conceito que envolve nossa pluralidade cultural.

Apresentamos, nessa aula, o livro “Dançando no Espelho”⁴¹ (Imagem 7), cuja escolha se dá pela narrativa que apresenta. O livro conta a história de Carol, uma menina que ensaiava seus passos de dança para a escola e pediu ajuda ao seu irmão Bruno, que dizia que dançar era coisa de menina. Os irmãos recebem uma encomenda em casa e descobrem que é um espelho que replica as suas imagens.

Eles acabam entrando nesse objeto mágico e viajando por diferentes lugares, mostrando aos leitores diversos lugares do mundo (Turquia, China, Rússia e Brasil) e suas respectivas Danças. O livro também proporciona uma reflexão sobre dançar sem medos e sem preconceito e dialoga com a questão de gênero quando o personagem

⁴¹ Livro da editora Edebê, 2016 – autoras: Edna Ande e Sueli Lemos.

Bruno diz que não vai dançar porque “dança é coisa de menina”. Além disso, os protagonistas da história são duas crianças negras.

Imagem 7 – “Capa do livro Dançando no Espelho”



Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Realizamos a leitura do livro e, à medida que a leitura acontecia, parávamos para perguntar se eles associavam as imagens e os movimentos narrados com alguma dança que conheciam, alguns responderam: “Tia, os giros parecem do balé” (Akin), “Essa dos mil braços parece o *Tiktok*” (Thembi) e “Os cossacos lembram o passinho, Tia” (Dandara).

Sobre os movimentos e a narrativa que os alunos trouxeram, dialogamos trazendo a reflexão sobre o gesto e a intenção. Por exemplo, no caso da Dança Meditativa dos Monges Dervixes da Turquia e da associação que eles fizeram com o Balé Clássico. Ambas as Danças trazem o gesto do giro, mas cada uma delas tem uma intencionalidade ao executar o movimento.

Assim, dialogamos sobre semelhanças e diferenças com relação aos objetivos daquela gestualidade em cada contexto cultural. Marques (2003) afirma que as formas de dançar estão diretamente relacionadas à pluralidade cultural, expressando e comunicando conceitos e experiências de diferentes épocas e espaços geográficos.

Discutimos sobre as questões de gênero e, quando eles foram indagados sobre concordarem ou discordarem com a fala do personagem sobre “dança é coisa de menina”, as crianças responderam que todo mundo pode dançar.

Portanto, na dança também estão contidas as possibilidades de compreendermos, desvelarmos, problematizarmos e transformarmos as relações que se estabelecem em nossa sociedade entre etnias, gênero, idades, classes sociais e religiões (Marques, 2003, p. 38).

A última dança que aparece no livro é a Dança do Mestre Sala e da Porta Bandeira. Imediatamente, Thembi falou: “Essa é Samba! E é do Brasil, mas também é africana. Como é que é o nome mesmo?”. E Luena respondeu: “Dança Afro-Brasileira”.

Já havíamos extrapolado o nosso tempo de aula e encerramos após a leitura do livro. A experimentação dos movimentos apresentados no livro ficou para a aula seguinte. Os registros produzidos a partir dos desenhos e as memórias narradas na roda de conversa foram mais alguns dos indícios produzidos nessa aula que sugerem a influência cultural do *Tiktok* no cotidiano das crianças, reforçando a importância de trazermos outros referenciais culturais para os alunos, ampliando seus repertórios e discutindo estereótipos e preconceitos.

Também a discussão sobre gênero e o entendimento das crianças sobre dançar ser algo para todos e não só para um gênero específico. Conseguimos ampliar um pouco mais o conceito de diversidade, acrescentando o debate a partir da utilização do livro e da narrativa sobre características de outras culturas trazidas por meio da leitura, o que também contribuiu para o letramento racial (Ferreira, 2014) dos alunos.

2.2.3 Aula 3 – (Re)construindo valores culturais

Iniciamos a aula 3 mostrando uma imagem do mapa-múndi e conversando sobre a localização dos continentes. Assistimos a vídeos⁴² curtos sobre África

⁴² Vídeos disponíveis nos links: https://youtu.be/mpjxTzsQfQk?si=7fX5Nk_0hCaWRD91/
https://youtu.be/fGUFwFYx46s?si=CPjgFbXu_wnA8yk2/
https://youtu.be/SuzY1p6PcBU?si=MYU4IA_Si7PrILeY

(Imagem 8), falando um pouco da origem, da história e da influência da cultura africana em nossa comida, culinária, vestimentas, danças, etc. Isso tudo trazendo questões ligadas aos preconceitos, às representações sobre as pessoas negras e suas identidades. Consideramos importante trazer outras fontes de informações, como os vídeos e o mapa, para enriquecer a discussão e como forma de diversificar a abordagem da temática.

Imagem 8 - apresentação dos vídeos



Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Imagem 8 – apresentação dos vídeos



Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Conversamos sobre quanto temos das marcas culturais dos povos africanos presentes em nosso dia a dia. As palavras, as festas, as danças, os utensílios domésticos, assim, fazendo com que os alunos tomassem consciência de que, independentemente das características étnicas de cada um ali presente, todos nós

sofremos influência da cultura africana em nosso cotidiano. Conscientizar-se e “[...] conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira” (Silva, 2005, p. 156).

Enquanto o vídeo era exibido, os alunos conversavam entre si sobre questões que os inquietavam. Aproveitávamos esses momentos para pausar o vídeo e abrir a discussão. Os temas mais falados foram: “macumba”, preconceito, estupro, racismo e desvalorização pela cor da pele. Quando perguntamos se alguém ali já havia sofrido algum tipo de preconceito, parte da turma levantou a mão afirmando que sim:

Já falaram do meu cabelo (Aliká).
Porque eu sou preta (Abena).
Já zuaram meu cabelo (Lueji).
Já riram do meu nariz (Adila).

Consideramos que a escolha em apresentar os vídeos a turma foi positiva, pois, a partir dela, emergiram falas e diálogos significativos para o processo educativo. Entendemos que, para avançar com os diálogos antirracistas na escola e nas aulas de Educação Física, é necessário compreender que atitudes preconceituosas estão acontecendo no cotidiano e influenciando a formação identitária dessas crianças.

Práticas racistas no ambiente escolar podem causar danos às crianças que, em alguns casos, tendem ao silenciamento e a desenvolver autoestima baixa e se excluir das atividades. Azoilda Trindade (2008) nos diz que

As práticas racistas produzem efeitos muito desastrosos no nível social, pois atrasam o processo de transformação social: os/as alunos/as, ao deixarem a escola, terão dificuldades para dialogar, para trocar e compartilhar, para criticar. E, no nível psicológico, podem tender a se negar, a não se gostar, a ter vergonha de si e dos seus irmãos e irmãs... (Trindade, 2008, pág. 35).

A estética do cabelo negro é sempre alvo de experiências desagradáveis, em especial para as meninas. Tratar da temática da cultura Afro-Brasileira é também dialogar sobre as manifestações sentidas em nossos corpos, pois

Ao falarmos sobre corpo e cabelo, inevitavelmente, nos aproximamos da discussão sobre identidade negra. [...] O cabelo e o corpo são pensados pela cultura. Nesse sentido, o cabelo crespo e o corpo negro podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra. Por isso não podem ser considerados simplesmente como dados biológicos (Gomes, 2002, p. 20).

As identidades não são construídas no isolamento. Elas são dialogadas com os outros e dependem diretamente de como essas relações se manifestam (Gomes, 2002). Conversamos sobre as diferentes texturas dos cabelos e falamos sobre a expressão “cabelo ruim” ser uma fala racista, preconceituosa e o quanto ela agride as pessoas negras.

Gomes (2002) também observou que tanto o cabelo quanto a cor da pele têm um papel importante na construção da identidade negra. Segundo a referida autora, para as pessoas negras, o cabelo carrega uma forte marca de identidade, entretanto, em algumas situações, é tido como uma marca de inferioridade. Discutimos sobre “padrão de beleza” que “No Brasil, esse padrão ideal é o branco, mas o real é o negro e mestiço” (Gomes, 2012, p. 3).

Entendemos que o nosso papel como educadores é, entre outras coisas, proporcionar o conhecimento de diferentes pontos de vista, como afirma Chimamanda Ngozi Adichie (2019), sobre o perigo de se contar uma história única. “É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna” (Adichie, 2019, p. 22).

Diante dessa afirmativa, acreditamos que apresentar para as crianças outras versões das histórias que eles aprenderam, inclusive sobre “macumba”, é um importante avanço para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, respeitoso e ausente de atitudes preconceituosas e racistas.

Conversamos sobre a palavra “macumba” e o quanto ela é carregada do que se denomina de racismo religioso⁴³ e a importância de conhecer para respeitar e não ser preconceituoso. Sendo assim, explicamos a eles que macumba é um instrumento de percussão de origem africana, muito parecido com o reco-reco. Ao ir além e apresentar a compreensão da palavra macumba, relacionada aos praticantes de religiões de matriz Afro-Brasileira, abordamos o que nos apresenta Caputo (2012):

[...] No terreiro, muitos filhos e filhas de santo com os quais conversei, incluindo crianças e adolescentes, reconhecem que quando o termo é usado por pessoas que não pertencem ao candomblé, geralmente é pejorativo, mas quando usado por eles mesmos não assume essa conotação. Muitas vezes

⁴³ Segundo a autora Miranda (2021), o racismo religioso aponta o caráter racial presente nas perseguições às religiões de matriz Afro-Brasileira.

ouvi Ricardo Nery me perguntar: “Vai ficar na macumba hoje?” Ou Paula Esteves brincar comigo: “Vai acabar virando macumbeira!” [...] (Caputo, 2012, p. 43).

Dialogamos assim que, dentro dos ambientes onde acontecem as práticas religiosas Afro-Brasileiras e entre seus praticantes, a palavra macumba assume sentidos bons e positivos. Já quando ela é proferida por outras pessoas que desconhecem o significado da palavra, utilizam-na de forma pejorativa, com a intenção de ofender e diminuir o outro, sua crença religiosa e sua cultura.

Simas e Rufino (2018) nos explicam

[...] a macumba como uma potência híbrida que escorre para um não lugar, transita como um “corpo estranho” no processo civilizatório, não se ajustando à política colonial e ao mesmo tempo o reinventando. Como signo ambivalente que é, desliza e encontra as frestas nos limites do poder, como potência do corpo que carrega em si parte possível de coexistência e de interpenetração (Simas; Rufino, 2018, p. 15).

Na sequência, relembramos a Dança meditativa dos Monges Dervixes, da Turquia, a Dança dos Mil Braços das bailarinas chinesas, a Dança dos Cossacos da Rússia e a Dança do Mestre Sala e da Porta Bandeira, o Samba afro-brasileiro, respectivamente como na Imagem 9. Colocamos as músicas⁴⁴ características de cada Dança, sugerindo que adivinhassem qual música pertencia a cada Dança.

Identificaram o Samba imediatamente e ficaram com dúvida nas outras. Alguns identificaram a música da Dança dos Cossacos também. Após a revelação, deixamos que eles experimentassem o ritmo livremente.

Em seguida, propusemos que eles explorassem os movimentos específicos narrados no livro sobre cada Dança e encerramos esse momento dançante com a Dança que eles conheciam do *tiktok* que trazia referência aos movimentos da Dança dos Mil Braços.

Desta forma, conseguimos mostrar aos alunos que conhecer outros ritmos e culturas não pressupõe excluir e/ou diminuir a sua. Pelo contrário, conseguimos perceber as semelhanças e as referências diversas que se misturam entre os ritmos, as músicas e as Danças, como consequência dessa pluralidade cultural que nos formou. Encerramos a aula com as experiências deles no protagonismo da cena.

⁴⁴ Realizamos uma busca em vídeos do *Youtube* e baixamos os áudios de cada dança no celular para podermos utilizar na aula.

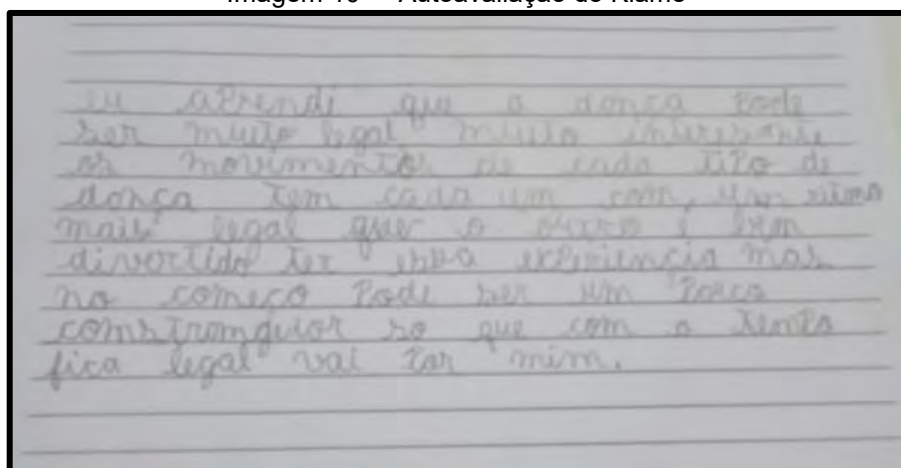
Imagem 9 - Danças que aparecem no livro “Dançando no espelho”



Fonte: elabora pelos autores (2023).

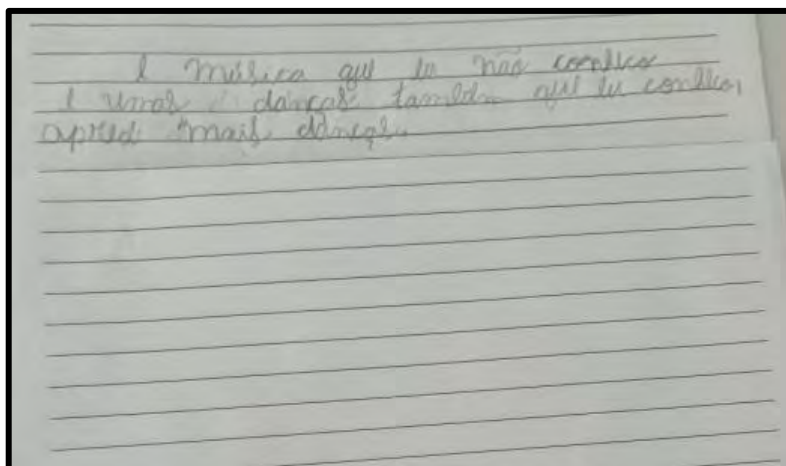
Nessa aula, foi proposta também uma autoavaliação (Imagem 10, 11, 12 e 13). Retomando ao conceito de memória, pedimos que eles escrevessem brevemente o que, até aquele momento, sentiam ter aprendido.

Imagem 10 – “Autoavaliação do Kiame”



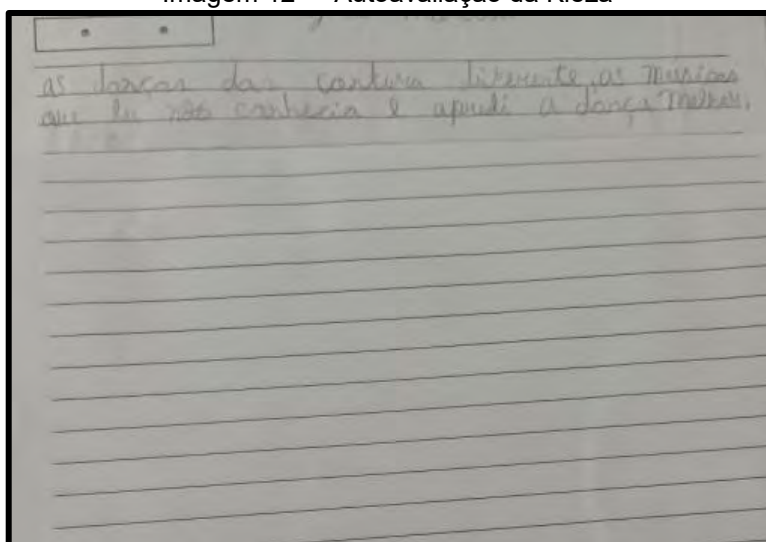
Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Imagem 11 – “Autoavaliação da Abayomi”



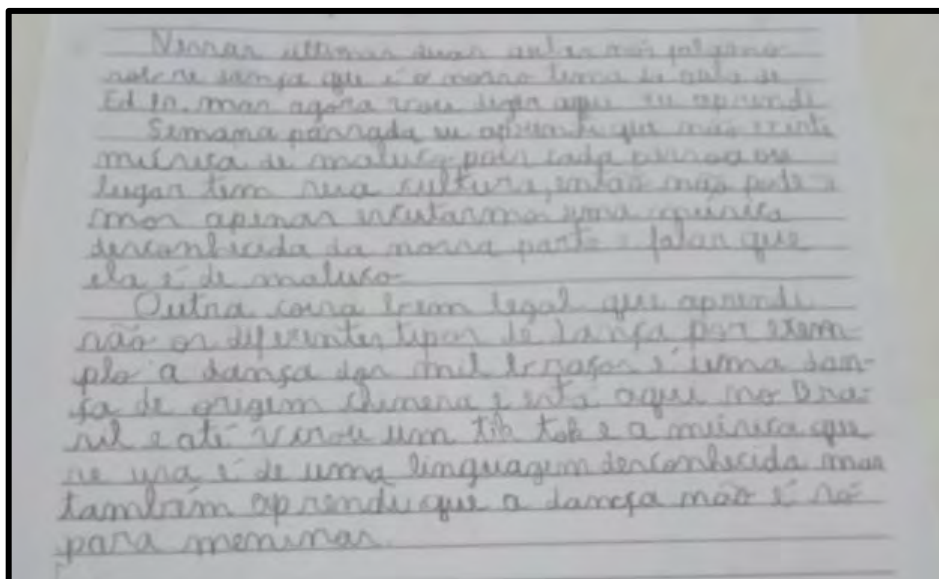
Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Imagem 12 – “Autoavaliação da Kieza”



Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Imagem 13 – “Autoavaliação da Thembi”



Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Quando propusemos a autoavaliação, percebemos um desconforto da turma. Explicamos que nosso objetivo era entender como estava a compreensão deles sobre a temática que estávamos aprendendo, o que havia ficado mais presente na memória deles, como estava a participação do grupo no processo e que não havia necessidade de preocupação com nota.

A escrita deles nos ajudaria a seguir organizando as próximas atividades, na perspectiva da autoavaliação como um instrumento, uma prática indiciária para as aulas (Santos, 2005).

As imagens acima nos mostram como as crianças estão recebendo e se apropriando das informações dialogadas nas aulas anteriores. Kiame traz uma narrativa sobre inicialmente ser constrangedor pensar em dançar na escola, mas, com o passar das aulas, ele percebe que é muito legal. Abayomi e Kieza trazem uma fala sobre a aprendizagem de músicas e de danças de culturas diferentes as quais elas não conheciam. Thembi descreve que cada lugar tem sua cultura, que elas podem se misturar, como no caso da Dança do Mil Braços e que não existe “música de maluco”, uma expressão falada por outro colega durante as aulas a qual debatemos sobre respeito.

Essas narrativas nos dão indícios de avanços obtidos e que as aulas têm sido agradáveis para os alunos, meninos e meninas, mesmo quando inicialmente se

sentiam constrangidos com a temática da Dança, conseguiram se apropriar dos conhecimentos e ter prazer com as aulas, superando as resistências. Percebemos também que os diálogos sobre respeito têm reverberado, de forma positiva. Assim, conseguimos observar o que os alunos estão fazendo com aquilo que estão aprendendo (Santos, 2005).

2.2.4 Aula 4 – (Re)educando o pensamento: religiosidade

Na aula 4, apresentamos, com a utilização de *slides*, Danças Afro-Brasileiras e em seguida, vídeos curtos de pessoas dançando cada uma delas. Na intenção de mostrar aos alunos a aproximação da professora-pesquisadora com a temática, duas imagens apresentadas nos *slides*, uma sobre a Dança do Coco de Roda (Imagem 14) e a outra sobre o samba de Roda (Imagem 15) eram suas. Os alunos adoraram esse momento.

Imagem 14 – Dança do Coco de Roda



Fonte: acervo pessoal (2023).

Imagem 15 – Samba de Roda



Fonte: acervo pessoal (2023).

Fizemos uma trajetória falando desde o James Brown⁴⁵ até o Balé Afro de Mercedes Batista⁴⁶, passando pelo Maracatu, Jongo, Coco, Passinho, *Break Dance*, *Hip Hop*, Congado, Dança Afro, Samba de Roda e Dança do Mestre Sala e Porta Bandeira. As crianças reconheceram o *Funk*, o *Hip hop*, o *Break Dance*, o Samba de Roda e o aluno Akin identificou o Maracatu e o Jongo.

Quando perguntamos de onde ele conhecia essas Danças, Akin disse ser por influência dos seus familiares. Aproveitamos essa fala para demarcar, mais uma vez, a questão da diversidade cultural presente entre nós, assim como já havíamos feito nas aulas 1, 2 e 3. Durante a apresentação das imagens, surgiram comentários e diálogos entre as crianças: Axel: “Cruzes, essa dança é de macumba” e Adila respondeu: “Você ainda não aprendeu? Falar dessa forma é errado, tá vendo algum instrumento ali? Macumba é um instrumento”.

Diante dessa conversa entre as crianças, retomamos a discussão sobre a palavra “macumba” e as questões sobre o racismo religioso, que também aconteceram na aula 3. Reforçamos, mais uma vez, que a escola e a sociedade como um todo são formadas pela diversidade e que não é algo agradável ouvir falas e atitudes preconceituosas com relação à sua imagem ou à sua crença religiosa.

⁴⁵ James Brown foi um dos principais cantores e dançarino da música afro-americana. Ficou conhecido como o “Pai do Soul” e pioneiro no surgimento do funk.

⁴⁶ Mercedes Batista foi bailarina e coreógrafa, considerada a maior precursora do Balé e da Dança Afro no Brasil. Em 1948 se tornou a primeira bailarina negra do Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Fez parte do grupo “Teatro Experimental do Negro” de Abdias Nascimento e lutou pelo reconhecimento e integração de dançarinos negros no teatro brasileiro e fundou o “Ballet Folclórico Mercedes Batista”.

Para Silva (2005), falar sobre religiosidade na escola pública não significa doutrinação, mas, sim, permitir que os alunos possam ter acesso a um repertório que os permita parar de reproduzir estereótipos e terem atitudes de respeito com tudo que é proveniente do continente africano.

Percebemos, com esse diálogo entre as crianças, um protagonismo dos próprios alunos no processo de ensino-aprendizagem, no qual um ajuda o outro na ampliação do olhar e na compreensão sobre o tema discutido. A primeira intervenção diante de uma atitude preconceituosa foi realizada pelos próprios alunos.

Novamente, isso nos trouxe indícios do que é possível fazer com o que se aprende (Santos, 2005). Nesse caso, a aluna Adila repudiou a atitude de preconceito e de racismo do colega, utilizando um conceito aprendido na aula 3, demonstrando empatia e respeito com a cultura Afro-Brasileira. Ao compreender essas interações entre os alunos, somos levados a refletir sobre quais sentidos e significados estão sendo construídos com relação às religiões de matriz Afro-Brasileira e como essa narrativa aparece no ambiente escolar.

Almeida (2021) fala que sociedades racistas demonstram atitudes discriminatórias diariamente, naturalizando esses comportamentos nos espaços e instituições. Diante dessas reflexões, precisamos ter uma escuta atenta ao que as crianças dialogam para aproveitar esses momentos e reforçar uma prática pedagógica reflexiva e pautada na EREER.

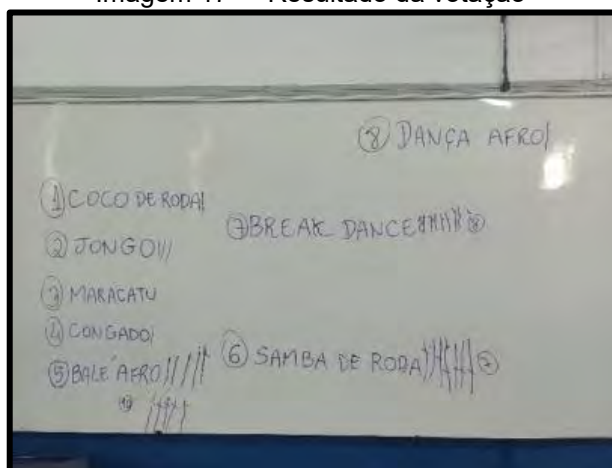
Seguimos para a votação no papel (Imagem 16) e, em seguida, contabilizamos no quadro os votos (Imagem 17). Entraram para votação as Danças que o grupo não conhecia e/ou nunca havia vivenciado.

Imagem 16 – “Votação em papel”



Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Imagem 17 – “Resultado da votação”



Fonte: elaborada pelos autores (2023).

O Balé Afro de Mercedes Batista ganhou com 10 dos 31 votos, seguido pelo *Break Dance* com 8 votos e o Samba de Roda com 7 votos. Os demais votos se dividiram entre as outras Danças. O momento da apuração dos votos foi bastante expressivo, pois eles torceram e vibraram bastante quando os votos eram revelados, mostrando suas preferências. Sarmento e Oliveira (2020, p. 1123) afirmam que

[...] ouvir o que as crianças têm para nos contar pode ser mobilizado para a definição da ação pedagógica a prosseguir com elas ou, noutro sentido, por vezes concomitante, para as conhecer em diferentes sentidos – quem são, como são, como se constroem e desenvolvem enquanto membros de uma comunidade, quais as suas culturas específicas.

Encerramos a aula com a proposta de vivenciarmos o Balé Afro nos próximos encontros.

2.2.5 Aula 5 – (Re)construindo valores culturais

A aula 5 aconteceu na quadra. Iniciamos a aula retomando as aulas anteriores. Ao buscarmos na memória o que vivenciamos e dialogamos até o momento, o grupo foi falando e aos poucos estavam todos dialogando sobre as temáticas de diversidade, diferença, discriminação, respeito, palavras africanas, memória, Danças, etc.

Realizamos uma conversa sobre as características marcantes da Dança Afro-Brasileira, que traz em seus gestos a simbologia dos Orixás⁴⁷ e dos elementos da natureza. Falamos sobre a presença da religiosidade nos ritmos africanos, mas explicamos que a temática religiosa precisava ser trazida ao diálogo, porém isso não exigiria o culto a nenhum dos Orixás e/ou a religiões de matriz Afro-Brasileira. Entendemos que trazer essa narrativa é uma forma de valorização e respeito a todas as pessoas que fazem parte dessas religiões e cultura. Segundo as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais,

A religião, aspecto fundamental da cultura humana, é emblemática no caso dos (as) negros (as) africanos (as) em terras brasileiras. [...] Cabe, portanto, ligar essas experiências ao cotidiano escolar. Torná-las reconhecidas por todos os atores envolvidos com o processo de educação no Brasil, em especial professores/as e alunos (as). De outro modo, trabalhar para que as escolas brasileiras se tornem um espaço público em que haja igualdade de tratamento e oportunidades (Brasil, 2006, p. 22).

Seguimos conversando sobre a sacralidade do corpo para a Cultura Africana e sua conexão com os elementos da natureza. Segundo Sodré (1988, p. 22) “[...], o que dá identidade a um grupo são as marcas que ele imprime na terra, nas árvores, nos rios”. Silva (2013) relaciona a religiosidade com a sacralidade, com os valores dos nossos atos e nossas ações que se entrelaçam entre tudo e todos os seres vivos e não vivos em busca de equilíbrio plano da natureza.

⁴⁷ Para os Iorubás, os Orixás são divindades mitológicas. Acreditam que homens e mulheres descendem dos Orixás, não tendo, pois, uma origem única e comum, como no cristianismo. Cada um herda do orixá de que provém suas marcas e características, propensões e desejos, tudo como está relatado nos mitos (Prandi, 2007, p. 24).

Falamos um pouco mais sobre Mercedes Batista e dialogamos sobre a Dança Afro e acerca do Balé Afro. Convidamos as crianças que se sentissem confortáveis a tirarem seus sapatos, fazendo uma referência a essa conexão com a terra, tão presente nas culturas africanas.

[...] a definição definitiva e provisória do corpo é que ele é território, logo a ancestralidade é o que dá forma ao corpo e, inversamente, o corpo dá conteúdo à ancestralidade. A sapiência que brota do chão fecunda o território-corpo que expressa a cultura dos africanos e afro descendentes (Oliveira, 2007, p. 256).

Experimentamos bater os pés no chão, entendendo que

Os pés são quase sempre nus e batem o solo com toda a planta, num movimento de ida e volta que é transmitido ao corpo inteiro. O fato de bater com o pé todo torna-se algo de grande importância, pois nos fala da vida, da experiência que deve ser aqui e agora [...] na dança de origem africana os movimentos do corpo nos falam da vida cotidiana, do trabalho dos homens e mulheres, do ninar as crianças, do caçar, enfim, da vida voltada para aquilo que ela é (Barbara, 2002, p. 133).

Colocamos uma música africana instrumental para eles irem se ambientando e propusemos uma experimentação de movimentos livres naquele ritmo. Chamou-nos a atenção o fato da aceitação com a música, pois nenhum aluno questionou o ritmo ou a presença dos tambores nas músicas utilizadas na aula. Podemos entender que esse fato ocorreu devido às discussões que aconteceram nas aulas anteriores, proporcionando um ambiente mais receptivo por parte dos alunos e tendo eles mesmos mais consciência das suas posturas e suas atitudes diante dos novos conhecimentos.

Após experimentarmos variações de movimentos e gestos característicos do Balé Afro (Imagem 18), resolvemos trazer mais uma vez o *Tiktok* para dialogar com as aulas. Sugerimos um desafio no qual eles fizessem uma releitura (Imagem 19). A ideia era refazer a estrutura da Dança do *Tiktok*, mas com os gestos do Balé Afro aprendidos e com o ritmo da música africana. O desafio foi aceito e cada aluno, quando chegava na frente da câmera, realizava um dos movimentos aprendidos.

Imagem 18 – “Experimentações de gestos do Balé Afro”



Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Imagem 19 – Releitura



Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Na sequência, eles foram divididos em pequenos grupos e foi sugerida a criação de uma sequência coreográfica a partir dos elementos da natureza para apresentarem uns aos outros, de forma que pudessemos identificar esses elementos (Imagem 20).

Imagem 20 – “Criação de sequência coreográfica”



Fonte: elabora pelos autores (2023).

Aproveitamos o momento para falar sobre outros valores civilizatórios afro-brasileiros que eles poderiam explorar, como o cooperativismo, a corporeidade e a musicalidade. Não houve resistência de nenhum aluno com as músicas e/ou com os movimentos e, pela primeira vez, nenhum aluno usou a palavra “macumba” na aula.

Eles ficaram empolgados com a experiência, principalmente porque os outros depois tentariam adivinhar quais eram os elementos da natureza que cada grupo havia escolhido. Alguns grupos trouxeram repertórios gestuais de outra dança (balé clássico) e também da ginástica artística, antes que nós fizéssemos alguma intervenção, os próprios alunos se manifestaram em diálogo:

Adila: “Ué, Tia! Isso pode? Não era só com as coisas da natureza?”
 Zuri: “É mesmo. Tá errado. Vão perder!”
 Luena: “Calma gente, a gente vai mudar. Vem, vamos fazer de novo.”
 Zuri: “Ah, tá bom. Assim era mole!”

Acompanhamos o diálogo entre os alunos e fizemos nossa contribuição, conversando que não era exatamente uma questão de estar certo ou errado. Entretanto, que gostaríamos que eles tentassem criar os gestos naquele momento, fazendo essa relação com a natureza, para não correremos o risco de tirar a identidade daquela Dança, deixando-a descaracterizada de toda sua história e sua essência.

Após a demonstração de cada grupo, sugerimos a criação de uma única sequência coreográfica, unindo os elementos que cada grupo trouxe. Acrescentamos

mais dois gestos, um fazendo referência aos ventos e para finalizar a coreografia, sugerimos uma pose.

Falamos sobre Oxum⁴⁸, explicamos que é um Orixá da cultura africana ligado ao elemento água e ao ritmo chamado Ijexá⁴⁹. Considerada a rainha da beleza e do amor, é determinada e inteligente. Possuindo um espelho que faz referência à sua beleza e à sua vaidade, no qual constantemente está contemplando sua imagem.

Esse foi um momento bastante significativo da aula. Quando falamos sobre a pose final, o “espelho de Oxum” e pedimos que eles se olhassem e repetissem palavras de autoafirmação “eu sou maravilhosa (o), eu sou linda (o), eu sou incrível, eu sou inteligente” (Imagem 21).

Imagem 21 – “Espelho de Oxum”



Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Não houve resistência em fazer o gesto de Oxum, todos fizeram sem nenhum questionamento. Alguns falaram as palavras de autoafirmação com mais entonação e outros com mais timidez. Acrescentamos, no diálogo com eles, o quanto é importante reconhecermos e reafirmarmos a nossa beleza, nossa potência e nossos talentos.

Diante dessa ação, assumimos, mais uma vez, o nosso papel na construção da identidade positiva dessas crianças, com base em Munanga (2012),

⁴⁸ “Oxum” é um termo que vem da língua lorubá, tendo como origem o nome do rio Osun, localizado no sudoeste da Nigéria. Também é um Orixá, ligada a água doce, dona dos rios e cachoeiras, cultuada no Candomblé e também na Umbanda, religiões de origem Afro-Brasileira.

⁴⁹ Ijexá é um ritmo de origem lorubá, trazido da Nigéria pelos negros que foram escravizados aqui no Brasil. É um ritmo dedicado a Oxum.

[...] o conceito de identidade evoca sempre os conceitos de diversidade, isto é, de cidadania, raça, etnia, gênero, sexo, etc. com os quais ele mantém relações ora dialéticas, ora excludentes, conceitos esses também envolvidos no processo de construção de uma educação democrática (Munanga, 2012, p. 4).

Gomes (2005) afirma que

[...]a identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares, tradições populares e referências civilizatórias que marcam a condição humana (Gomes, 2005, p. 41).

Consideramos que o grupo se colocou mais aberto ao universo das Africanidades devido aos diálogos realizados até o momento e também acreditamos que a nossa postura como educadores, estabelecendo um ambiente de afeto, respeito e cuidado, favoreceu ao abandono de comportamentos discriminatórios. Independente da matriz religiosa de cada um, foi possível perceber indícios de que o grupo estava mais consciente e respeitoso uns com os outros. Isso colaborou com o fortalecimento da identidade cultural Afro-Brasileira e com a diminuição e/ou fim da utilização de falas inferiorizantes e estereotipadas.

Munanga (1994) aborda o papel da escola e a responsabilidade dos professores em desmistificar os padrões sociais por meio de práticas pedagógicas que fortaleçam a autoestima dos alunos, de modo que eles se tornem um canal de conscientização social.

Atentos às situações de racismo religioso, consideramos importante trazer ao debate a religiosidade nesse caso, dentro do contexto da Dança, e reforçando referências positivas sobre esta temática. Carneiro (2019, p. 5) afirma que as religiões afro-brasileiras “[...] são alvo de ataques das mais diversas formas, tiveram seus cultos perseguidos, suas práticas religiosas criminalizadas, reflexos de um regime escravocrata que ainda persistem nos tempos atuais”.

Destacamos, dessa maneira, a importância de incorporar essa temática no processo de aprendizagem da Dança Afro-Brasileira, trazendo novas narrativas para as crianças, buscando promover um ambiente escolar democrático e de respeito à diversidade religiosa. Não estamos tratando do ensino de uma religião institucionalizada e, sim, contemplando a discussão da religiosidade em uma

perspectiva de conhecimento de diferentes práticas culturais, que está presente nas culturas Africanas e Afro-Brasileiras e que não deve ser invisibilizadas ou depreciadas.

Pelo contrário, esse processo significa conhecê-la e poder ressignificar conceitos e histórias que ouvimos do senso comum e/ou de contextos socioculturais específicos e, assim, ter a oportunidade de mudar a nossa postura, nosso comportamento e nossas falas discriminatórias.

Tratar da temática da cultura Afro-Brasileira é considerar tudo o que a constitui, inclusive a religiosidade. Escolhemos trabalhar a gestualidade da Dança trazendo a referência dos movimentos em conexão com a natureza, com a terra, com o vento, com a água, com o fogo e com o céu. Decidimos sugerir a experimentação de uma referência dos Orixás, nesse caso, Oxum, entendendo que trazer esse elemento da religiosidade ao debate, dando visibilidade também às religiões Afro-Brasileiras, é parte do que acreditamos ser a EREER. Uma educação baseada na diversidade, no respeito, no conhecimento e no diálogo.

2.2.6 Aula 6 – Aprender juntos: representatividade e experiência

Realizamos a sexta aula na quadra. Relembramos os movimentos que aprendemos na aula anterior e experimentamos novos gestos corporais. Nessa dinâmica, alguns alunos pediram para inventarmos outra coreografia, com todos juntos, e a turma aceitou. Assim fizemos, em roda, cada um foi propondo um gesto. Alguns inventaram novos movimentos relacionando com os elementos da natureza, e outros realizaram movimentos aprendidos na aula.

Montamos uma nova sequência coreográfica da turma. Sugerimos o movimento dos ventos, na qual todos deveriam sair dos lugares executando os gestos, simulando uma “ventania dos corpos”. Nesse momento, a aluna Janine pediu para fecharmos a coreografia com o “espelho de Oxum” (Imagem 22). Todos concordaram novamente.

Imagem 22 – “Espelho de Oxum e montagem coreográfica”



Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Esse momento de participação dos alunos nas atividades e essa vontade de se tornarem mais uma vez protagonistas do processo, de se apropriarem da Dança, da experiência construída, levou-nos ao diálogo com Jorge Larrosa Bondiá. O referido autor compreende que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Bondiá, 2002, p. 21).

O pedido das crianças em criar uma nova coreografia, em repetir o gesto do “espelho de Oxum” e, com ele, as palavras de autoafirmação, dá-nos indícios de representatividade, de como eles foram se percebendo ao longo das aulas, o quanto as nossas palavras produziram sentido e puderam ser instrumentos de subjetivação (Bondiá, 2002) dos alunos. “E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos” (Bondiá, 2002, p. 21).

Compreendemos nessa perspectiva, que permitimos a “experiência/sentido” (Bondiá, 2002), o tempo, a pausa, a experiência com as memórias, com a oralidade, com o contato de pés descalços com a “terra”. Foi possível um espaço para o que não era previsível, foi permitido falar o que se pensa, foi possível reelaborar o que já se conhecia, ressignificando aprendizagens e conceitos. Assim, Larrosa afirma que

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondiá, 2002, p. 24).

Após essa experiência coreográfica, sentamos em roda para dialogarmos sobre o dia e as experiências vividas até o momento, tanto das conversas quanto das vivências de práticas corporais. Além disso, aproveitamos a roda de conversa para combinarmos o fechamento do bimestre, que será descrito na aula 8. Alike falou de criarmos um baile e as outras crianças não gostaram da ideia e pediram sugestões sobre o que poderíamos fazer. Foi quando falamos sobre o Sarau, explicamos a origem dele aqui no Brasil, o quanto ele é significativo para as culturas ditas “periféricas” e abordamos sobre a ideia de reunião do povo para partilhar experiências culturais no Sarau.

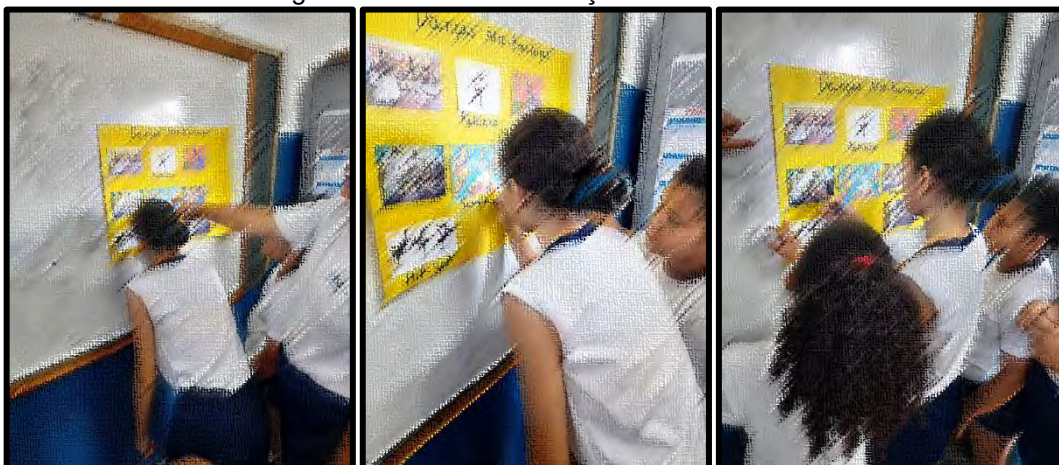
A turma acatou a nossa ideia e, a partir desse momento, foram formando grupos de trabalho, elencando o que deveria ter no Sarau, qual grupo ficaria responsável por cada coisa, etc. Encerramos a aula com as crianças empolgadíssimas com a ideia, já contando para todo mundo o que eles iriam fazer na escola.

2.2.7 Aula 7 – Estética negra

A aula 7 foi em sala e os grupos estavam bastante empolgados com a organização do Sarau. Dialogamos sobre a importância dessa construção coletiva, o cooperativismo, sobre eles criarem a partir do que aprenderam nas aulas com o objetivo não só de mostrar isso para os outros alunos como também de se perceber no processo, podendo perceber seus avanços e suas fragilidades. Os grupos foram criados por eles, respeitando as individualidades, as habilidades e aptidões de cada um. Permitindo a experiência da autonomia e do protagonismo na construção de todo o processo.

Para essa aula, havíamos separado previamente papel para os cartazes, canetinhas e fizemos uso do *notebook* da escola para pesquisar textos, imagens e realizar a impressão. A partir do que os grupos iam sugerindo, nós fazíamos a mediação e a orientação. Havíamos separado algumas imagens de Danças, com a finalidade de eles montarem um painel com as Danças Afro-Brasileiras (Imagem 23) e que identificassem com os respectivos nomes de cada Dança.

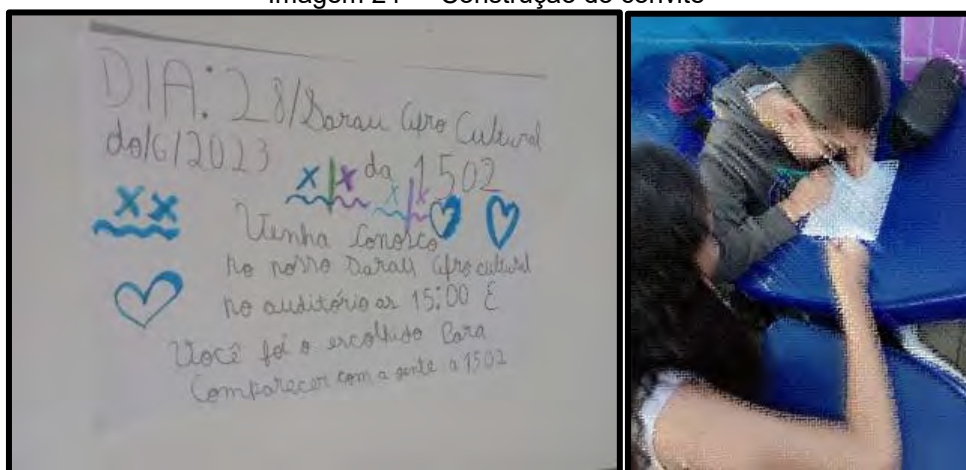
Imagem 23 – “cartaz de Danças Afro-Brasileiras”



Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Dois alunos ficaram responsáveis pela construção do convite (Imagem 24) e outros alunos ficaram responsáveis na confecção de outros cartazes (Imagem 25 e Imagem 26). Eles discutiram coletivamente o nome para o Sarau, que ficou definido como “Sarau Afro Cultural”. Escolheram quais as informações deveriam conter no convite e quem seriam as pessoas convidadas (escolheram a turma do 3º ano e sua professora regente, a diretora da escola, a professora da sala de leitura e as merendeiras). Pesquisaram na *internet* o modelo dos cartazes que iriam construir e algumas imagens para imprimirmos.

Imagem 24 – “Construção do convite”



Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Imagem 25 – “Confecção de cartazes”



Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Imagem 26 – Confecção dos cartazes



Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Durante a confecção dos cartazes, as crianças dialogaram sobre o giz de cera com diversos tons de pele. Ficaram encantados com tanta diversidade e acharam curioso encontrar o seu tom de pele dentre tantos:

Você não é tão claro assim, pega um mais escuro (Abayomi).
 Eu sou pretinha, Tia. Esse aqui está parecido comigo (Abena).
 Nossa! Quem aqui é branco assim? (Aisha).
 Ih Tia, eu não sei qual a minha cor (Dayo).

Na perspectiva de contribuir ainda mais com a reflexão sobre afirmação de identidade das crianças, levamos o giz de cera com mais de vinte “tons de pele” diferentes. Isto já foi o suficiente para provocar um debate entre os alunos, como visto no diálogo acima. Munanga (2010) explica os nossos tons de pele diferentes

O que define a cor da pele das pessoas é uma substância chamada melanina que todos temos, mas com concentração diferente. As pessoas com mais concentração da melanina têm pele, cabelos e olhos mais escuros que as pessoas que tem menos concentração dessa substância, que têm pele, cabelos e olhos mais claros. Essas características são hereditárias e teriam resultado, segundo os evolucionistas, de um longo processo de adaptação ao meio ambiente (Munanga, 2010, p. 182).

Gomes (2002) aponta que o processo de constituição da identidade acontece de maneira relacional e coletiva e não isolada. Isso posto, sugere-nos que as experiências vividas pelas crianças são fundamentais na construção de suas identidades, que são, de alguma forma, marcadas pelas diferenças. Do mesmo modo, “tanto a identidade pessoal quanto a social são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas com os outros” (Gomes, 2007, p. 22).

O uso dos lápis rompe com a ideia de uma única tonalidade de pele, muito comum do modelo hegemônico eurocêntrico construído do “lápis cor de pele” (aquele do tom rosado) permite que as crianças se percebam nas suas diversidades. Bischoff (2013) discorre sobre

[...] permitir que as crianças continuem chamando o lápis rosado de cor de pele é permitir que todas as crianças que não tenham a sua pele daquela cor, [...] se sintam excluídas e fora daquele sistema no qual deveriam estar incluídas. Aceitar o lápis cor de pele é reforçar que há o normal, o ideal, o desejável, e há o anormal, o indesejável, o não ideal. É, de alguma maneira, dizer às crianças cuja pele não tem o tom do lápis: “Vocês não são como deveriam ser!” e isso produz muitos efeitos (Bischoff, 2013, p.76).

As problemáticas surgidas foram enriquecedoras, possibilitando um novo olhar, uma nova perspectiva sobre essa questão da tonalidade da pele e sua forma de reconhecimento identitário e de reconhecimento dos seus pares. Ao escolherem os lápis a partir da comparação com sua própria pele, os alunos nos deram indícios que estão construindo ou que já possuem uma noção própria de suas identidades e da identidade de seus pares.

Durante a produção dos cartazes, algumas alunas se sentiram confortáveis e começaram a conversar sobre experiências pessoais de suas famílias com a religião de matriz africana e outras relembrou episódios de preconceito que vivenciaram na escola, como afirmou Adila: “Tia, aqui bem tinha uma aluna racista, mas ela já foi embora. Ainda bem, né. Ela vivia chamando a gente de macaca e cabelo duro”.

A forma como a sociedade lida com o cabelo crespo influencia diretamente a construção da identidade negra.

A rejeição do cabelo pode levar a uma sensação de inferioridade e de baixa auto-estima contra a qual faz-se necessária a construção de outras estratégias, diferentes daquelas usadas durante a infância e aprendidas em família. Muitas vezes, essas experiências acontecem ao longo da trajetória escolar. A escola pode atuar tanto na reprodução de estereótipos sobre o negro, o corpo e o cabelo, quanto na superação dos mesmos (Gomes, 2002, p. 47).

Conversamos sobre essas questões que as alunas trouxeram nesse momento, relembramos outros diálogos das aulas anteriores (2, 3, 4 e 5), falamos sobre sentimentos, perguntamos como elas se sentiram quando o episódio aconteceu, falamos o quanto é importante elas sinalizarem para algum adulto sobre esses acontecimentos e o quanto é importante falarmos sobre isso na escola e nas aulas. Dessa forma, podemos contribuir para que esse tipo de comportamento preconceituoso e racista não volte a acontecer.

Falamos sobre as questões religiosas, sobre o quanto as pessoas que praticam religiões de matriz Afro-Brasileira muitas vezes se escondem para não sofrerem preconceito. Nesse momento, uma aluna falou: “É verdade, Tia. Minha madrinha quase não fala pra ninguém sobre isso. E não era pra ser vergonha, ela não faz nada de errado nem de ruim” (Lueji).

Continuamos o diálogo falando sobre como é importante conhecer as coisas e ter acesso a outros pontos de vista, que a escolha religiosa do outro diferente da nossa não pode ser o motivo para atitudes discriminatórias e/ou agressivas. Lueji se lembrou da primeira aula em que falamos sobre macumba e disse que só conhecia a “macumba da madrinha dela”, que aprendeu na aula que também pode ser um instrumento musical. Dessa maneira, percebemos mais uma vez que se as nossas ações e palavras produzirem sentido, é possível que a experiência nos aconteça e nos toque (Bondiá, 2002).

O grupo que ficou responsável pela apresentação da Dança se organizou e construiu a coreografia do Sarau (Imagem 27) de forma autônoma. Quando perguntamos como foi, disseram que deu certo, mas precisariam ensaiar um pouco mais. Trouxeram referências dos seguintes elementos da natureza: água, flor, vento, terra e, mais uma vez, tivemos a presença do “espelho de Oxum”, seguido das falas

de autoafirmação. Compreendemos que para o desenvolvimento da autonomia das crianças, é importante respeitar o que os alunos pensam, dizem e fazem.

Nessa perspectiva, a criação da coreografia realizada pelos alunos demonstra autoconfiança e autoafirmação, relacionadas ao empoderamento e ao protagonismo (Baquero, 2012; Silva *et al.*, 2016) dessas crianças, que consideramos ser possível, principalmente, por meio das atividades desenvolvidas durante as aulas 5 e 6, que, por meio dos elementos culturais aprendidos no transcurso das práticas com a Dança, eles tiveram a liberdade para compor a partir de seus interesses pessoais, suas habilidades e suas preferências.

Para Silva (2009, p. 14), o protagonismo “[...] pressupõe uma relação dinâmica entre formação, conhecimento, participação, responsabilização e criatividade como mecanismo de fortalecimento da perspectiva de educar para a cidadania [...]”.

Costa e Vieira (2000) discutem sobre o protagonismo dos jovens, acreditando que desenvolver uma proposta de trabalho nessa perspectiva com os alunos contribui também na formação do autoconceito e da autoestima, características importantes para a formação da identidade e autonomia.

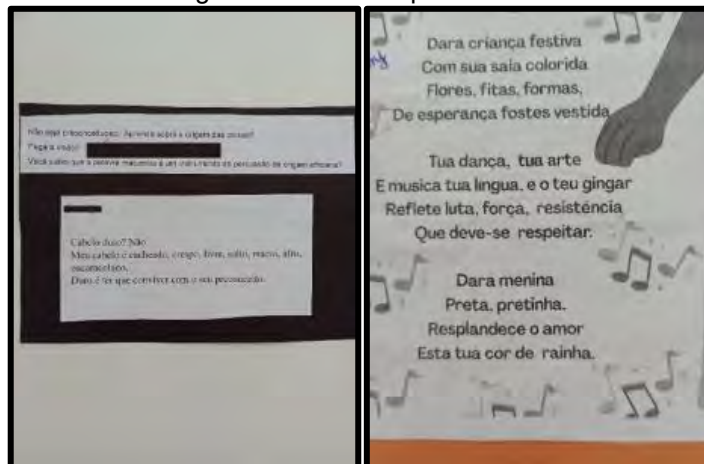
Imagem 27 – “Coreografia do Sarau”



Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Pedimos a outro grupo que eles procurassem algumas frases ou textos (Imagem 28) que dialogassem com algum dos temas que discutimos ao longo das aulas para eles apresentarem no dia do Sarau.

Imagem 28 – “Textos para o Sarau”



Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Por fim, foram convidar uma turma do 3º ano para o Sarau, a professora regente da turma, a direção da escola, as merendeiras e a professora da sala de leitura da escola. Assim o Sarau Afro Cultural (nome escolhido a partir da sugestão feita pela professora generalista da turma e aceito por todos) foi nascendo.

Percebemos, com as produções, as interações e as ações realizadas nessa aula, a presença de muitos valores civilizatórios afro-brasileiros. A Cooperatividade na construção de cada detalhe do Sarau, a Memória resgatada nos aprendizados e afetos ao construírem os cartazes, a Dança, os textos e as frases. Conectaram-se com a Musicalidade, Corporeidade, Ludicidade e Energia Vital ao criarem a Dança e compartilharem-na com os colegas para que pudessem tecer opiniões. Ligaram-se com a Oralidade a partir dos diálogos e conversas e com a Religiosidade por meio da narrativa sobre macumba e da presença do “espelho de Oxum” na coreografia.

Indícios do quanto a representatividade é importante para modificar a autopercepção das coisas, de si, resignificando o que era negativo para olhares positivos, respeitosos e acolhedores.

2.2.8 Aula 8 – (Re)conhecimento no cotidiano escolar

Realizamos o Sarau Afro Cultural da turma no auditório da escola. Alguns alunos ajudaram na organização do espaço organizando as cadeiras e os cartazes produzidos por eles (Imagem 29). Quem pôde levou um lanche para compartilhar. Inicialmente, a ideia era de levarem só comidas de origem africana e/ou Afro-Brasileira, mas ficou um pouco inviável e deixamos livre.

Imagem 29 – “Cartazes produzidos pelas crianças”



Fonte: elaborada pelos autores (2023).

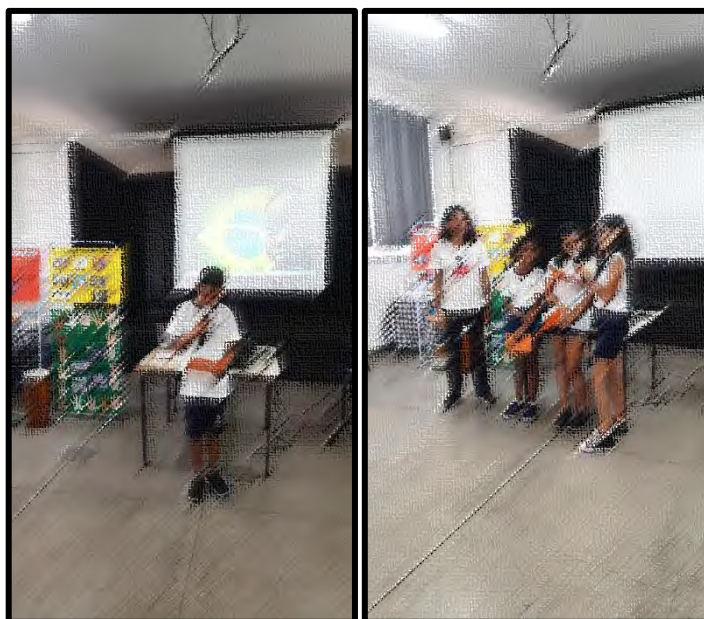
Estavam presentes a turma convidada com sua professora, a professora regente e os alunos da turma participante da pesquisa e a professora-pesquisadora. Infelizmente, não tivemos a presença de nenhum representante da gestão da escola.

Realizamos a abertura oficial do Sarau, explicando para a turma convidada o que aconteceria naquele dia e o motivo daquele encontro. Em seguida, Kiame fez a leitura de um texto, exibimos vídeos da Kieza e da Dandara dançando (elas não quiseram entrar no grupo da coreografia, mas pediram para gravar o vídeo).

Dando sequência, Ada, Amina, Luena, Ike e Dara fizeram a leitura de poemas e frases escolhidas por eles (Imagem 30) e, logo após, exibimos mais um vídeo⁵⁰.

Imagem 30 – “Crianças realizando a leitura de poemas e textos”

⁵⁰ Vídeo extraído e editado do Instagram da artista Bia Ferreira. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/CtymfTpJSid/>. Acesso em out. 2023.



Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Kieza leu um texto sobre Mercedes Batista e, em seguida, Zuri, Akilah, Lukeny, Alika, Amina, Chara, Adila, Abena, Janine, Gina, Thembi e Jani realizaram a apresentação do Balé Afro (Imagem 31). Convidamos todos para encerramos com um lindo Samba de Roda (Imagem 32) e, logo após, compartilhamos o lanche.

Imagem 31 – “Apresentação da dança pelo grupo”



Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Imagem 32 – “Crianças dançando Samba de Roda”



Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Ao final do Sarau, a professora da turma convidada pediu a palavra e agradeceu o convite, parabenizou o trabalho construído e reforçou sobre a importância da minha iniciativa para as crianças e para a escola como um todo. A professora generalista da turma também elogiou o trabalho e sugeriu uma ampliação dele, comprometendo-se em estender a temática para a sala de aula e propôs repetirmos a realização do Sarau, mas agora aberto a toda comunidade escolar, para dar visibilidade ao trabalho e para contribuir com a propagação da discussão do tema.

Os alunos me abraçaram e agradeceram o dia. Uma aluna disse: “Muito obrigada, Tia Luana. Agora eu acho que não tenho mais vergonha. Eu dancei e não senti nem um pouco de vergonha” (Abena). Outros alunos falaram também: “Foi muito bom, podemos fazer mais vezes. Eu até sambei na roda” (Aisha). “Nossa, eu fiquei com vergonha, mas mesmo assim eu adorei. Ficou lindo e foi divertido” (Janine).

A culminância foi um momento festivo, que marcou o encerramento de um ciclo de aprendizagem, que não se esgotava ali, mas que precisava seguir novos rumos. Seus desdobramentos permitiram que os alunos percebessem suas habilidades (com a escrita dos cartazes, com os desenhos, com a dança, com a leitura, etc.), compartilhando ideias, discutindo sobre as diferentes opiniões, explorando a criatividade e assumindo as responsabilidades e o protagonismo do processo.

Isto permitiu a interação entre eles e entre as outras crianças da escola, trazendo a sensação de pertencimento, ocupando um lugar de admiração e representatividade para as outras crianças. Gomes (2005) aborda o conceito de identidade negra como sendo uma construção social e plural. Nesse sentido, o processo de construção da identidade dessas crianças também teve influência do que estava acontecendo ao redor delas e da maneira como os outros as perceberam naquele contexto social.

Gomes (2002) nos fala que estudar as representações do corpo negro na escola pode contribuir na construção da identidade étnico-racial e pertencimento dos sujeitos. Para além de compreender e valorizar a sua cultura, aceitar-se negro, segundo Gomes (2003, p. 81) “Implica, sobretudo, uma ressignificação de um pertencimento étnico/racial no plano individual e coletivo”.

O Sarau propiciou colocarmos em prática, e agora, de forma consciente de sua existência, os valores civilizatórios afro-brasileiros, a oralidade, a cooperatividade, a ludicidade, a musicalidade, a energia vital e a memória. A fala das professoras mostrou que é possível que a Educação Física contribua com a formação motora, cognitiva, social e afetiva dos alunos. Que sem abrir mão da sua especificidade, a disciplina pode e deve contribuir para uma formação ampla das crianças, conscientes do seu papel cidadão e com comportamentos respeitosos.

Nós acompanhamos o desenvolvimento dos alunos da turma participante da pesquisa (Imagem 33), ouvimos suas angústias, mediamos os conflitos, acolhemos, organizamos as ideias em conjunto, partilhamos, trocamos e os alunos puderam se perceber no processo, compreendendo o que aprenderam durante as aulas, suas superações e suas novas descobertas.

Imagem 33 – “A turma participante da pesquisa”



Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Esse momento de culminância das atividades desenvolvidas durante o bimestre serviu não somente como processo avaliativo do ensino-aprendizagem, o qual permitiu aos alunos e professores a percepção dos conhecimentos que foram ampliados e adquiridos referentes a temática desenvolvida. Como também foi um momento em que os alunos da turma participante da pesquisa puderam compartilhar com outro grupo de crianças da escola o resultado concreto do trabalho desenvolvido com as Danças nas aulas de Educação Física. Esta também foi uma oportunidade de estimular o protagonismo das crianças, a aprendizagem coletiva e os valores da cooperatividade.

3 COMPASSOS DANÇADOS: CONSIDERAÇÕES EM MOVIMENTO

Durante as etapas de construção da unidade didática, refletimos muito sobre desenvolver uma prática com as Danças Afro-Brasileiras de forma que tal atividade pudesse ser desenvolvida nas aulas de Educação Física de outros professores em diferentes territórios.

Consideramos que a intervenção pedagógica nos permitiu compreender que abordar a Dança como conteúdo não é uma prática fácil. Em se tratando de Dança Afro-Brasileira, o desafio é ainda maior por conta dos pré-conceitos enraizados na sociedade. Ainda assim, o trabalho com a unidade didática apresentada, que se deu

a partir de uma pesquisa-ação, reforçou, para nós, a importância do ensino da Dança na escola e, principalmente, dentro de uma perspectiva da EREER que fomenta os saberes sobre a cultura Afro-Brasileira nas aulas de Educação Física e contribui com uma educação de cunho antirracista.

Importante salientar que não esperamos o mês de novembro para tratar dessa temática, pois acreditamos que precisamos abordar a EREER durante todo o ano e em todos os conteúdos de ensino, contribuindo, cada vez mais, com a construção de uma sociedade justa e igualitária que respeita as diversidades.

Com base no que desenvolvemos junto aos alunos durante as oito aulas do bimestre, podemos observar que, inicialmente, as crianças apresentaram uma compreensão confusa e limitada sobre a temática. Trouxeram diversos conceitos (gênero musical, cantor, letra de música) para falar sobre Danças que conheciam. Ficou evidente a influência das mídias, em especial do aplicativo *Tiktok*, na formação cultural da maioria dos alunos, reforçando a importância das aulas de Educação Física na contribuição da ampliação do acervo cultural deles.

Os vídeos apresentados e as conversas desenvolvidas entre o grupo permitiram aos alunos estabelecerem relações positivas entre si e a compartilharem suas personalidades uns com os outros. Foi possível verbalizar angústias, falar sobre experiências ruins, conversar sobre preconceito religioso, sobre racismo, sobre a estética do corpo negro e, ao mesmo tempo, ressignificar, reconstruir e se fortalecer dentro da sua etnicidade.

As práticas desenvolvidas propiciaram a participação e o protagonismo de todos. Realizamos conversas e trocas importantes que possibilitaram a apropriação do conhecimento e das reflexões acerca da temática da EREER pelo grupo. As atividades possibilitaram que as crianças conhecessem mais umas às outras, as histórias sobre suas famílias, suas memórias pessoais e permitiu que a professora-pesquisadora identificasse, a partir do ambiente de acolhimento e de segurança estabelecido, aqueles alunos que já tinham familiaridade com algum elemento da cultura Afro-Brasileira, ainda que, até o momento das discussões, isso nunca tenha sido revelado pelas crianças.

Foi possível ampliar o acervo cultural da turma a partir dos conhecimentos prévios que eles trouxeram, destacando aqui o enriquecimento do repertório dos alunos, pois, no início das aulas, foi percebida uma significativa presença de um único gênero musical e o conhecimento de poucas Danças e, ao final, a identificação da diversidade de Danças existentes por parte dos alunos.

Esse trabalho sistematizado com as Danças Afro-Brasileiras permitiu que os alunos compreendessem a Dança para além da reprodução de passos e gestos fixos, pré-estabelecidos. Possibilitou o conhecimento sobre a origem, as influências culturais, as características e o contexto de surgimento da manifestação, as diferenças de ritmos musicais, as vestimentas, o conhecimento sobre pessoas negras importantes na história da Dança, retratando, assim, os diferentes modos de existir que nos rodeiam e nos constituem. Houve também as discussões sobre gênero, embora este não fosse o nosso foco de intervenção. Esse processo contribuiu e enriqueceu o trabalho, que buscou, a todo momento, construir relações de respeito às diferenças e a conscientização sobre preconceitos.

Percebemos também que o ensino das Danças Afro-Brasileiras direcionado a uma prática antirracista permitiu, por meio das reflexões no cotidiano, possibilidades de aquisição de conhecimentos por parte dos alunos sobre diversidade, estética negra, identidade étnico-racial, valores civilizatórios afro-brasileiros, preconceito racial, racismo, racismo religioso, valores culturais, que partiram das conversas e atividades propostas, e que geraram reflexões que instigaram positivamente o aprendizado da turma.

Estabelecemos um ambiente no qual cada história e fala foi ouvida, valorizada, respeitada e, em muitos momentos, ressignificada. Destacamos a importância de falarmos sobre identidade, ressaltando as pluralidades que nos atravessam, repletas de significados, modos de ser, pensar e viver, reafirmando e fortalecendo as características de cada indivíduo, de maneira que os alunos consigam conviver uns com os outros, respeitando as diferenças e permitindo que as crianças se tornassem protagonistas na construção do conhecimento.

Entre as Danças Afro-Brasileiras apresentadas a turma, o Balé Afro foi escolhido por votação e a experiência com a Dança e com as músicas foram muito

positivas. Continuamos a debater sobre preconceito, diversidade e religiosidade. Acreditamos que os diálogos construídos durante as aulas que antecederam a prática em si do Balé Afro nos permitiram estabelecer esse ambiente seguro e acolhedor em que todos puderam explorar seu corpo, suas possibilidades de criação de novos movimentos, além de se conectar com um ritmo que, até o momento, não era comum para eles.

Apresentamos aos alunos a história da Mercedes Batista, a primeira bailarina negra do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, reforçando a importância de representatividades inspiradoras sobre a população negra, colaborando, assim, para a construção de uma imagem positiva sobre seus pares e sobre si próprio. Esta atividade nos permitiu olharmos para nós mesmos e discutirmos sobre estética, reconhecendo as nossas potencialidades e belezas dentro das diversidades e das diferenças. As crianças puderam se expressar espontaneamente, estabelecendo diálogos com a manifestação cultural de forma respeitosa e contemplativa. Por meio do Balé Afro, apresentamos os valores civilizatórios afro-brasileiros aos alunos, falamos sobre memória, oralidade, corporeidade, cooperatividade, ludicidade e musicalidade.

Exploramos a religiosidade dialogando com os elementos da natureza e com Oxum, fazendo uma reflexão com os alunos sobre a diferença entre estabelecer uma relação com a gestualidade e cultuar alguma religião em específico. Foram trazidos para eles uma compreensão e um significado diferente do trabalho com a religiosidade no ambiente escolar, que se manifesta na criação de gestos, de afetos, na conexão com os pés descalços tocando o solo, na intencionalidade da contemplação de si (por meio do “espelho de Oxum”), na autoafirmação sobre seus talentos e sua beleza. Contribuindo também com a formação de identidades positivas e com a construção de uma autoestima igualmente positiva nessas crianças.

Percebemos que a utilização da literatura afrocentrada pode e deve ser usada como recurso para nortear as discussões e ser mais uma ferramenta de representatividade positiva para as crianças negras no ambiente escolar e, em especial, nas aulas de Educação Física. A construção do Sarau também foi um momento muito significativo para os alunos que puderam se perceber agentes do

processo. Eles construíram cada detalhe do Sarau de forma coletiva, com cada aluno responsável por aquilo que se sentia seguro em realizar.

A criação coreográfica do grupo para a apresentação no Sarau nos mostrou o que a escolha em trazer os gestos do Balé Afro, a partir dos elementos da natureza e de Oxum, foram caminhos positivos no trato com a EREER, que, para além de proporcionar novos conhecimentos aos alunos, permitiu a vivência de momentos de autoafirmação e de uma construção positiva de sua imagem, independente da sua etnicidade.

Assim, concluímos que é possível proporcionar vivências positivas e aprendizagens significativas aos alunos por intermédio do ensino das Danças Afro-Brasileiras nas aulas de Educação Física. Essa prática garante uma maior representatividade negra no ambiente escolar e provoca importantes modificações naquele ambiente, ressignificando atitudes que se apresentavam como negativas para comportamentos positivos e respeitosos. Acreditamos, também, que esta pesquisa deixa como legado contribuições para outras ações cotidianas dentro e fora da escola, refletindo assim na formação humana dessas crianças.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Uma das exigências do mestrado profissional é a elaboração de um produto educacional, desenvolvido de acordo com a realidade cotidiana do professor-pesquisador, de forma que possa contribuir e/ou intervir nas práticas realizadas no âmbito da educação escolar, como também permita a possibilidade formativa para outros professores em alguma temática específica.

Nesse contexto, a Portaria Normativa/Capes n. 7 (2009)⁵¹ e a Instrução Normativa n. 10 (2019) do ProEF⁵² estabelecem os critérios de acordo com cada Curso e/ou Programa.

Gomes e Berg (2013) afirmam que

O Mestrado Profissional em Educação ou Ensino privilegia as relações sociais a partir do momento em que convida o pesquisador a este olhar investigativo para o outro, visando não apenas às discussões teóricas, mas também à solução de problemas na Educação Básica. Afinal, a teoria também é importante, mas pode provocar certo distanciamento entre a pesquisa realizada nas universidades e a realidade da escola (Gomes e Berg, 2013, p. 248).

Gomes e Berg (2013) destacam ainda que, em muitos casos, as pesquisas realizadas no âmbito do mestrado acadêmico não são utilizadas por professores, o que já não acontece no mestrado profissional. Segundo os referidos autores, os produtos educacionais possibilitam ação direta sobre a Educação Básica, tendo o

⁵¹ De acordo com a Portaria Normativa/Capes n. 7 (2009), o trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como: dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES.

⁵² De acordo com a normativa do ProEF n. 10, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) deverá ser apresentado em um texto dissertativo ou relatório científico que precede o produto nos seguintes formatos: a) projeto curricular para uma etapa e/ou escola da Educação Básica; b) unidade didática para o ensino de temas e/ou conteúdos específicos da Educação Física Escolar; c) estratégias de intervenção em problemáticas específicas da Educação Física Escolar; d) produção de material curricular e de produtos tecnológicos; e) elaboração de procedimentos, instrumentos de avaliação em Educação Física Escolar; f) desenvolvimento de aplicativos e de softwares; g) produção de programas de mídia; h) produção de materiais didáticos e instrucionais; i) projetos de inovações tecnológicas.

professor como investigador da sua própria prática pedagógica. Savegnago *et al.* (2020) ressaltam que o mestrado profissional visa

capacitar e qualificar profissionais para atender demandas sociais, organizacionais, e do mundo do trabalho; promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas a fim de melhorar a eficiência e eficácia nas organizações públicas e privadas (Savegnago *et al.*, 2020, p.3).

Entre as diversas possibilidades de desenvolvimento do produto, optamos pela construção de uma Trilha de Aprendizagem voltada para o ensino da Dança na perspectiva da ERER. De acordo com Lopes e Lima (2019, p. 172), “[...] uma trilha de aprendizagem pode ser considerada como um caminho, um modelo para aprender”. Isso se refere ao percurso que o professor poderá realizar ao entrar em contato com os recursos e as atividades propostas no material para adquirir novos conhecimentos e habilidades específicas.

Freitas (2002) acredita que as Trilhas de Aprendizagens são possibilidades versáteis de desenvolvimento pessoal e profissional, garantindo a utilização do material de forma autônoma, de acordo com os conhecimentos que o indivíduo já possui e os que ainda precisa desenvolver. “Levando em consideração todas essas variáveis, o profissional elege, dentre os recursos educacionais disponíveis, aqueles mais adequados aos seus objetivos e aos estilos de aprendizagem de sua preferência” (Freitas; Brandão, 2006, p. 102).

Assim, este produto educacional desenvolvido teve como ponto de partida o planejamento das ações pedagógicas para a unidade didática e culminou com as intervenções e análises realizadas após as oito aulas desenvolvidas com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Contou, também, com as reflexões compartilhadas pela banca constituída para avaliação em fase de qualificação e defesa no ProEF/UFRRJ.

Neste material, que pode ser lido na íntegra por meio do link: https://drive.google.com/file/d/1lIKu8D_uCj5zvzBdMRpGvG7ziBTNTuKr/view?usp=drive_link, e visualizado no Apêndice H, constam conceitos que envolvem a ERER, as atividades realizadas na unidade didática de Dança, desdobramentos, discussões e sugestões de materiais que possam auxiliar e potencializar as práticas docentes e os processos de ensino-aprendizagem de outros professores.

Desejamos que, com este trabalho, possamos contribuir para a construção de conhecimentos significativos e que os leitores sejam sensibilizados para a efetivação de ações para a EREER em seus espaços de trabalho.

DOIS PASSOS ATRÁS, UM PASSO À FRENTE: CONSIDERAÇÕES GERAIS DA DISSERTAÇÃO

A fim de desconstruir um único ponto de vista estabelecido na elaboração do conhecimento curricular tradicional, calcado em uma visão eurocêntrica ainda muito presente no ambiente escolar, e ampliar os conhecimentos e a visão de mundo dos estudantes é que propomos, como objetivo geral desta pesquisa, contribuir para a formação discente fundamentada em saberes advindos das culturas de matriz Afro-Brasileira e Africana por meio das Danças, fortalecendo o compromisso social docente de despertar a identidade positiva dos alunos e o respeito às diversidades no ambiente escolar por meio da Educação Física.

Para tanto, trazemos aqui os resultados encontrados na trajetória traçada neste trabalho, o que nos ajudou a compreender o nosso objeto de pesquisa desta dissertação. Nosso primeiro objetivo específico era compreender como a literatura acadêmica tem abordado a relação da Dança com as RER no campo da Educação Física escolar. Para isso, realizamos diálogos com as produções científicas da área.

Identificamos que as produções que se dedicam a pesquisar Dança nas aulas de Educação Física são recorrentes. Existem desafios que são compartilhados entre os pesquisadores, como a resistência do trabalho com a temática pelo preconceito de gênero, a insegurança dos professores em abordar o conteúdo Dança nas aulas por conta de a formação inicial não ter garantido uma aprendizagem significativa, em especial com a temática que envolve a ERER e a frequente utilização da Dança somente em apresentações nas datas comemorativas do calendário escolar.

Uma lacuna encontrada por nós foi a ausência do debate relacionando a Dança com a cultura Afro-Brasileira nas aulas de Educação Física. Esse dado foi reforçado quando realizamos um mapeamento no repositório do ProEF e encontramos, entre as 180 dissertações, somente treze que abordavam a temática Dança e/ou ERER.

Constatamos que as pesquisas realizadas no âmbito do ProEF estão contribuindo com o avanço das discussões que envolvem a ERER e a Dança na escola, mas os debates contemplados ainda são tímidos no que diz respeito à discussão sobre as problemáticas do racismo, do preconceito com a estética negra,

do racismo religioso, das influências positivas dos povos africanos na constituição da nossa cultura, dos nossos modos de ser e da nossa identidade.

Em nosso Estado da Arte, concluímos e reforçamos que, embora a Educação Física esteja avançando nas pesquisas e nas discussões sobre a EREER, algumas temáticas, como a capoeira e os jogos e brincadeiras, são mais recorrentes que outras e, em especial, as Danças ainda aparecem como o conteúdo menos abordado nas aulas de Educação Física para se discutir as questões que envolvem a EREER.

Isso ficou evidente ao encontrarmos 18 trabalhos e somente um abordar a temática da Dança Afro-Brasileira. A capoeira ainda é o conteúdo mais tematizado pelos professores para se abordar a EREER, mas já temos um crescimento de outras temáticas desenvolvidas, como o atletismo, o futebol, a literatura em quadrinhos, a construção de bonecos (as) pretos (as), a utilização de filmes e o desenvolvimento dos valores civilizatórios afro-brasileiros.

Temos, desde 2003, uma legislação a favor da inserção do debate sobre história e cultura Afro-Brasileira nas disciplinas curriculares, mas as pesquisas nos mostram que ainda existem muitos professores que desconhecem a Lei 10.639/03 e todo o seu potencial e, por consequência, não a implementam em suas aulas. Nesse sentido, consideramos que a produção de materiais de cunho pedagógico que indiquem possíveis caminhos para a promoção da EREER no âmbito da Educação Física, aliada a investimentos na formação continuada dos professores e o fortalecimento de ações afirmativas e políticas públicas, podem nos auxiliar a sanar essas lacunas encontradas.

Como segundo objetivo específico desta pesquisa, buscamos promover experiências pedagógicas concretas para o ensino da Dança com a participação dos alunos, no sentido da imagem positiva de si, dos seus grupos étnicos de pertencimento e para o respeito às diversidades no ambiente escolar. A experiência implementada contou com a participação ativa dos estudantes do Ensino Fundamental, considerando suas realidades, conhecimentos prévios e interesses que eram manifestados por meio de narrativas orais, textuais e imagéticas.

Percebemos, com a proposta da unidade didática realizada, que o trabalho com a Dança na perspectiva da EREER trouxe aos alunos conhecimentos sobre o

continente africano, sobre as influências da cultura africana em nosso vocabulário, nos utensílios domésticos que temos em nossas residências e nas músicas que costumam circular nos territórios periféricos do Rio de Janeiro. Toda essa atividade também favoreceu a participação dos alunos nas aulas, o protagonismo e o despertar para um sentimento de pertencimento étnico-racial.

Foi possível oferecer subsídios para que as crianças ressignificassem a sua autoestima, de modo que pudessem (re)construir uma imagem positiva de si. Isso foi possível por meio dos diálogos realizados a partir da exibição de vídeos e da construção de um ambiente de escuta ativa e atenta, da utilização da literatura afrocentrada, do conhecimento sobre a história, a origem das Danças Afro-Brasileiras e as personalidades negras importantes dessa trajetória com as Danças e da construção e realização do Sarau. Assim, respondendo ao terceiro objetivo específico, que era analisar a relevância do ensino das Danças de matrizes Afro-Brasileiras e Africanas como forma de valorização e reconhecimento das identidades.

Nosso quarto objetivo específico era sistematizar no formato de Trilha de Aprendizagem o ensino da Unidade Temática Dança nas aulas de Educação Física para o 5º ano do Ensino Fundamental dentro de uma perspectiva antirracista, material que foi apresentado no tópico 5 desta dissertação.

Outras contribuições que apresentamos, a partir da realização desta pesquisa, são as reflexões realizadas sobre os desafios e as possibilidades da tematização da Dança na perspectiva da EREER, levando em consideração a implementação lei 10.639/03 nas aulas de Educação Física.

Entre os desafios do trabalho com a EREER está o de conseguir identificar todas as formas de preconceito e de discriminação que acontecem no cotidiano escolar. Para que possamos oferecer práticas conscientes, precisamos perceber a existência de atitudes preconceituosas nas crianças (recusa em ficar ao lado ou dar as mãos para colegas negros, apelidos ofensivos quanto a estética corporal das crianças negras, falas discriminatórias sobre as religiões de matriz Afro-Brasileira, etc.).

Entretanto, entendemos que, ao identificarmos esses comportamentos nas crianças, não devemos condená-los e, sim, apropriarmo-nos daquele episódio para construir novos pontos de vista e outras histórias, oferecendo novas referências para

que os alunos possam se conscientizar de suas atitudes e tenham a oportunidade de modificá-las, a fim de provocarmos mudanças reais com relação ao respeito e à valorização das diferenças.

Relacionado ao que apontamos anteriormente, identificamos que a formação continuada específica com a discussão da temática da EREER é uma oportunidade para o desenvolvimento dessas questões. Para tal, uma possibilidade é justamente a produção de materiais que possam auxiliar os professores em suas práticas pedagógicas, e, seguindo esse pensamento, consideramos pertinente oferecermos como produto desta dissertação uma Trilha de Aprendizagem, que, além de trazer uma possibilidade didática de tematização da Dança Afro-Brasileira na escola, também oferece aporte teórico para repensarmos as nossas práticas, contribuindo com a formação continuada dos professores interessados pela temática.

A Trilha de Aprendizagem proposta não assume um caráter prescritivo da ação docente, tampouco pretende se constituir como um manual definitivo para o trabalho da EREER a partir das Danças na Educação Física escolar. Em vez disto, a perspectiva que guiou sua elaboração é a de ressaltar caminhos possíveis, porém não únicos, construídos a partir de uma experiência concreta que foi vivenciada em um contexto real de ensino-aprendizagem que carrega as dificuldades tradicionais para se efetivar o trabalho pedagógico consistente de Educação Física (precariedade de infraestrutura e materiais, quantidade pequena de aulas para a nossa disciplina, questões de violência que atravessam o cotidiano escolar, falta de costume dos alunos em vivenciarem conteúdos para além dos esportes, estereótipos de gênero associados a Dança, entre outros).

Também identificamos como obstáculo o sistema escolar como um todo, que ainda se apresenta na contramão desse movimento da EREER. Não há uma cobrança com relação à implementação da Lei 10.639/03 no currículo e nas práticas dos professores. Em outras palavras, muitos colegas não despertaram para a importância do trato com a temática na vida dessas crianças. Os conteúdos escolares não estão devidamente adequados para essa discussão, o ambiente escolar não abrange todas as diversidades em seus materiais, seus murais e seus eventos. Pelo contrário, o que continuamos a presenciar no ambiente escolar são discussões que se iniciam e se

encerram na semana que antecede o dia 20 de novembro, não atendendo a toda a riqueza do que é tematizar a cultura Afro-Brasileira dentro da escola.

A nossa construção social é racista e, muitas vezes, dentro da nossa própria família, vivemos imerso em um ambiente de preconceitos. Aprendemos desde muito novos o binarismo do “feio e bonito”, “bom e ruim”, “bem e mal” e acabamos levando isso para a construção da nossa autoimagem. Os meios de comunicação e as mídias digitais ainda possuem atitudes e programas racistas, e as crianças estão expostas a esse tipo de questão o tempo todo, acabando por reproduzi-las no ambiente escolar também.

Entendendo que a construção de identidades acontece a partir das relações sociais estabelecidas é que acreditamos na potência do trabalho aqui desenvolvido como possibilidade de enfrentar essas adversidades, contribuindo com a construção positiva das identidades dos alunos. Este processo pode acontecer por meio das nossas atitudes diante das crianças, nossas falas e nossas escolhas didáticas, oferecendo aos alunos uma construção de identidade positiva, reforçando a autoestima e a capacidade de se colocar no mundo, com mais confiança e empoderamento.

Quando uma criança chama a outra de “cabelo ruim”, ou quando uma criança só escuta coisas ruins sobre as pessoas negras, só vê imagens negativas relacionadas à cultura africana, ela acaba interiorizando essas afirmativas e isso reforça uma construção de identidade negativa ou até uma negação da sua própria identidade étnico-racial.

Nosso papel como educadores atentos com a luta antirracista é proporcionar um ambiente acolhedor e seguro no qual esses alunos possam ter oportunidades e acesso a conhecimentos e a instrumentos que os ajudarão tanto na (re)construção dessa sua imagem quanto na construção de um diálogo que fortalece as atitudes de não preconceito e não discriminação.

Refletindo com a produção da pesquisa, precisamente da produção de dados para a dissertação, uma dificuldade que se apresentou no campo foi a construção do diálogo sobre religiosidade. É sempre um desafio falar sobre religiosidade, seja dentro ou fora da escola. Contudo compreendemos que é muito mais que um desafio trazer

a discussão da religiosidade para a escola e para as nossas práticas é uma possibilidade, além de ser essencial, se buscamos uma construção de cidadãos mais conscientes e respeitosos uns com os outros. É garantir acesso a conhecimentos que permitam que as crianças deixem de reproduzir estereótipos, ressignificando conhecimentos adquiridos no senso comum e estabelecendo um ambiente mais democrático e que respeitam e considerem as diversidades, inclusive, as religiosas.

Precisamos ampliar o repertório que oferecemos aos nossos alunos, intencionando oferecer conhecimentos capazes de (re)construir as narrativas sobre a cultura africana e Afro-Brasileira. Nesse sentido, compreendemos que o trabalho com Danças Afro-Brasileiras é potente, pois nos permite trazer o conhecimento a respeito da religiosidade, da origem dos movimentos e gestos das Danças, das características culturais dos povos africanos, dos valores civilizatórios afro-brasileiros, da potência da espontaneidade, da sensibilidade, da expressividade, da ludicidade e da corporeidade, da musicalidade tão presentes nas culturas africanas e também em nosso cotidiano.

Entendemos que o professor não precisa dominar os saberes de tudo que ele ensina, pois, em muitos casos, precisamos recorrer aos estudos para termos a sabedoria de lidar com os atravessamentos que aparecem no decorrer das atividades. Mais uma vez, apontamos aqui a importância da construção da Trilha de Aprendizagem como produto educacional, fruto desta dissertação.

Percebemos nos alunos uma postura disseminadora do conhecimento, pois, quando havia alguma fala preconceituosa, alguém se manifestava mostrando que aquela atitude não era aceitável. Essa prática deu indícios de que os debates realizados nas aulas foram compreendidos pelos alunos e que as atividades desenvolvidas foram significativas para aquelas crianças.

Com relação aos movimentos do Balé Afro trabalhados após a escolha por votação, em que eles manifestarem suas preferências sobre o que vivenciar dentro das Danças, dialogamos bastante com as crianças sobre a proximidade da corporeidade que vem da cultura africana com a corporeidade presente nas Danças do funk, em que o quadril é muito utilizado. Isso aproximou boa parte dos alunos com a prática.

Sabemos que cada realidade e contexto apresentarão diferentes desafios e, portanto, teremos também outras possibilidades para dialogarmos. Estimamos que, independente da região, as nossas crianças possam se reconhecer e ser representadas de forma positiva no ambiente escolar e nas aulas de Educação Física. Nossos apontamentos não pretendem esgotar esses debates. Em vez disto, almejamos contribuir com as reflexões já existentes e desejamos que outros professores possam contribuir com novos trabalhos e discussões sobre a temática.

Com esta pesquisa, não tivemos a pretensão de solucionar a discussão étnico-racial nas aulas de Educação Física, mas, ao contrário, queremos indicar caminhos e possibilidades de realizar práticas pedagógicas atentas às diversidades e que discutam com os alunos sobre as questões que envolvem a EREER.

Não estamos propondo uma “receita” a ser seguida. Desejamos que esta dissertação e o produto fruto da intervenção didática possam ser um instrumento de partida para ampliarmos, cada vez mais, as possibilidades, as discussões e as perspectivas apresentadas aos alunos em busca de uma educação antirracista.

Entendemos que o trabalho desenvolvido apresenta limitações e acreditamos que outros estudos podem e devem contribuir para aprofundarmos questões não abordadas aqui. Faz-se necessário continuarmos alimentando esse processo em busca de uma educação antirracista por meio de mais pesquisas e de proposições de formações continuada referentes à EREER.

É imprescindível que os currículos de formação inicial se adequem para contemplar de forma consistente a discussão da EREER em todas as disciplinas oferecidas nos cursos de licenciatura. Igualmente, os currículos escolares precisam adequar os seus conteúdos de forma a abordar a diversidade étnico-racial em todas as suas proposições, e a escola precisa repensar seu Projeto Político Pedagógico considerando a EREER em seu texto e ações.

Precisamos de mais compartilhamentos de experiências de práticas pedagógicas exitosas, de sequências didáticas, de novas metodologias e estratégias de ensino das Danças Afro-Brasileiras. É urgente e necessário realizarmos reflexões sobre o que fundamenta as nossas ações educativas na Educação Física e reafirmar as ações propositivas que têm a intenção de romper preconceitos, despertar

consciências, construir um ambiente onde as crianças possam ser valorizadas e respeitadas, independentemente de sua origem étnico-racial e crença religiosa.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

ALBUQUERQUE, Z. A. As relações étnico-raciais negra e indígena na escola: possibilidades de ações pedagógicas reduzindo o preconceito. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 3, n. 1, 2014.

ALMEIDA, M. A. B.; SANCHEZ, L. P. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Pro-Posições**. v. 1, n. 28, 2017.

ALMEIDA, D. Q.; GOMES, L. C.; MEDEIROS, C. C. O estado da produção do conhecimento científico sobre Dança: um recenseamento em periódicos da Educação Física (1987-2020). **Pro-Posições**. v. 33, 2022.

ALTOÉ, J. L. **A Dança nas Aulas de Educação Física**: legitimidade e democratização “via” prática pedagógica. Vitória, ES, 2020. 339 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-ProEF) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, 2020.

ANDE, E.; LEMOS, S. **Dançando no Espelho**. Brasília: Edebê, 2016.

ASSIS, N. S. B. **A Dança na Escola**: um mapeamento das produções discentes dos programas de pós-graduação no Brasil de 2012 a 2016. Curitiba, 2018. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2018.

BALZANO, O. N.; SILVA, G. F.; MUNSBURG, J. A. S. Questões étnico-raciais no futebol Gaúcho: subsídio teórico para disciplina de educação Física. **RBFF-Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 10, n. 38, p. 329-340, 2018.

BARBARA, R S. **A dança das Aiabás**: dança, corpo e cotidiano das mulheres do candomblé. São Paulo, 2002. 216 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília, DF: Plano, 2002.

BARBIER, R. **A Pesquisa-ação**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BINS, G. N.; MOLINA, V. Mojuodara: uma possibilidade de trabalho com as questões étnico-raciais na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 39, p. 247-253, 2017.

BISCHOFF, D. L. **Minha cor e a cor do outro**: Qual a cor dessa mistura? Olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na Educação Infantil. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BOLZAN, E; MARTINS, R. L. D. R; MELLO, A. S. Uso e apropriações das danças populares na educação infantil de Vitória/ES. **Revista Didática Sistêmica**, v. 23, n.1, p. 162-177, 2021.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, p. 20-28, Rio de Janeiro, 2002.

BRASILEIRO, L. T.; NASCIMENTO FILHO, M. J. A contribuição de Isabel Marques nas produções sobre “dança” e “ensino de dança” na Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. v. 31, n. 1, p. 223-233, 2017.

BRASILEIRO, L. T.; FRAGOSO, A. R. F.; GEHRES, A. F. Produção de conhecimento sobre dança e educação física no Brasil: analisando artigos científicos. **Pro-posições**. v. 31, 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, DF: MEC/SECAD. 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **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.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 3 de 10 de março de 2004.** Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF. 2004a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004.** Institui diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF. 2004b.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).**

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências.**

CAMPOS, R. C. V. **O patrimônio cultural afro-brasileiro na educação infantil:** a inclusão da Lei nº 10.639/03 nas práticas educacionais das unidades de educação básica da região central de São Luís - MA. 2018. 241f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

CAPUTO, S. G. **Educação nos terreiros:** e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARNEIRO, A. G. **Intolerância Religiosa contra as Religiões Afro-Brasileiras:** uma violência histórica. In: Anais IX Jornada Internacional de Políticas Públicas. UFMA. São Luís, 2019.

CÁSSIO, F; CATELLI, R. (orgs.). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC.** São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CAVALLEIRO, E. S. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

COSTA, A. C. G.; VIEIRA, M. A. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, P. R. **A técnica Klauss Vianna para o ensino de dança na Educação Infantil**. São Paulo, 2020. 43 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-ProEF) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2020.

CORREIA, A. M. Diálogos com o cantar-dançar na educação infantil. **Revista Didática Sistêmica**, v.23, n. 1, p. 178-195, 2021.

CRELIER, C. M.; SILVA, C. A. F. Africanidade e afrobrasilidade em educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n.4, p. 1307-1320, 2018.

DENARDI, A. A.; PEREIRA FILHO, E. S. Abordagens de elementos das culturas afro-brasileira e indígena: as representações sociais de professores de educação física escolar de Canelas/RS. **Identidade**, v. 27, n. 2, p. 311-336, 2022.

FÁVERO, R. F.; *et al.* A produção acadêmica da pós-graduação brasileira sobre a dança na educação infantil. **Journal of Physical Education**, v. 33, 2022.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA, A. J. **Teoria racial crítica e letramento racial crítico**: narrativas e contra narrativas de identidade racial de professores de línguas. Revista da ABPN, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.

FERREIRA, S. R. **Letramentos de inspiração Griô**: contação de histórias e literatura infanto-juvenil negra por uma educação antirracista. Rio de Janeiro, 2022. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-Raciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ, 2022.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA, V. **Dança escolar**: um novo ritmo para a educação física. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

FIGUEREDO, M. F.; CRUZ, M. M. S. Futebol e Racismo: algumas reflexões no Âmbito da Educação Física escolar. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade – REED**, v. 2, n. 5, p. 1-18, 2021.

FOUCAULT, M. **Em defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREITAS, I. A. Trilhas de desenvolvimento profissional: da teoria à prática. In: **ENANPAD**, 26. Anais. Salvador: ANPAD, 2002.

FREITAS, I. A.; BRANDÃO, H. P. Trilhas de aprendizagem com estratégia de TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; MOURÃO, L.; ABBAD, G. S. (Coord.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FU, H. S. et al. Filmes como estratégias para aulas de Educação Física na escola. **Movimento**, v. 28, 2022.

GALINDO, M. C. S.; GUEDES, A. B.; BARAÚNA, K. M. P. A representação do negro nos quadrinhos e a cultura corporal inserida no Pantera Negra como possibilidade pedagógica na educação física escolar. **Revista Científica Multidisciplinar do CEAP**, v. 1, n. 1, 30 out. 2019.

GAMA, J. P. A.; CABRAL, B. E. B. Valores Afro-Brasileiros nas Vivências da Comunidade Baiana Remanescente de Quilombo Lage dos Negros: frutos reflexivos de uma cartografia. **Extramuros**, v. 9, n. 2, 2021.

GIUSTO, S.; RIBEIRO, V. M. Implementação de políticas públicas: conceito e principais fatores intervenientes. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-10, 2019.

GOELLNER, S. A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico profissional da Educação Física. In: DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. S. V. **Educação Física e gênero**: desafios educacionais. Unijuí, 2013.

GOLDBERG, L. G. Da potência narrativa do desenho infantil para a pesquisa (auto)biográfica com crianças. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 2, p. 141-163 mai/ago 2019.

GOMES, L. M. J. B.; BERG, R. S. Mestrado Profissional: reflexão e ação na Educação Básica. **Polyphonía**, Goiânia, v. 24, n. 2, p. 19-28, 2013.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) **Racismo e Antirracismo na Educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83-96.

GOMES, N. L. **Educação e Identidade Negra**. Aletria: alteridades em questão, Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v. 6, n. 9, dez. 2002, p.38-47.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural. **Rev. Bras. Educ.** n.21, p. 40-51. 2002.

GOMES, N. L. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. 2002. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2002.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira Educação**, n. 23. Agosto, 2003.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, jun. 2003.

GOMES, N. L. Educação e diversidade étnico-cultural. In: RAMOS, M. N; ADÃO, J. M; BARROS, G. M. N. **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: SEMT, 2003, p. 67-76.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, 2005.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 48, 2007.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 67-89.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 27, n. 1, 2011.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, Educação e Descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109. Jan/Abr 2012.

GOMES, N. L. (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC, UNESCO, 2012.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, S. R. **O Ensino das Manifestações Folclóricas Dançantes na Educação Física Escolar**. Maringá, PR, 2020. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, 2020.

GUAJAJARA, S. Educação indígena: esperança de cura para tempos de enfermidade. In: CÁSSIO, F. (org). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 171-174.

HARPER, D. Falando sobre imagens: um caso para obtenção de fotos. **Estudos Visuais**. 17(1):13-26. 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Rio de Janeiro: **IBGE**, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=72421>. Acesso em: 2 mai. 2023.

IMPOLCETTO, F. M. **Livro Didático como Tecnologia Educacional**: uma proposta de construção coletiva para organização curricular do conteúdo voleibol. Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro/SP, 2012.

INOCÊNCIO, N. O. Sujeito, corpo e memória. In: BRANDÃO, A. P.; SANTOS, K. (orgs.). **Saberes e Fazeres**: caderno de textos. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2015.

JESUS, S. R. R. O. D. **A literatura infantil afro-brasileira como letramento racial e fortalecimento das identidades negras**: uma narrativa autobiográfica. Rio de Janeiro, 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-Raciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca- CEFET/RJ, 2019.

JORDAN, L. P.; MARANI, V. H.; SBORQUIA, S. P. A produção de conhecimento em dança na área sociocultural da Educação Física brasileira. **Motrivivência**, v. 34, n. 65, 2022.

KISHIMOTO, T. M.; SANTOS, M. L. R.; BASÍLIO, D. R. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 03, p. 427-444, 2007.

LIMA, I. T. G; SOUZA JUNIOR, M.; BRASILEIRO, L. T. A inserção de conteúdos afro-brasileiros nas aulas de Educação Física: um olhar pela prática pedagógica. **Indagatio Didactica**, vol. 12, n.1, março 2020.

LOPES, P.; LIMA, G. A. Estratégias de Organização, Representação e Gestão de Trilhas de Aprendizagem: uma revisão sistemática de literatura. **Perspectivas em Ciência da Informação**. v.24, n.2, p.165-195, abr./jun. 2019.

MACAMO, A. J.; AZEVEDO, N. S. Ensinando Práticas Corporais de origem Afrobrasileira e Africana na Educação Física escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 4, n. 1, 2013.

MARANI, V. H.; PRATES, L. F. L.; SBORQUIA, S. P. A produção do conhecimento em dança contemporânea em periódicos da educação física brasileira. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 16, n. 2, p. 101-112, 2018.

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

MARQUES, I. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez; 2003.

MARQUES, I. **Interações**: crianças, dança e escola. São Paulo: Blucher, 2012.

MARQUES, E. P. S.; CALDERONI, V. A. M. O. Os deslocamentos epistemológicos trazidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar. **OPIS**. v.16, n. 2, p. 299-315, jul./dez. 2016.

MARQUES, E. P. S.; CALDERONI, V. A. M. O. A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais: subversão à lógica da colonialidade no currículo escolar. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 12, n. 32, p. 97-119, 2020.

MARTINS, B. R. Diversidade Cultural nas Aulas de Educação Física na Escola Pública: o embate com igrejas cristãs quando se trata de estudar culturas africanas e indígenas. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 1, n. 2, p. 324-338, 2015.

MATTGE, K. **Capoeira para ouvir**: práticas e oralidades. Material de apoio ao ensino da Ed. Física. São Paulo, 2020. 231 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-ProEF) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2020.

MELO, V. T. A capoeira na escola e na Educação Física. **Motrivivência**, n. 37, p. 190-199, 2011.

MENDONÇA, G. P. A.; FREIRE, E. S.; MIRANDA, M. L. J. Relações étnico-raciais e Educação Física escolar: uma revisão integrativa de teses e dissertações. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, 2020.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.09-29.

MIRANDA, A. P. M. A “política dos terreiros” contra o racismo religioso e as políticas “cristofascistas”. Debates do NER, Porto Alegre, ano 21, n. 40, 2021.

MONTEIRO, P. T.; ANJOS, J. L. Por uma Educação Física antirracista: o protagonismo da Ceafo de Vitória e de Cariacica no Espírito Santo. **Práxis Educativa**, 2022. v.17, p.1-16.

MOREL, E. **A revolta da chibata**. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986.

MUNANGA, K. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB** (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira). UFF, Rio de Janeiro, n.5, p. 15-34, 2004.

MUNANGA, K. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, p. 51-66, 2004.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília. 2005.

MUNANGA, K. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos PENESB**, v. 12, p. 169-203, 2010.

MUNANGA, K. **Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania**, Palestra. 2012.

MUNANGA, K. **Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?** Revista da ABPN, v. 4, n. 8, jul./out. 2012.

MUGLIA-RODRIGUES, B.; CORREIA, W. R. Produção acadêmica sobre dança nos periódicos nacionais de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, p. 91-99, 2013.

NASCIMENTO, A. **O negro revoltado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

NEIRA, M. G. **Educação física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2. ed. Jundiaí/SP: Paco, 2019.

OLIVEIRA, E. **Filosofia da ancestralidade**: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Editorial Gráfica Popular, 2007.

OLIVEIRA, L. M. O. A proposta curricular de Educação Física e a educação das relações étnico-raciais: um estudo nas escolas estaduais de Santo André. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 62, n. 2, p. 1-11, 2013.

OLIVEIRA, L. R. **“Não sou negro de alma branca”**: Diálogos e práticas pedagógicas para uma educação intercultural crítica e decolonial por meio do projeto a cor da cultura. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

OLIVEIRA, R. C. R. **A Dança Experimental e a inclusão de alunos com deficiência intelectual**: possibilidades para as aulas de Educação Física nos primeiros anos do ensino fundamental. Belo Horizonte, 2020. 169 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-ProEF) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, 2020.

OLIVEIRA, D. M. **Trilhando a Capoeira**: a trajetória da construção do conhecimento sobre a capoeira por uma professora de Educação Física. São Paulo, 2020. Produto Educacional da Dissertação de Mestrado.

OLIVEIRA, S. J.; SUGAYAMA, S. Educação Física escolar – filmes como recurso didático. **Cadernos PDE**, v.1. 2014.

PACHECO, A. J. P. Educação Física e Dança: uma análise bibliográfica. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 2, p. 156–171, Jun.1999.

PEREIRA, E. M. G. **Nos Passos da Dança**: uma experiência pedagógica com dança no ensino médio em uma escola militar. Natal, RN, 2020. 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-ProEF) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências da Saúde. Natal, RN, 2020.

PEREIRA, A. S. M; VENÂNCIO, L. African and Indigenous games and activities: a pilot study on their legitimacy and complexity in Brazilian physical education teaching. **Sport, education and society**, v. 26, n. 7, p. 718-732, 2021.

PETIT, S. H. **A Pretagogia na Formação da Identidade Negra**. Encontros Virtuais Afrobrasilidades: aspectos da cultura africana que compõem a identidade brasileira.

Organizado por ANIME/UFJF, ago. 2020. (Grupo de Pesquisas e Estudos em Africanidades, Imaginário e Educação).

PIERONI, C. B. **Danças Tradicionais Brasileiras**: uma experiência no ensino médio de tempo integral. São Paulo, 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-ProEF) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

PIRES, J. V. L.; SOUZA, M. S. Educação física e a aplicação da Lei nº 10.639/03: análise da legalidade do ensino da cultura afro-brasileira e africana em uma escola municipal do RS. **Movimento**, v. 21, n. 1, p. 193-204, 2015.

PIRES, V. M. E. R. F. **Os registros imagéticos - fotografias e filmagens - como potenciais documentos inspiradores da prática docente reflexiva na Educação Infantil**. Natal, RN, 2020. 165 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

POMIN, F.; DIAS, L. R. Educação das relações étnico-raciais em aulas de educação física: uma abordagem conceitual. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 7, n. 1, p. 81-94, 2019.

POMIN, F.; CAFÉ, L. S. Educação para as relações étnico-raciais na Educação Física para além da capoeira. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, 2020.

RAIMUNDO, A. C.; TERRA, D. V. Educação para as Relações Étnico Raciais na Educação Infantil: a história de Sophia. **Movimento**, Porto Alegre. v. 27, 2021.

RIBEIRO, B. A. **Os conteúdos de ensino da educação física: produções acadêmicas e representações de alunos finalistas do ensino fundamental**. Vitória, 2021. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. Vitória, 2021.

RIBEIRO, D.; GAIA, R. S. P. Uma perspectiva decolonial sobre formação de professores e educação das relações étnico-raciais. **Linhas Críticas**, v. 27, 2021.

Ritchie J. *The Applications of Qualitative Methods to Social Research*. In: Ritchie J, Lewis J. (eds.) **Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers**. London, Sage publications. p.24-46. 2003.

ROCHA, R. M. C. A pedagogia da tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras. **Paideia**, n. 11. p. 31-52, 2011.

ROCHA, S. D. S. **Viajando pela cultura africana e afro-brasileira**: relações étnico-raciais na Educação Física. São Paulo, 2020. 212 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-ProEF) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

ROCHA, S. D. S.; UGAYA, A. S. A África pra gente. **Motricidades: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, v. 4, n. 2, p. 100-112, 2020.

ROCHA, D.; ALMEIDA, F. Q. *Pedagogic experiences in a school contract project: the Scenic Afro-Brazilian Dance*. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 15, n. 34, p. 2, 2022.

RODRIGUES, R. M. Conhecendo o mundo na escola: uma intervenção com a dança na educação infantil. **Cadernos de formação RBCE**, n. 1, p. 80-90, 2015.

RUFINO, L.; SIMAS, L. A. **Fogo No Mato**: A ciência encantada das macumbas. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SANTOS, I. A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 97-113.

SANTOS, J. R. Movimento negro e crise brasileira. In: SANTOS, J. R.; BARBOSA, W. N. **Atrás do muro da noite**: dinâmica das culturas afro-brasileiras. Brasília: Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 1994.

SANTOS, W. **Currículo e avaliação na educação física**: do mergulho à intervenção. 2005. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SANTOS, S. A. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2007.

SANTOS, S. L. C. Publicação de artigos científicos. A identidade do negro na publicidade brasileira. **Revista ComUnigranrio**. v. 1. n. 1. 2009.

SANTOS, C. F. **Escola e preconceito**: relações raciais na ótica dos professores. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

SANTOS, A. L. R. Revolta dos Malês (1835): apontamentos sobre o levante dos Nagôs islamizados. Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). **Revista Eletrônica Discente História**, Cachoeira, v. 7, n. 14, p. 327-339, 2020.

SANTOS, K. O. Qual o lugar das relações étnico-raciais na base nacional comum curricular?. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 60, p. 1-11, e21730, jan./mar. 2022.

SARMENTO, T.; OLIVEIRA, M. Investigar com as crianças: das narrativas à construção de conhecimento sobre si e sobre o outro. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 15, p. 1121-1135, set./dez. 2020.

SAVEGNAGO, C. L. *et al.* Produtos de um mestrado profissional na área da educação: um estado do conhecimento. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 9, n. 18, p. 1-14, 3 jan. 2020.

SENA, I. P. F. S. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC?. In: UCHOA, A. M. C.; SENA, I. P. F. S. (Org.), **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre, Editora Fi: 2019, p.15-38.

SILVA, P. B. G. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 155-172.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e Relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. n. 3 (63), p. 489-506, Porto Alegre/RS, set./dez. 2007.

SILVA, T. G. **Protagonismo na adolescência**: a escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano. 2009. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SILVA, M. C. C.; ALCÂNTARA, A. S. M.; LIBERALI, R.; ARTAXO NETTO, M. I.; MUTARELLI, M. C. A importância da dança nas aulas de educação física – revisão sistemática. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 11, n. 2, 2012.

SILVA, G. C. **Pretagogia**: construindo um referencial teórico-metodológico de matriz africana para a formação de professores/as. 242 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

SILVA, A. B.; VIANA, J. B. R. Dança no contexto escolar: uma revisão bibliográfica sobre seus benefícios motores, sociais, culturais, cognitivos e artísticos. **ACTA Brasileira do Movimento Humano**, v. 6, n. 2, p. 54-63, 2016.

SILVA, E. V., MATTHIESEN, S. Q. Atletismo e Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira: visão de professores de Educação Física participantes de um curso de extensão a distância. **Movimento**, Porto Alegre. v. 24, n.1, p.119-132, 2018.

SILVA, L. S. **Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Licenciatura em Educação Física no Mato Grosso do Sul**. Dourado, MS, 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

SILVA, A. F. C. **O Ensino da Dança sob a perspectiva multicultural, em uma turma do oitavo ano do ensino fundamental**: uma experiência possível. Cuiabá, MT, 2020. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-ProEF) - Universidade Federal de Mato Grosso, Faculdade de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Cuiabá, 2020.

SILVA, L. H. D. L. **A Capoeira como conteúdo da Educação Física Escolar**: uma construção a partir da narrativa de formação de um capoeirista professor. Natal, RN, 2020. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-ProEF). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências da Saúde. Natal, 2020.

SILVA, A. C. **História e Cultura Afro-brasileira “interface” com a Educação Física**. Editora Dialética. Edição Kindle. 2021.

SILVA, R. M. S.; *et al.* A atividade das/os professoras/es de educação física na educação infantil: prescrições, “usos de si” e relações étnico-raciais. **Educación Física y Ciencia**, v. 24, n. 4, p. 242-242, 2022.

SILVEIRA, K. A. D; ALVIANO JÚNIOR, W. Educação para as Relações Étnico-Raciais nas pesquisas em Educação Física e formação inicial: um estado do conhecimento. **Práxis Educativa**, v. 17, 2022.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **Fogo no mato**: a ciência encantada das macumbas. 1 ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SODRÉ, M. **O Terreiro e a Cidade**: a forma social negro-brasileira. Petrópolis: Vozes, 1988.

SODRÉ, M. Cultura e Educação. In: **Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis: RJ, 2012. p. 15-72.

SOUSA, R. S.; REIS, D. A. A dança como recurso no ensino da educação física escolar: Uma análise da literatura. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 38, p. 141-152, 2021.

SOUZA, P. S. **Políticas educacionais antirracistas: análise dos modos de enfrentamento ao racismo em escolas públicas brasileiras**. Sergipe, 2022. 138 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe. Sergipe, 2022.

SOUZA JUNIOR, A. L. A Lei 10.639/03 e as Dificuldades de sua Implementação Efetiva. *Ivy Enber Scientific Journal*. v. 2, n. 2, p. 15-30, 2022.

SOUZA, E. V. B. **A formação inicial do professor de educação física**: um estudo sobre os modelos de alternância e os saberes docentes. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. São Paulo, 2012.

SPINK, P. K.; BURGOS, F. **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. 324 p. Brasília: Enap, 2019.

TAHARA, A. K; DARIDO, S. C; BAHIA, C. S. Materiais Didáticos e a Educação Física Escolar. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, Campinas/SP, 2017.

TEIXEIRA, D.; *et al.* A Produção de Conhecimento da Dança na Educação Física: caminhos e perspectivas. In: VIII Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. 2016. **Anais do VIII Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte**. Criciúma/SC, 2016.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOMÉ, T. C. S. P. **Proposta de ensino da Capoeira nas aulas de Educação Física escolar com ênfase em jogos pedagógicos**. Goiânia, GO, 2020. 211 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-ProEF). Universidade Federal de Goiás, faculdade de Educação Física e Dança (FEFD). Goiânia, 2020.

TRINDADE, A. L. O racismo no cotidiano escolar. In: BARROS, J. F. P.; OLIVEIRA, L. F. (Orgs.). **Todas as cores na educação**: Contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico. Rio de Janeiro: *Quartet*, FAPERJ, 2008.

TRINDADE, A. L. Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: BRANDÃO, A. P.; TRINDADE, A. L. (orgs.). **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres** (A cor da cultura, v.5). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p.11-15.

UGAYA, A. S. **A dança na formação docente em educação física**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2011.

VIANA, H. E. A.; BATISTA, S. D. M.; MONTANINI, W. B. Corpo, Cultura e Dança: uma revisão de literatura. **Revista Portuguesa de Educação Contemporânea**, v. 1, n. 01, p. 52-60, 2020.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**: Como educar. Porto Alegre, 1998.

ZANATA, E. S. **Caminhos entre a dança e as relações de gênero**: por uma proposta inclusiva na educação física escolar. São Paulo, 2020. 67 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-ProEF) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro. São Paulo, 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TALE



TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL - ProEF

Esclarecimentos

Caro aluno,

Este é um convite para você participar de uma pesquisa que será realizada na sua escola, com o título: “PNLD NA EDUCAÇÃO FÍSICA SOB A ÉGIDE DA BNCC: IMPACTOS E POSSIBILIDADES DESSAS POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA”. Essa pesquisa tem como pesquisadores responsáveis: Flávio Monteiro, Luana Torquato Siqueira, Leandro Renan da Silva Miller, Marciel Barcelos e Antônio Fernando Souza, sob orientação do Professor Rodrigo Lema Del Rio Martins, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

A pesquisa será realizada por meio de atividades práticas de dança, de rodas de conversa entre nós e por desenhos produzidos por vocês, durante as suas aulas de Educação Física do 2º bimestre. Informamos que a sua participação está associada à autorização de seu responsável através de formulário próprio. Abaixo relacionamos algumas informações para seu conhecimento antes de sua assinatura.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Objetivos

Realizar uma sequência de aulas com a temática Danças debatendo assuntos que surgem durante a prática das nossas atividades, que envolvam emoções, sentimentos, atitudes e comportamentos, contemplando discussões sobre a nossa cultura e analisando como a percebemos.

Benefícios decorrentes da participação na pesquisa: Participando desta pesquisa podemos elevar a nossa autoestima e melhorar nossos relacionamentos interpessoais. Acreditamos que este estudo possa contribuir para ampliarmos os conhecimentos sobre as diferentes culturas por meio das danças. Conhecermos mais sobre esse assunto vai nos permitir um aprendizado socioemocional, melhorando o entendimento da nossa identidade, fortalecendo o respeito às diversidades, a capacidade de tomada de decisões responsáveis,

dentro e fora da escola. Além de termos experiências ricas que contribuam para um olhar mais claro sobre o que se faz com aquilo que se aprende nas aulas de Educação Física.

Procedimentos da pesquisa:

O professor-pesquisador vai utilizar um diário de campo para anotações das observações das aulas e atividades realizadas, um aparelho de celular para registros fotográficos dos alunos durante as atividades. Na pesquisa também terão momentos de rodas de conversas para anotarmos as opiniões dos alunos sobre as atividades, além da produção de desenhos sobre essas mesmas atividades. Todos esses registros (anotações, fotos e desenhos) serão analisados pelos professores-pesquisadores, que se comprometem a mostrar todo o conteúdo produzido para todos os alunos e para a equipe da escola. Todas essas informações obtidas, só serão utilizadas no meio acadêmico e científico dos professores-pesquisadores. Todos os alunos terão seus nomes mantidos em sigilo para que ninguém seja identificado, ou seja, todos poderão falar e desenhar sem se preocuparem com nenhum tipo de consequência. Os responsáveis dos alunos terão acesso a todos os dados referentes à participação na pesquisa, incluindo o relatório final. Todas essas informações ficarão guardadas em lugar seguro e de acesso restrito na UFRRJ.

Período de participação: O período de participação na pesquisa será de 8 encontros semanais, durante as aulas regulares de Educação Física das crianças participantes, entre os meses de maio e julho.

Riscos inerentes à participação na pesquisa: em pesquisas como essa, os riscos são pequenos e podem causar, sem a intenção, algum tipo de desconforto e/ou situações de vergonha com a prática corporal que estará sendo realizada, stress e/ou cansaço físico. Você tem plena liberdade para desistir da pesquisa em questão, a qualquer momento que desejar, sem nenhuma obrigatoriedade de explicar o motivo pelo qual deseja não mais participar. Caso haja desistência de participar da pesquisa, vocês permanecerão realizando as atividades curriculares obrigatórias, mas não estarão mais tendo sua participação documentada, para posterior análise dos professores-pesquisadores. Também, caso seja necessário, poderão ser encaminhados para serviço de saúde especializado, haverá assistência por parte da equipe responsável pela pesquisa, tendo acompanhamento semanal via contato telefônico, email e/ou whatsapp, para verificação das condições de saúde física e mental do aluno. Se houver necessidade, será feito ressarcimento de gastos que porventura o participante tenha com a pesquisa.

Custos e remuneração: Não haverá custos aos participantes e nem recebimento de valores pela participação na pesquisa.

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Eu _____ aceito participar voluntariamente da pesquisa “PNLD NA EDUCAÇÃO FÍSICA SOB A ÉGIDE DA BNCC: IMPACTOS E POSSIBILIDADES DESSAS POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA”. Entendi os aspectos positivos os negativos que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar da pesquisa, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não”, e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim. Os professores-pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma via deste termo de assentimento. A outra via ficará com o professor-pesquisador responsável. Li o documento e concordo em participar da pesquisa.

_____, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do menor participante

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE B – TCLE



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL - ProEF**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Para Pais ou Responsáveis de alunos menores de 18 anos

Esclarecimentos

Caros responsáveis,

Este é um convite para você autorizar a participação de seu(sua) filho(a) em uma pesquisa que será realizada nas seguintes unidades: Escola Municipal Bolívia de Lima Gaêtho (Município de Niterói/RJ), no Ciep Gregório Bezerra (Penha/RJ) e Escola Municipal Marília Lima Valente (Município de Pirai/RJ) durante as aulas de Educação Física com o título: “PNLD NA EDUCAÇÃO FÍSICA SOB A ÉGIDE DA BNCC: IMPACTOS E POSSIBILIDADES DESSAS POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA”, que tem como pesquisadores responsáveis: Flávio Monteiro, Luana Torquato Siqueira, Leandro Renan da Silva Miller, Marciel Barcelos e Antônio Fernando Souza, sob orientação do Professor Rodrigo Lema Del Rio Martins, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Objetivos: Pretende-se propor uma sistematização metodológica das aulas de Educação Física para uma turma do 5º ano do ensino fundamental, organizando, para tal, um material didático-pedagógico contemplando um aprendizado socioemocional dos alunos articulado com a dança dentro de uma perspectiva crítica das relações étnico-raciais, apresentando também, possibilidades de avaliação da prática pedagógica.

Benefícios decorrentes da participação na pesquisa: compreendemos que este estudo possa contribuir para a propagação dos saberes advindos das culturas de matriz afro-brasileira e africana por meio das danças, fortalecendo o compromisso social

docente de despertar a identidade positiva dos alunos e o respeito às diversidades no ambiente escolar, bem como, o aprendizado socioemocional integrado as aulas de Educação Física, que possa ser significativo para suas vidas cotidianas, considerando as diversas culturas que temos em nossa sociedade, sendo estimulados a tomarem decisões responsáveis durante o processo, além de experimentarem ações avaliativas que investiguem e contribua para a própria construção do saber, fazendo a relação do que se faz com aquilo que se aprende.

Instrumento para a produção dos dados:

A coleta de dados se dará a partir dos instrumentos: Diário de campo; Aparelho de celular; Desenhos das crianças. O primeiro será adotado para o registro textual das observações participantes dos pesquisadores, das narrativas infantis obtidas em contextos de roda de conversas ao final de cada encontro para captar mensagens orais espontâneas e respostas a perguntas abertas (sem roteiro fixo). O segundo, também produzido nessas rodas de conversas, buscam registrar por meio de desenhos suas percepções acerca das atividades. Aparelho de celular para registros de imagens (fotografias e/ou vídeos) das atividades desenvolvidas e ações e reações das crianças nos momentos de práticas corporais.

Procedimentos e Métodos: Será utilizado um diário de campo do professor para anotações das observações das aulas e atividades realizadas, registros fotográficos dos alunos durante as atividades, feitos pelo celular dos próprios pesquisadores, para posterior análise, tanto dos pesquisadores como dos alunos e narrativas infantis e/ou desenhos, também para posterior análise dos professores pesquisadores. Todas as informações obtidas pelos referidos instrumentos de coleta de dados serão única e exclusivamente utilizadas para fins acadêmicos e científicos, incluindo publicação em literatura especializada, sendo respeitado o anonimato daqueles que concordarem em participar, em todo o processo da pesquisa. Para tanto, os responsáveis terão acesso a todos os dados referentes à participação das crianças na pesquisa, incluindo o relatório final. Todas essas informações ficarão guardadas em lugar seguro e de acesso restrito na UFRRJ.

Período de participação: O período de participação na pesquisa será de 8 encontros semanais, durante as aulas regulares de Educação Física das crianças participantes, entre os meses de maio e julho.

Riscos inerentes à participação na pesquisa: em pesquisa dessa natureza, os riscos são pequenos, podendo ocasionar algum tipo de desconforto e/ ou situações de vergonha

com a prática corporal que estará sendo ensinada, stress, cansaço. Contudo, o participante tem plena liberdade para desistir da pesquisa em questão, a qualquer momento que desejar, sem nenhuma obrigatoriedade de prestar quaisquer esclarecimentos e sem nenhum único ônus. Caso haja desistência de participar da pesquisa, os alunos permanecerão realizando as atividades curriculares obrigatórias, mas não estarão mais tendo sua participação documentada, para posterior análise dos pesquisadores. Também, caso seja necessário, poderão ser encaminhados para serviço de saúde especializado, haverá assistência por parte da equipe responsável pela pesquisa, tendo acompanhamento semanal via contato telefônico, email e/ou whatsapp, para verificação das condições de saúde física e mental do aluno. Se houver necessidade, será feito ressarcimento de gastos que porventura o participante tenha com a pesquisa.

Custos e remuneração: Não haverá custos aos participantes, e nem compensação financeira pela participação na pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e, se necessário, tenho toda a liberdade de solicitar novos esclarecimentos aos responsáveis da pesquisa. Todos os dados obtidos sobre a participação do meu filho na pesquisa, em caso de necessidade poderei acionar o coordenador da pesquisa: Professor Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martins, do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, da UFRJ, pelo telefone (21) 99369-3045 ou, se desejar, pelo e-mail: rodrigodrmartins@ufrj.br. Em caso de dúvidas quanto aos procedimentos adotados e a ética da pesquisa, o responsável pelo aluno participante, poderá acionar o a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) no telefone: (61) 3315.5878 ou 3315.5879 ou por e-mail no endereço: cns@saude.gov.br.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado e ficará uma via de igual teor com cada uma das partes (Pesquisador e Entrevistado).

_____ de _____ de 2023.

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE C – Termo de autorização para uso de imagens (fotos e vídeos)



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL - ProEF**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS)

Eu, _____ (nome do pai/mãe ou responsável)
responsável pelo(a) _____ aluno(a)

_____ (nome do aluno (a) participante),

AUTORIZO o professor _____, realizador da pesquisa intitulada "PNLD NA EDUCAÇÃO FÍSICA SOB A ÉGIDE DA BNCC: IMPACTOS E POSSIBILIDADES DESSAS POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA", a fixar, armazenar e exibir imagens coletadas durante as aulas por meio de foto e/ou vídeo com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais. A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso da imagem para os fins acima descritos e deverá sempre preservar o anonimato do participante. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada. O pesquisador responsável pela pesquisa, assegurou-me que serei livre para interromper a participação do aluno (a) na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse das imagens já realizadas. Todas essas informações ficarão guardadas em lugar seguro e de acesso restrito na UFRRJ.

_____, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE D – Parecer Consubstanciado do CEP



Continuação do Parecer: 5.972.901

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2092642.pdf	09/03/2023 13:53:09		Aceito
Outros	anuenciaRio.pdf	09/03/2023 13:52:48	RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS	Aceito
Outros	anuenciaPirai.pdf	09/03/2023 13:52:29	RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS	Aceito
Outros	AnuenciaNiteroi.pdf	09/03/2023 13:51:43	RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura.pdf	22/02/2023 20:26:01	RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	22/02/2023 20:24:54	RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	22/02/2023 20:24:38	RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_PNLD_EDFISICA_assinado_assinado.pdf	22/02/2023 20:22:07	RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 29 de Março de 2023

Assinado por:
Arthur de Sá Ferreira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Dona Isabel, 94, TEL: (21)3882-9797 (Ramal: 9943)
Bairro: Bonsucesso CEP: 21.032-060
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3882-9797 E-mail: comitedeetica@sou.unisubm.com.br

APÊNDICE E – Termo de Anuência Institucional (TAI)



PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos que esta Instituição concorda em participar do Projeto de Pesquisa Acadêmica " **O PNLD NA EDUCAÇÃO FÍSICA SOB A ÊGIDE DA BNCC: IMPACTOS E POSSIBILIDADES DESSAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**, proposto pelo pesquisador **Luana Torquato Siqueira**, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, processo nº **SME-PRO-2023/06429**.

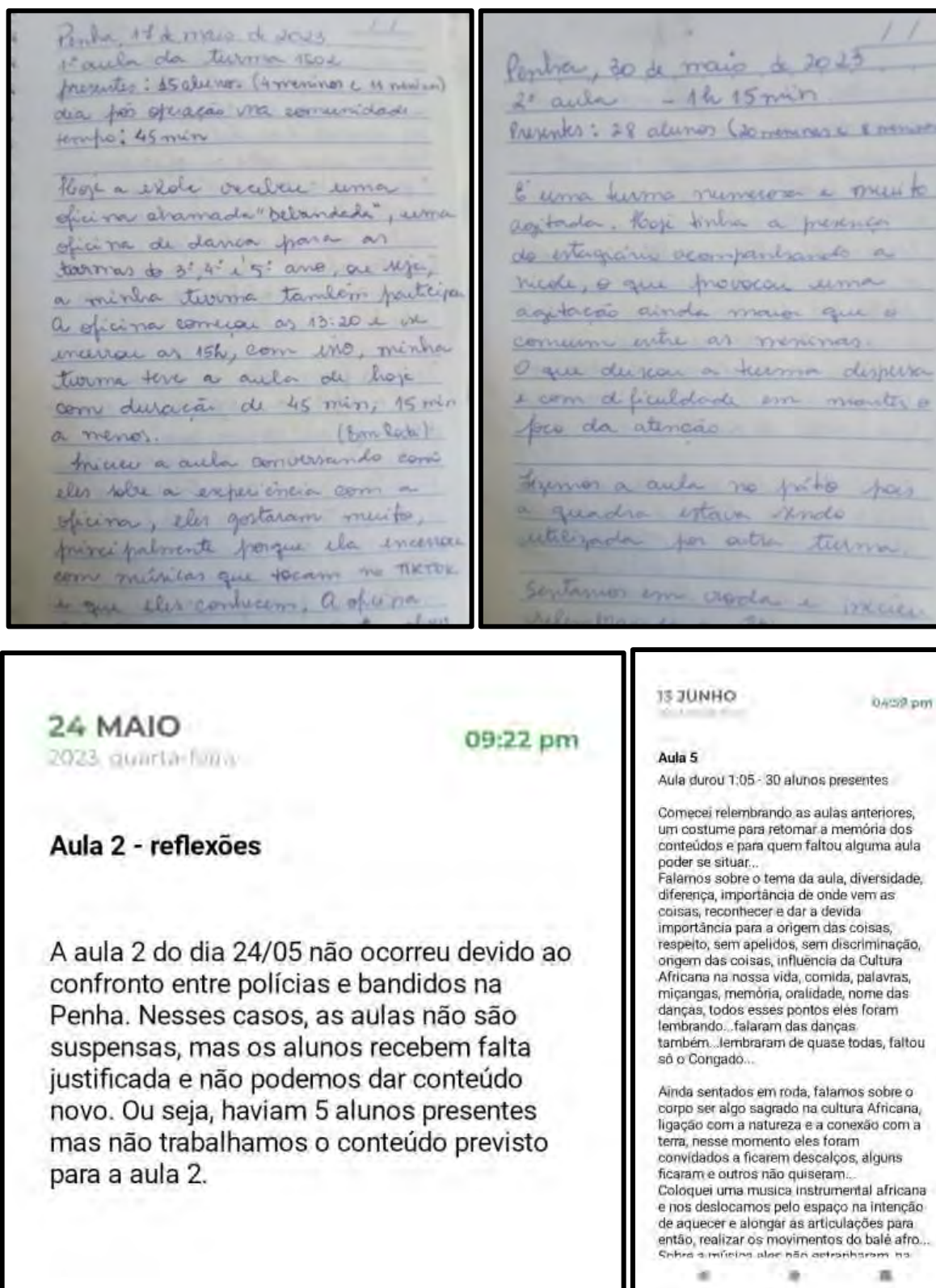
Declaramos ainda, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções CNS/MS nº 466/2012 e 510/2016.

A autorização para a realização da Pesquisa está condicionada à aprovação final da proposta pelo Comitê de Ética em Pesquisa, responsável por sua avaliação e, também, de Equipe Avaliadora da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro, 03 de março de 2023.

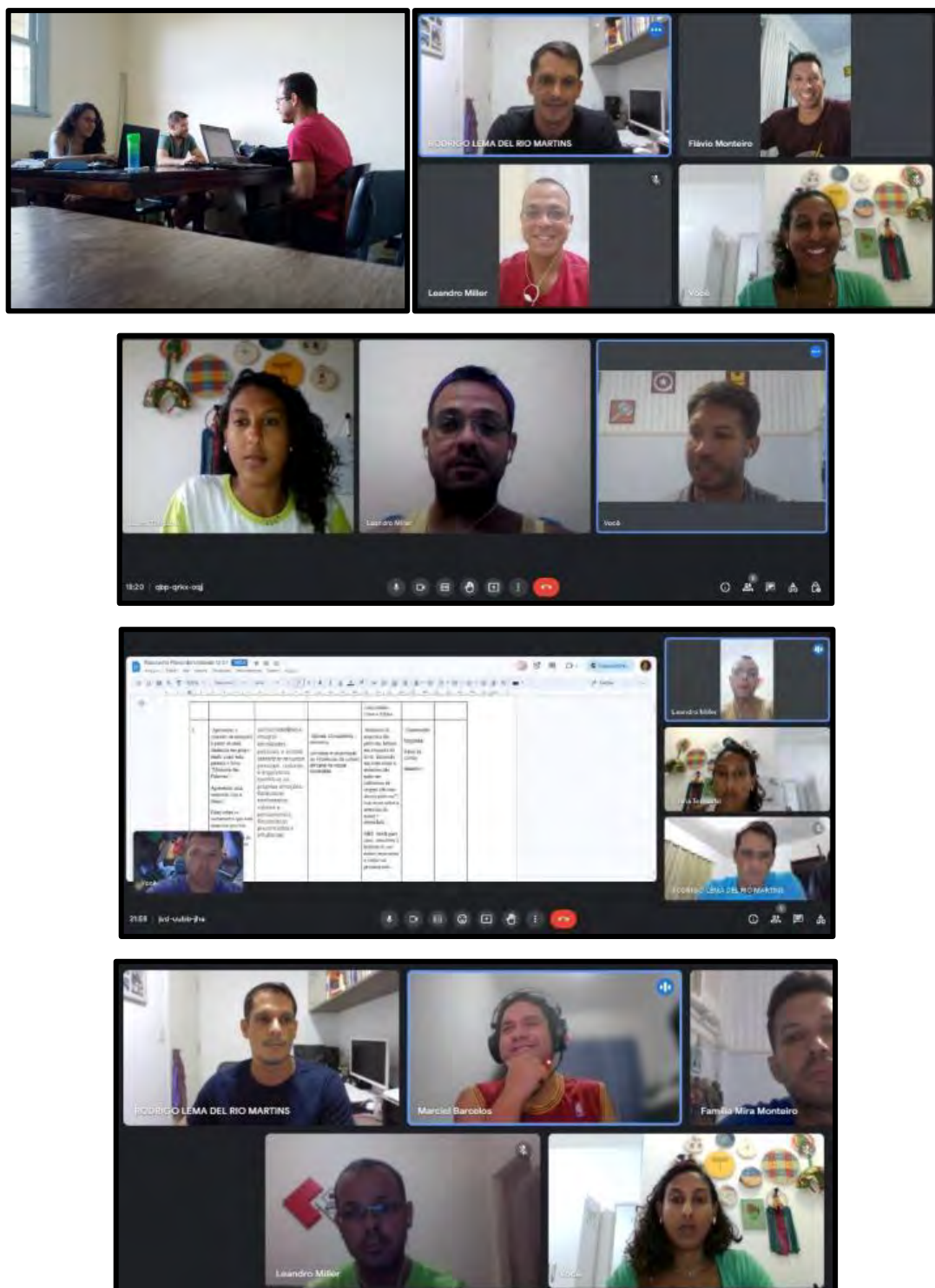
CHARLES WILSON MARTINEZ REJALA
Assistente II - E/SUBE
Matricula: 12/177137-7

APÊNDICE F - Imagens do diário de campo



APÊNDICE G – Acervo fotográfico do processo de construção da pesquisa

Reuniões de orientação com o grupo



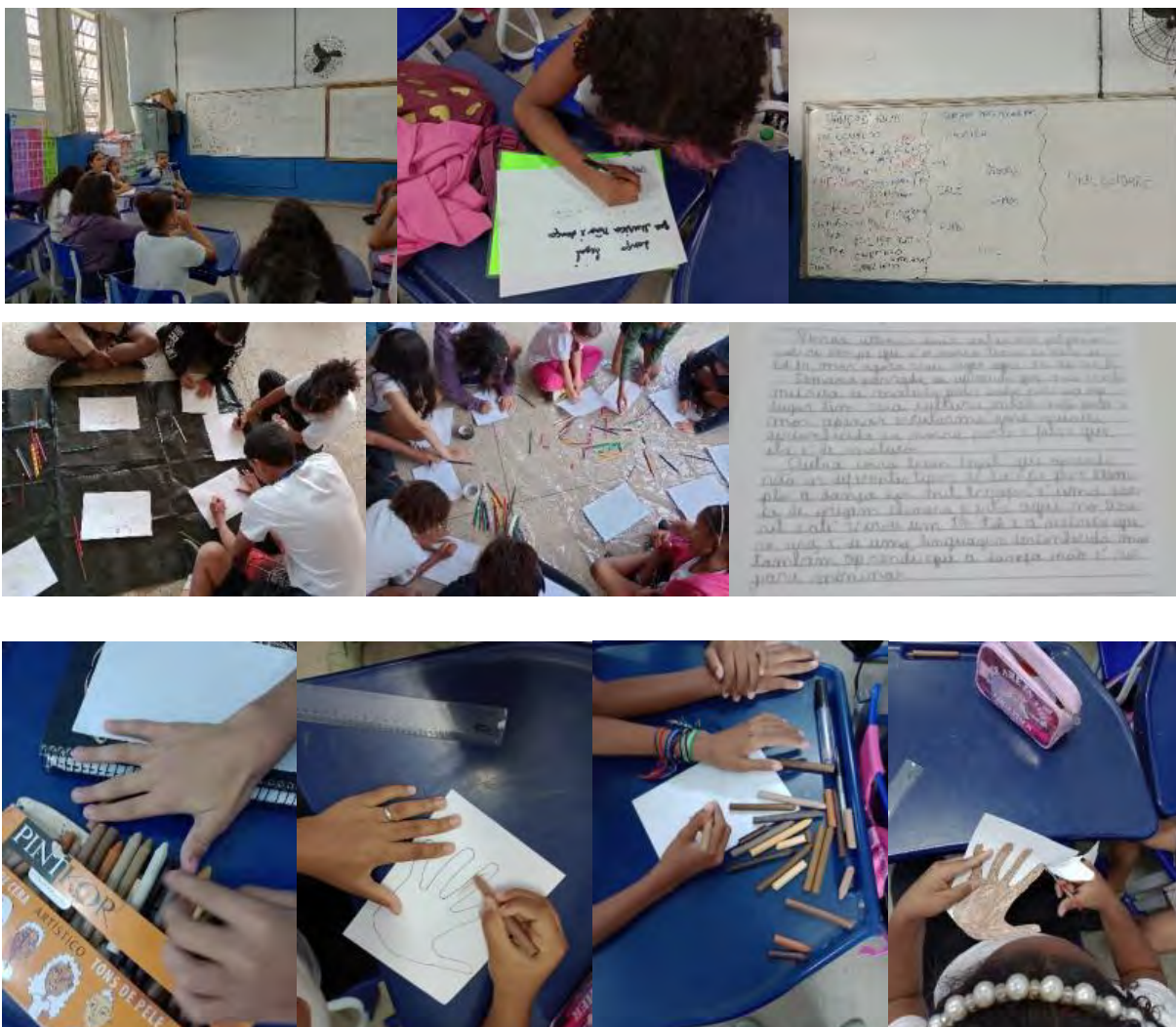
Rascunho da construção da unidade didática feita em parceria com o grupo

Plano de Unidade em conjunto

AULA	DANÇA- Objetivos	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	ATIVIDADES	AValiação	DADO INDICADOR
1	<p>Apresentar o tema e investigar os conhecimentos prévios das crianças com relação ao tema.</p> <p>Conscientizar os alunos sobre as influências da cultura africana na cultura brasileira.</p>	<p>AUTOCONSCIÊNCIA: Integrar identidades pessoais e sociais, Identificar recursos pessoais, culturais e linguísticos, Reconhecer preconceitos e influências</p> <p>AUTOGESTÃO: Demonstrar atitudes positivas pessoal e coletivamente</p>	<p>Desconstrução de pré-conceitos;</p> <p>Trazem visão positiva dos conhecimentos já adquiridos e trazer novos conhecimentos a respeito da África.</p>	<p>Roda de conversa: iniciar com um diálogo sobre o tema, partindo de duas perguntas geradoras:</p> <p>Que danças eu conheço?</p> <p>O que são Danças Afro-Brasileiras?</p> <p>escrever no cartaz</p> <p>o que sei sobre África? Primeira coisa que vem na minha cabeça sobre África? Escrever no papel colado no</p>	<p>Cartaz</p> <p>Roda de conversa final</p>	<p>Observação</p> <p>Registro fotográfico.</p> <p>Registro de áudio (narrativas)</p>

				<p>quadro.</p> <p>Exposição de vídeos trazendo curiosidades sobre a África.</p>		
2	<p>Apresentar o conceito de memória a partir de uma dinâmica em grupo, tendo como eixo gerador o livro "Memória das Palavras";</p>	<p>AUTOCONSCIÊNCIA: Integrar identidades pessoais e sociais, Identificar recursos pessoais, culturais e linguísticos; Identificar as próprias emoções, Relacionar sentimentos, valores e pensamentos,</p>	<p>Valores Civilizatórios - memória;</p> <p>Conhecer e reconhecer as influências da cultura africana na nossa sociedade.</p>	<p>Dinâmica da memória das palavras, leitura em conjunto do livro, discussão em roda sobre a memória das palavras (sabíamos da origem africana dessas palavras?)</p>	<p>Desenho</p> <p>Roda de conversa final</p>	<p>Observação</p> <p>Fotografia</p> <p>Diário de campo</p> <p>Registro de áudio (narrativas)</p>

Imagens da intervenção na escola







APÊNDICE H – Imagens do Produto Educacional



O ensino do Balé Afro

é prevista também a saída do Teatro Municipal em Rio de Janeiro, por a cidade apresentar o maior número de obras da Dora. A primeira, *Gratias*, de

Agg. *compartimentados*, a importância drástica que transformou durante a guerra os meios de transporte, a expansão e a guerra do Pacífico. Logo, também, no Sudoeste, a expansão da guerra do Pacífico. Logo, também, a expansão da guerra do Pacífico.

intelectuais que indicamos a leitura:

ANEXOS

ANEXO A – CARTA PRIMEIRA DEFESA DO ProEF/UFRRJ

PALAVRAS DE UM ABNEGADO, A OUTROS(AS).....

Bom dia a todos e todas presentes,

Saudações à audiência!

Infelizmente não pude estar presente a este importante momento do nosso programa de mestrado profissional, devido ao compromisso com uma qualificação de doutorado que ocorre em simultâneo à defesa de mestrado da Professora Luana Torquato Siqueira.

Quero destacar a importância desta defesa de mestrado para a consolidação do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física da UFRRJ. Embora o curso esteja legitimado institucionalmente, o momento derradeiro de formação caracteriza a finalidade de um curso que se propôs e comprometeu, em seu projeto inicial, a contribuir para a qualificação de docentes de educação física no Estado do Rio de Janeiro. Portanto, este momento caracteriza a concretização desta proposição e compromisso com a Educação Física escolar de nosso Estado, mediante o modelo de formação continuada densa, como representa um curso *stricto sensu*.

Durante quase duas décadas lutamos pela institucionalização de um curso de pós-graduação *stricto sensu* vinculado ao curso de Educação Física. Este esforço foi contemplado com a aprovação deste mestrado, iniciado no ano de 2022. Mais do que apenas somarmos um curso de pós-graduação à UFRRJ e alçarmos o curso a outro status acadêmico, o Mestrado profissional em Educação Física coaduna nossa vocação histórica de proporcionar uma formação identificada com a licenciatura, com o ensino e com a escola, enfim, com a escola pública gratuita e de qualidade, assim como seus agentes educadores.

Portanto, entre outros que em algum momento investiram em tornar realidade o sonho da pós-graduação, me sinto privilegiado de ter contribuído para a construção e institucionalização deste curso e me regozijo em constatar o cumprimento de sua função pública, acadêmica e educacional, a qual se materializa, simbolicamente, mediante a primeira defesa deste programa.

Ficam meus agradecimentos a todos os docentes que investiram nesta empreitada e proporcionaram as condições para que alcançássemos este momento; também àqueles que acreditaram na proposta e se reuniram ao atual colegiado do mestrado, em vista a fortalecê-lo academicamente e de viabilizar um atendimento ampliado aos professores de educação Física do Estado do Rio de Janeiro.

Gratidão aos integrantes da tão qualificada banca examinadora que viabilizam hoje esta defesa de dissertação, nomeadamente, as professoras Doutoras Valéria Nascimento Lebeis Pires, Juliana Martins Cassani e Joanna de Ângelis Lima Roberto.

Finalmente, com muito orgulho, registro meus elogios aos protagonistas deste evento, ou seja, à professora (quase mestra) Luana Torquato Siqueira e ao seu orientador, ex-discente desta casa, professor doutor Rodrigo Lema Del Rio Martins. A vossa competência permitiu que marcassem na história o primeiro ato formativo do Programa.

Luana! Além de parabenizá-la, deixo votos de que a formação que compartilhamos com esmero e carinho neste curso enriqueça-a enquanto professora e mestra, e lhe torne uma “formiguinha” a obrar para a melhoria das condições de ensino de uma Educação Física que prime democraticamente pela inclusão e atenção às necessidades dos estudantes da educação básica.

Que este ato e outros vindouros contribuam para tornar realidade a utopia que motivou tantos de nós a depositarmos esforços e desejos na criação do Mestrado Profissional em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Muito obrigado e um evento frutífero a todos (as)

JOSÉ HENRIQUE DOS SANTOS

ANEXO B – TRANSCRIÇÃO DA FALA DO ORIENTADOR SOBRE A DISSERTAÇÃO E SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL

Transcrição da fala do orientador sobre a Dissertação e sobre o Produto Educacional

Bom dia a todos os presentes,

Na condição de orientador da Luana, não me cabe discutir e fazer perguntas sobre o conteúdo do trabalho apresentado. Como costuma dizer meu orientador do mestrado e do doutorado, professo André da Silva Mello, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES): *Eu sou cúmplice do réu*". No caso aqui, da ré, Luana Torquato Siqueira. Me cabe então falar do processo de construção da dissertação e do produto educacional e da trajetória da candidata a mestra.

Início expressando minha alegria em estar ladeado por mulheres tão inspiradoras que fazem parte da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica em diferentes tempos e contextos. Me sinto feliz em ser minoria do ponto de vista do gênero nesta defesa, pois sabemos o quanto a pós-graduação ainda é um ambiente muito permeado pela figura masculina na docência e na condução das pesquisas. Com todas elas, eu tenho aprendido muitas coisas. Cada uma delas tem um capítulo especial na minha caminhada. Para a dissertação, essas mulheres ofereceram, generosamente, caminhos para chegarmos nessa versão apresentada na defesa. Sem os apontamentos da banca na fase de qualificação e sem os diálogos internos no GPDEF com a Joanna, não teríamos concluído a pesquisa.

Essa banca foi constituída não pelos laços de admiração e de amizade, mas pela qualificação técnica e pela aderência com os assuntos em tela: Educação Física escolar, Danças, Cultura Popular e Relações Étnico-Raciais. Foram contribuições fundamentais para qualificar o texto após este momento de defesa. Obrigado!

Luana – mulher, preta, cria da baixada fluminense, professora de duas redes públicas de ensino, que soma uma carga horária elevada de trabalho em condições nem sempre favoráveis, fez toda a sua trajetória acadêmica na educação pública, sendo graduada e especialista pela UFRJ, e agora, *se tudo der certo, e nada der errado*, mestra em educação física pela UFRRJ. Passará, portanto, a encarnar a insígnia de ser uma *Ruralina*. Luana, além dessas marcas identitárias, carrega a relação orgânica com as manifestações das culturas populares em sua história de vida e atuação profissional.

A Luana foi a última a entrar e está sendo a primeira a sair! Foi reclassificada no primeiro processo de seleção do ProEF para a UFRRJ, após a ampliação do número de vagas no nosso Programa e a desistência de um discente já matriculado. É nesse contexto que ela, com muita alegria, se junta ao qualificadíssimo corpo discente da Turma 2022 do ProEF/UFRRJ. Esse fato, que parece sem importância, revela o quanto os processos avaliativos não são tão eficazes assim como costumam supor. Além disso, engrandece o que ela foi capaz de desenvolver em 22 meses de curso.

Chegada depois dos demais, foi desafiada por mim a ser a primeira a defender e, mais do que isso, a concluir em prazo menor que o regulamentar. Aparentando receio em seu semblante, topou como alguém que não se sentia muito confortável para recusar, naquele momento, depois de herdar uma vaga, tal desafio. Foi, portanto, muito resiliente e também muito zelosa com as entregas, as escritas, até neste momento de versão final - com revisão de português e de normas da ABNT antes da defesa, nem sempre comum nas defesas de dissertações.

Em 22 meses de curso de mestrado, que foram marcados por muitas dúvidas, muitas mudanças de rotas e muitas aprendizagens pelo corpo discente e pelo próprio corpo docente sobre a dinâmica de um Programa, que é em rede nacional, e se assenta no viés da profissionalidade, bem distinto da nossa referência de formação em mestrados e doutorados de tipo acadêmicos, Luana mostrou um desempenho altamente qualificado. Em números:

4 trabalhos em congresso, sendo 2 em eventos internacionais e 2 em eventos regionais;

1 Oficina super concorrida em congresso;

1 participação em banca de TCC na graduação em educação física da UFRRJ;

1 artigo aprovado para publicação.

1 artigo em produção para submissão futura em 2024.

Soma-se a esse desempenho, algumas atividades internas na rede pública em que atua, que são, em certa medida, fruto do trabalho de pesquisa e do encorajamento para *revirar as gavetas* de suas aulas pregressas e sistematizar essas práticas para socializar aos demais colegas da rede (Seminário de Boas práticas da SME-RJ, entre outros).

Para mim, foi um enorme desafio.... Não tinha me dedicado a essas temáticas das RERs na minha trajetória acadêmica. Meu receio era de como poderia cumprir meu papel de orientador em ajudá-la a desenvolver uma pesquisa com esse foco. Será que eu não atrapalharia? (me questionava) Mas essa é a dinâmica do ProEF, ou seja, a de exigir de nós, docentes, que façamos o movimento de aproximação aos objetos de estudos trazidos por professores/as que estão no cotidiano escolar, forçando uma inversão de perspectiva epistemológica em que não são, necessariamente, os candidatos a mestres e doutores a se adaptarem aos temas e projetos de pesquisas já instituídos em grupos de pesquisa. Se esse padrão acadêmico, que reconhecemos ter feito avançar a ciência, o conhecimento e a nossa humanidade, se mantém inalterado, traz como o risco subjacente se engessar na fixação de determinados temas, deixando, consequentemente, outros tantos de fora do cenário acadêmico. A RERs, por exemplo, seria um fortíssimo candidato a não encontrar espaços na pós-graduação stricto sensu em Educação Física. A ideia de temas emergentes e temas silenciados é *sacudida* com essa premissa do ProEF.

Sou grato à Luana por pautar no GPDEF essa discussão e me *empurrar* para essa temática, antes desconsiderada *a priori* por mim e pelo nosso Grupo. A partir dele, ganhamos novas *combatentes* nessa frente de trabalho-luta, (Joanna, Eduarda, Juliana, e agora o Carlos Henrique). Para o GPDEF, esse tensionamento trazido pela característica do ProEF e pelo seu desejo em olhar para as relações étnico-raciais por meio das danças, aliado aos novos colegas que estão, no momento, desenvolvendo outras investigações sobre, exige pensarmos acerca da institucionalização de uma linha de pesquisa própria dentro da estrutura do Grupo. Isso se materialização vai significar que, de fato, *fui atropelado pelo Tema!* Gratidão!

Seu trabalho me orgulha por um simples fato, de que, no cenário atual, não é nada simples. Ele é fruto de uma pesquisa de campo, realizada com *crianças de verdade*, o que nos permitiu construir uma Trilha de Aprendizagem para inspirar outros docentes da educação básica a dedicarem mais atenção ao conteúdo dança e as relações étnico-raciais nas aulas de educação física. Não tivemos, e nem seria coerente com a perspectiva teórica que adotamos, a pretensão

de prescrever um receituário para a abordagem das danças articuladas com as RERs. Embora, você seja reconhecidamente uma voz autorizada para este debate.

Produzimos uma Trilha de Aprendizagem que não foi produzida da nossa *cabeça iluminada*, mas por meio de uma intervenção pesquisante, que mesclou nossas experiências docentes e nossas *ideias mirabolantes* sobre como poderia ser. No final das contas, para além de nós dois, essa Trilha foi chancelada pelos principais atores do cotidiano escolar, no caso, as crianças (estudantes do 5º ano de uma escola pública de periferia, situada em uma localidade de alta vulnerabilidade social). Isso ajuda a desmontar o discurso fácil de que sem materiais e sem infraestruturas idealizadas, sem uma formação sólida nas danças clássicas provida pela formação inicial e por supomos que as crianças não aceitam nada além de futebol, queimado e voleibol, é possível sim cumprir a legislação que exige as RERs na escola e ampliar o repertório cultural dos estudantes a partir das aulas de educação física.

Nós estamos na contramão da hegemonia da educação física escolar!

A sua defesa aqui hoje, neste auditório da Biblioteca Central da UFRRJ, representa mais um passo importante para a nossa instituição. Como destacado pelos professores José Henrique e José Luque, nosso PROPPG, a primeira defesa de mestrado em educação física na UFRRJ é a consolidação de um *sonho-sonhado* há muito tempo e por muitos de nós. O curso de licenciatura em educação física desta casa, na qual me formou como cidadão e profissional, formou a Val, formou a Joanna e formou pessoas muito queridas que estão nos assistindo hoje: Fernanda Leocádio, Thaianne Couto, Priscilla de Almeida, Rodrigo Rocha e Mariana Braz, completará 48 anos de existência em março de 2024. Essa nossa geração citada anteriormente não tinha essa perspectiva de continuar na Rural caso quiséssemos fazer pós-graduação. A partir da sua defesa, somamos a oportunidade de oferecer um horizonte formativo para os nossos atuais estudantes e egressos recém formados.

Me baseando nas considerações apresentadas pelas colegas da banca, que confirmou a minha suspeita, não me resta dúvidas de que a sua dissertação é, a partir de agora, modelo de produção para as próximas em nosso Grupo de Pesquisas em Docência na Educação Física. Você fez subir o famoso *sarrafo* do padrão de dissertação que precisamos produzir... Obrigado por isso também! Ficamos muito felizes em perceber que as virtudes destacadas pela banca coadunam com o que se espera de uma Mestra em educação física formada por uma universidade pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada como é a nossa centenária UFRRJ.

Concluo minhas colocações sobre sua dissertação e sobre sua passagem pelo ProEF/UFRRJ com um pensamento que li recentemente da professora Fabiana Moraes, da Universidade Federal de Pernambuco:

A 'ancestralidade' não está somente nas ruas, matas e terreiros – ela também alcança corpos pretos inseridos pioneiramente nos espaços acadêmicos. [...] É claro que é preciso pensar e repensar a academia; entender suas estratégias de exclusão e inclusão; colorir suas bibliografias, colorir e generificar as pessoas que estão em seus cargos de comando, em suas pós-graduações (Moraes, 2023).