

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

DARLENE FABRI FERREIRA ROCHA

**A “DANÇA AFRO-BRASILEIRA CÊNICA”: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS
EM PROJETO DE CONTRATURNO ESCOLAR NA CIDADE DE VITÓRIA/ES**

VITÓRIA/ES

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

DARLENE FABRI FERREIRA ROCHA

**A “DANÇA AFRO-BRASILEIRA CÊNICA”: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS
EM PROJETO DE CONTRATURNO ESCOLAR NA CIDADE DE VITÓRIA/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração: Educação Física, Corpo e Movimento Humano.
Orientador: Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida

VITÓRIA/ES

2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

R672" Rocha, Darlene Fabri Ferreira, 2022-
A “Dança Afro-Brasileira Cênica” : Experiências pedagógicas
em projeto de contraturno escolar na cidade de Vitória/ES /
Darlene Fabri Ferreira Rocha. - 2022.
173 f. : il.

Orientador: Felipe Quintão de Almeida.
Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Dança Afro. 2. Educação Física. 3. Prática pedagógica. 4.
Saber. I. Almeida, Felipe Quintão de. II. Universidade Federal
do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III.
Título.

CDU: 796

DARLENE FABRI FERREIRA ROCHA

**A “DANÇA AFRO-BRASILEIRA CÊNICA”: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS
EM PROJETO DE CONTRATURNO ESCOLAR NA CIDADE DE VITÓRIA/ES**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida – PPGEF
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof. Dr. Ivan Marcelo Gomes – PPGEF
Universidade Federal do Espírito Santo
Examinador Interno

Profa. Dra. Luciana Venâncio – UFC
Universidade Federal do Ceará
Examinadora Externa

AGRADECIMENTOS

À Deus e minha família, primeiro lugar em que me apoio para realizar meus projetos.

Ao orientador Felipe que desde o primeiro contato foi receptivo e abraçou a ideia de estudarmos a cultura afro-brasileira.

Ao LESEF pelo acolhimento e que nos momentos de insegurança e dúvidas me fez ter certeza que era o laboratório em que eu deveria estar.

Aos professores e especiais professoras da graduação que desde o primeiro pensamento de ingresso no mestrado foram incentivadoras e continuam me ajudando.

À queridos/as colegas e amigos/as que, a sua maneira, ajudam na minha contínua formação.

Aos docentes do CEFD e do PPGEF UFES por compartilharem suas experiências e conhecimentos.

Aos movimentos sociais negros, aos/as estudiosos/as da cultura africana e afro-brasileira que há anos lutam no combate ao racismo e vem deixando heranças para que hoje possamos conhecer nossa ancestralidade, a história por outras lentes.

EPÍGRAFE

Se o teu corpo se arrepiar
Se sentires também o sangue ferver
Se a cabeça viajar
E mesmo assim estiveres num grande astral

Se ao pisar o solo o teu coração disparar
Se entrares em transe sem ser da religião
Se comeres Fingi, Quisaca e Mufete de Cara-pau
Se Luanda te encher de emoção

Se o povo te impressionar demais
É porque são de lá os teus ancestrais
Podes crer no axé dos teus ancestrais
Podes crer no axé dos teus ancestrais

(Martinho da Vila; Rosinha de Valença, 1985)

RESUMO

O objetivo desta dissertação é compreender as relações com o saber no processo de ensino e aprendizagem da “Dança Afro-Brasileira Cênica” (DABC) através da prática pedagógica de uma professora de Educação Física em um projeto de dança no contraturno de uma escola pública municipal de Vitória/ES. Como objetivos específicos elencamos: descrever a relação da professora e de alunos/as com a dança e a DABC; analisar as relações entre Educação Física e a cultura afro-brasileira a partir das experiências pedagógicas do projeto escolar; compreender como a instituição enxerga o projeto, o trabalho e os temas afro-brasileiros desenvolvidos. A escolha metodológica foi por um estudo de caso que nos direcionou para uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo com intuito de delinear a prática pedagógica e compreender as relações dos sujeitos com o saber naquele contexto. Para alcançar nossos objetivos, os estudos de Charlot (2000) sobre a Relação com o Saber colaboram na discussão bem como autores/as da Educação Física cujas pesquisas aproximam essa teoria da área. Consideramos a DABC como elemento integrante das questões étnico-raciais e a Educação Física, que por meio da linguagem corporal pode promover tais discussões através desse conteúdo. Os instrumentos utilizados para a produção dos dados foram observação das aulas do projeto, entrevistas semiestruturadas com a professora e integrantes da equipe pedagógica, entrevista por meio de grupo focal com aluno/as. Os dados produzidos foram apreciados pelo método de análise de conteúdos e divididos em eixos com vistas a alcançar nossos objetivos. Os resultados demonstram relações diversas com a dança e a DABC e destacam a dimensão relacional com saber. O conteúdo é tratado como conhecimento e a apreensão corpórea evidenciada. Há existência de contrapontos e representações que necessitam de reflexões para evitar a formação ou manutenção de estereótipos em relação a cultura e população negra. Os sujeitos demonstram familiaridade com a DABC, o que percebemos como promoção de uma educação antirracista.

Palavras-chave: Dança afro; Educação Física; prática pedagógica; saber.

ABSTRACT

The objective of this dissertation is to understand the relationships with knowledge in the teaching and learning process of the "Afro-Brazilian Scenic Dance" (ABSD) through the pedagogical practice of a Physical Education teacher in a dance project in the afternoon of a municipal public school from Vitória/ES. As specific objectives we list: to describe the relationship of the teacher and students with dance and ABSD; to analyze the relationships of Physical Education and dance, as well as of themes that appeared in the daily life of the classes; comprehend how the institution sees the project, the work and the Afro-Brazilian themes developed. The methodological choice was for a case study that led us to a qualitative research with a descriptive character in order to outline the pedagogical practice and understand the subjects' relationships with knowledge in that context. To achieve our goals, studies by Charlot (2000) on the Relation with Knowledge collaborate in the discussion as well as authors of Physical Education whose research brings this theory closer to the area. We consider ABSD as an integral element of ethnic-racial issues and Physical Education, which through body language can promote such discussions through this content. The instruments used for the production of data were observation of the project classes, semi-structured interviews with the teacher and members of the pedagogical team, collective interview with similarities to the focus group with students. The data produced were analyzed by the content analysis method and divided into axes in order to achieve our objectives. The results demonstrate different relationships with dance and ABSD and highlight the relational dimension with knowledge. The content is treated as knowledge and the bodily apprehension evidenced. There are counterpoints and representations that need reflection to avoid the formation or maintenance of stereotypes in relation to the black culture and population. The subjects demonstrate familiarity with ABSD, which we perceive as promoting an anti-racist education.

Keywords: Afro dance; Physical Education; pedagogical practice; know.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 – Mercedes Baptista -----	25
Foto 2 - Mercedes com figurino da apresentação feita pela Escola de Dança do Theatro Municipal, Dança Chinesa de “O Quebra Nozes” -----	26
Foto 3 - Abdias Nascimento e Mercedes Baptista -----	27
Foto 4 – Mercedes Baptista como personagem principal do balé Iracema da Escola de Dança do Theatro Municipal do Rio de Janeiro -----	32
Foto 5 – Balé Folclórico de Mercedes Baptista -----	33
Foto 6 – Apresentação de Mercedes -----	34
Foto 7 – Apresentação do Balé Folclórico -----	39
Foto 8 – Balé Folclórico -----	40
Foto 9 – Cia Negraô -----	41
Foto 10 – Aula na barra de Mercedes Baptista -----	42
Foto 11 – Dança de Oxum do espetáculo Puxada de Rede do Bale Folclórico da Bahia -- -----	42
Foto 12 - Cinco posições dos pés no ballet clássico -----	43
Foto 13 – Cinco posições de braços ballet clássico -----	43
Foto 14 – Deslocamento na aula de Mercedes Baptista -----	44
Foto 15 – Aula de Mercedes Baptista -----	47

Foto 16 – Homem Cia de Dança Contemporânea -----	48
Foto 17 – Mercedes Baptista -----	49
Foto 18 – Fachada da escola -----	80
Foto 19 – Sala de Dança -----	81
Foto 20 – Apresentação de “No Balanço do Tempo” na EMEF -----	84
Foto 21 – Boneca Abayomi feita pela docente -----	97
Foto 22 – Pintura do rosto -----	108
Foto 23 – Movimentação dos pés -----	115
Foto 24 – Exemplo de movimento de corte com os braços -----	115
Foto 25 – Movimento em deslocamento -----	121
Foto 26 – Assistindo vídeo do espetáculo “No Balanço do Tempo” -----	126
Foto 27 – Alunas organizadas em grupos para construção coreográfica -----	131
Foto 28 – Movimentos das águas feito pelas alunas -----	133
Foto 29 – Movimentos da terra feito pelas alunas -----	133
Foto 30 - Aula de percussão com Mestre Luiz Paulo Lima -----	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Características e gestos dos orixás -----	36
Tabela 2 – Posições das mãos na DABC -----	45
Tabela 3 – Posição dos pés na DABC -----	45
Tabela 4 – Movimentos da DABC -----	46
Tabela 5 – Sujeitos da Entrevista -----	87

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 MOVIMENTOS DA PESQUISADORA COM A “DANÇA AFRO-BRASILEIRA CÊNICA”	13
1.2 MOVIMENTOS METODOLÓGICOS	17
2 MERCEDES BAPTISTA E A DANÇA AFRO-BRASILEIRA CÊNICA	25
2.1 A BAILARINA AFRO	25
2.2 CONTEXTOS DA “DANÇA AFRO-BRASILEIRA CÊNICA”	28
2.2.1 A técnica de dança afro de Mercedes Baptista	40
3 EDUCAÇÃO FÍSICA E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA	50
3.1 A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	52
4 AS RELAÇÕES COM OS SABERES E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DIÁLOGO COM A DANÇA	61
5 MOVIMENTOS PARA O CAMPO DE PESQUISA	79
5.1 APROXIMAÇÕES	79
5.2 A PROFESSORA	81
5.3 O PROJETO DE CONTRATURNO ESCOLAR	83
5.4 EQUIPE PEDAGÓGICA	85
5.5 DIÁLOGO EM GRUPO	86
5.6 AS DIRETRIZES DO MUNICÍPIO E A POLÍTICA PEDAGÓGICA DA ESCOLA	89
6 A ARTE DA “DANÇA AFRO-BRASILEIRA CÊNICA”: A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM	93
6.1 OS SUJEITOS E AS RELAÇÕES COM A “DANÇA AFRO-BRASILEIRA CÊNICA”	93
6.1.1 Abayomi: experiências populares e a “Dança Afro-Brasileira Cênica” no ser professora	94
6.1.2 Sujeitos em aprendizagem: aluno e alunas e as relações construídas com a “Dança Afro-Brasileira Cênica”	100
6.2 EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM A “DANÇA AFRO-BRASILEIRA CÊNICA”	107
6.2.1 Dançando a história: “No Balanço no Tempo”	107

6.2.2. Pesquisa de Movimentos: experiências rítmicas com o corpo	-----110
6.2.3 Movimentos do balé afro	-----114
6.2.4 Articulando as figuras do aprender: “Dança Afro-Brasileira Cênica” é história	-----125
6.2.5 “Dança Afro-Brasileira Cênica” como conhecimento: a dimensão relacional e a construção coletiva do saber	-----130
6.3 “DANÇANDO NA ESCOLA”: A VISÃO INSTITUCIONAL SOBRE O PROJETO	-----134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	-----143
REFERÊNCIAS	-----146
APÊNDICE A	-----156
APÊNDICE B	-----157
APÊNDICE C	-----158
APÊNDICE D	-----159
APÊNDICE E	-----160
APÊNDICE F	-----161
APÊNDICE G	-----162
APÊNDICE H	-----163
APÊNDICE I	-----164
APÊNDICE J	-----165
APÊNDICE K	-----166
APÊNDICE L	-----167
APÊNDICE M	-----168
APÊNDICE N	-----169
APÊNDICE O	-----170
APÊNDICE P	-----171
APÊNDICE Q	-----172

1 INTRODUÇÃO

A “Dança Afro-Brasileira Cênica” (DABC), entendida como uma dança moderna brasileira (MONTEIRO, 2011), foi criada no século XX por Mercedes Baptista e representa o interesse de tornar acadêmico aquilo que advém do popular. Isso porque, consiste em uma técnica de dança, com códigos e sequências didáticas para formação dos bailarinos, que engloba os repertórios clássicos (balé e moderno) com movimentações do cotidiano de trabalho, de lutas e dos rituais aos orixás.

As danças estão presentes na história da humanidade e, no Brasil, a cultura popular é muito expressiva e narra a história e suas transformações. De acordo com Brasileiro (2010), existem estudos que evidenciam a dança como manifestação da história humana e no Brasil, como expressão popular, consiste em elemento de destaque nas diversas manifestações existentes em seus sentidos e significados. Porém, são poucos os registros envolvendo manifestações de cunho popular:

[...] evidencia-se que existem registros sobre a presença da dança somente a partir da criação da dança clássica, da dança feita nos espaços privados, que entra em cena, que vai ser conhecida, sistematizada, apresentada e ensinada. Há registros importantes sobre a dança clássica, a dança moderna e a dança contemporânea, todas danças cênicas. No entanto, são pouquíssimos os registros sobre o que se fez e se faz em dança, sem ser em cena. O que se fez nas comunidades não ganha a mesma visibilidade ao longo dos anos, mas vem ganhando interesse a partir dos estudos das áreas das ciências humanas e sociais, de forma muito discreta, nos últimos anos (BRASILEIRO, 2010, p. 138).

As danças populares estão evidenciadas nos corpos que a vivenciam. Tratam-se de conhecimentos transmitidos pela tradição oral e corpórea que coexistem com o conhecimento científico e acadêmico. O trabalho de pesquisa de Mercedes Baptista, no sentido de produzir um método de dança incluindo expressões da cultura popular, como as danças ligadas às festas, às religiões, mantidas pela oralidade e manifestação corporal dos sujeitos, pode ser considerado como uma forma de organizar para o ensino, mesmo que voltado para performance artística, a representatividade dos brasileiros, especialmente ligados à cultura afro-brasileira.

Entender essa dança como pesquisadora, o que ela representa e a cerca pela lente acadêmica, é desvelar sensações, expressões e marcas presentes em meu corpo, que no percurso de vida (infância e juventude) eram tidas como uma preferência ou gosto, mas que revela a construção da minha identidade influenciada pela cultura humana que

formou o Brasil. Compreendo que escrever minhas relações com o tema consistem em apresentar as mobilizações que levam a pesquisa. Nesse sentido, inicio essa introdução apresentando as experiências pessoais com a DABC, que perpassam a vida particular e acadêmica, e em seguida o percurso metodológico que orientou esta dissertação.

1.1 MOVIMENTOS DA PESQUISADORA COM A “DANÇA AFRO-BRASILEIRA CÊNICA”

A dança é um elemento cultural presente na minha trajetória de vida; em especial a DABC, foi elemento de muitas vivências corporais em oficinas e “aulões” ocorridos no Museu Capixaba do Negro “Verônica da Pas” (MUCANE) na cidade de Vitória, Espírito Santo (ES). No curso de Licenciatura em Educação Física, cujo ingresso ocorreu no ano de 2013 e o término em 2016 em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada de Vitória, foi possível externalizar as marcas corporais de meu corpo com essa dança e viver novas experiências que geraram as inquietações que culminaram nessa pesquisa.

Na formação inicial tive o primeiro contato com a Lei nº 10.639 de 2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no âmbito de todo currículo escolar, na educação básica (BRASIL, 2003), e a Lei nº 11.645 de 2008, que inclui a cultura indígena no currículo (BRASIL, 2008). O contato ocorreu na disciplina de Teoria e Metodologia da Dança. Nas vivências oferecidas nas aulas meu corpo demonstrou a afinidade que possuía com a cultura popular e com as matrizes africanas de dança, o que culminou na produção coletiva de coreografia de “Ilê Perola Negra” cantada por Daniela Mercury.

No segundo semestre de 2014 iniciei a participação no projeto de extensão em dança “Andanças”, idealizado e coordenado pela professora Danúbia Aires de Souza e oferecido na instituição de ensino. As aulas e produções coletivas envolviam diversos temas, incluindo a cultura afro-brasileira, que expressavam questões consideradas pelo grupo propícias para debate (mulher, racismo, intolerância religiosa, xenofobia, entre outros) e que afetavam seus participantes a fim de sensibilizar a comunidade acadêmica da instituição sobre as problematizações que aquela linguagem artística levantava em seus temas.

As possibilidades de experiência com dança no projeto “Andanças” foram interpretadas por mim, naquele contexto, em diálogo com o conceito de experiência de Bondía (2002, p.21): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. O sujeito da experiência é aquele que permite que seu corpo seja um território de passagem para que os acontecimentos o afetem, deixem marcas, estimule sentidos. Naquelas vivências e produções aconteciam em mim uma relação entre saberes, relação afetivo-cognitivo e a construção de um novo olhar sobre a dança. Tematizar e problematizar por meio da linguagem corporal também é abordar aspectos que a envolvem (históricos, sociais, econômicos, possibilidades de movimento, ancestralidade, identidade, construção de coreografias, entre outros) e fatores que colaboram para que as experiências sejam ampliadas e incluam ou alcancem a diversidade de sujeitos presentes nos ambientes educacionais.

A minha relação identitária com a dança aliada as relações construídas naquele espaço de conhecimento permitiram que eu me mobilizasse, ou, me colocasse, como recurso (CHARLOT, 2000) para as vivências desenvolvidas no projeto e que as experiências me tocassem. Na teoria da relação com o saber usar-se como recurso é entrar ou engajar-se em uma atividade que faz sentido internamente para o sujeito; consiste na ação em favor daquilo que o mobilizou.

As reflexões sobre dança e sobre educação física escolar suscitadas com a minha participação no projeto de extensão universitária questionavam a ideia das aulas remeterem a necessidade de dominar as práticas corporais, pois eu compreendia que um ensino que se deseja crítico deve fomentar os aspectos que extrapolam a reprodução mecânica de movimentos sem fazer sentido. No caso dos conteúdos de ensino, as dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais (DARIDO; SOUZA JUNIOR, 2007) não são fragmentadas na aprendizagem, pois os sujeitos são envolvidos simultaneamente por questões sociais, identitárias e epistemológicas que envolvem o aprender. Hoje compreendo, a partir de Charlot (2000), que esses entendimentos foram sendo produzidos nas minhas relações com os saberes dos mundos particulares de que faço parte e colaborando na formação docente inicial.

Ainda no curso de Licenciatura realizei algumas experiências formativas voltadas para cultura afro-brasileira no estágio não obrigatório; sentia o desejo de

compartilhar e fomentar experiências que tocassem as crianças. Entre os anos de 2014/2 e 2016/1 fui estagiária no projeto de extensão “Esporte Cidadão”. O projeto é uma parceria entre a IES e a Prefeitura Municipal de Vitória (PMV) e as aulas acontecem nos espaços da instituição sob coordenação administrativa de um professor da prefeitura e coordenação pedagógica de um professor do curso de Educação Física da IES.

Ao assumir as turmas de dança organizei as discussões e estudos das aulas do curso (especialmente as voltadas para relação teoria e prática) e as experiências no grupo “Andanças” em minha prática pedagógica com crianças. Observando as características das crianças e a região onde a maioria morava, no segundo semestre de 2015 desenvolvi o trabalho “A história do Samba: origens e subgêneros”, em que utilizando brincadeiras, vídeos, conversas com convidados, construções coreográficas, vivenciamos a história do samba (maxixe, lundu, polca) e alguns subgêneros existentes (Bossa Nova, samba-enredo). Por considerar a experiência pedagógica satisfatória, no semestre seguinte (2016/1) utilizei a mesma estratégia de vivenciar a história por meio da dança ao abordar o Hip Hop com as turmas. Contextualizamos os processos históricos, as transformações sofridas no tempo, vivenciamos seus passos e o dançar por meio de improvisações e interações.

Para tais abordagens, as concepções de Marques (1997, 2007) foram norteadoras, pois desenvolvemos as práticas com dança como linguagem artística, canal de comunicação com o mundo, com os outros e consigo acreditando que o ensino na escola pode promover a construção de conhecimento através de seus conteúdos específicos (sobre e como) e a apropriação crítica e transformadora na educação do ser social. Nesse sentido, as práticas educativas em dança buscavam um ensino que aliasse os gestos motores, passos característicos das danças com a compreensão sobre os significados culturais e sociais bem como a possibilidade de produção artística pelos sujeitos.

É possível afirmar que as experiências de estágio e como participante no projeto de extensão em dança geraram novas interpretações sobre a dança e novos significados sobre minha relação com ela e com as danças afro-brasileiras. Particularmente é inegável que as produções coreográficas coletivas das músicas: É D’Oxum, na voz de Japueri, Zumbi, com a cantora Ellen Olléria, A carne, de Elza Soares, e coreografias individuais das músicas: Morena de Angola, Canto das Três Raças, de Clara Nunes, entre outras realizadas pelo grupo, possuíam a influência da DABC que meu corpo

compartilhou e ascendiam o desejo de externalizar as questões de racismo, intolerância religiosa e sexualidade que envolvem a visão sobre o que advém do negro.

A relação identitária com o saber da dança e com a cultura afro-brasileira são latentes e me mobilizaram para compreender esses elementos como conhecimento, como conteúdo de ensino. Conforme Charlot (2000), relações de saber são relações sociais em que o saber é construído coletivamente e o sujeito se apropria do saber através de relações com o mundo e consigo que são diversas. Na formação inicial, busquei me aproximar das experiências com dança também pelo viés epistêmico, como saberes construídos e transformados no processo histórico e que são envolvidos por questões sociais, culturais, políticas. Tais aproximações geraram também reflexões que envolvem a prática educativa na Educação Física e na diversidade de práticas corporais conteúdos de ensino da área.

Enquanto estudante de Licenciatura (influenciada pelas apresentações com o “Andanças”, - na instituição e em outros espaços – e pelo desenvolvimento das práticas docentes nos estágios, que são relações com os saberes), tinha questionamentos se essas discussões aconteciam nas escolas, na Educação Física no ensino básico; estava interessada em saber como elas aconteciam e através de que conteúdo? Se o estranhamento perceptível nas expressões dos/as espectadores/as da IES acontecia nas escolas e como isso era tratado pelos docentes? Se aos alunos/as nas escolas era oportunizado o conhecimento sobre a cultura afro-brasileira?

O passo seguinte da minha trajetória formativa aconteceu no ano de 2018, no curso de especialização em Ensino da Dança. Na época, realizei uma pesquisa que teve como objetivo analisar a “Dança Afro”¹ no cenário acadêmico capixaba a partir da lei 10.639/2003. Verificamos o que havia de produção acadêmica no Estado do Espírito Santo entre os anos de 2003 a 2018, mapeando no catálogo de teses e dissertações da Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pesquisas de pós-graduação produzidas na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) com o tema “Dança Afro” (ROCHA, 2018).

Na época, a pesquisa limitou-se as produções da UFES devido o tempo para realização da mesma. Foram feitas cinco buscas com determinadas palavras chaves e

¹ O nome “Dança Afro” na pesquisa de 2018 remete a dança de Mercedes Baptista, DABC.

utilizando os mesmos filtros² disponíveis no catálogo: a primeira busca ocorreu com as palavras-chave dança e afro-brasileira; a segunda com danças e matriz africana; a terceira com as palavras-chave dança, afro-brasileira, matriz africana e imaginário social; a quarta busca com dança, afro-brasileira, matriz africana e representação sociocultural; e a quinta com Dança Afro. Das 21 pesquisas selecionadas para leitura de resumos, 3 (uma tese e duas dissertações) apresentaram conceitos pertinentes para leitura, pois traziam a influência negra em algumas danças presentes no Estado do Espírito Santo, mas não abordavam especificamente a “Dança Afro”, o que revelou lacunas em relação as pesquisas de pós-graduação nesse cenário (ROCHA, 2018).

As ausências de estudos geraram reflexões e aumentaram as indagações sobre o desenvolvimento dessa dança, cuja visão religiosa é latente no ambiente escolar. Será que os docentes escolares buscam oferecer experiências com a cultura de matriz africana, em especial a dança de Mercedes Baptista? Ao ingressar no Mestrado Acadêmico em Educação Física do Programa de Pós-graduação em Educação Física (PPGEF), do Centro de Educação Física e Desportos da UFES (no ano de 2019), foi possível dar continuidade aos estudos referentes a “Dança Afro” agora na perspectiva de verificar e compreender sua presença no ambiente escolar.

1.2 MOVIMENTOS METODOLÓGICOS

Compreendemos, então, que a DABC é elemento integrante das questões étnico-raciais e a Educação Física, através desse conteúdo, pode promover discussões que envolvem essas relações por meio da linguagem corporal. Esse método foi criado e pensado para escolas de dança, na perspectiva cênica, para espetáculo. Para sua contextualização na escola regular, dialogamos com Marques (1997, p. 24), para quem o papel social, cultural e político do corpo e da dança na sociedade precisam ser pensados nas aulas, que também podem ser: “[...] momentos de reflexão, pesquisa, comparação, desconstrução das danças que apreciamos (ou não) e, assim, podermos agir crítica e corporalmente em função da compreensão, desconstrução e transformação de nossa sociedade”. Compartilhamos dessa ideia de dança de Marques (1997) e a enxergamos como concepção que pode colaborar para abordagem das questões étnico-raciais e para

² Os filtros foram: Grandes áreas de conhecimento Ciências da Saúde, Humanas e Sociais Aplicadas; área de conhecimento Educação, Educação Física e Sociologia; Universidade Federal do Espírito Santo; teses e dissertações.

transposição de métodos cênicos, como das escolas profissionais de dança, para o ensino escolar. Refletir sobre os preconceitos, as desvalorizações, as intolerâncias e fomentar uma comunicação corpórea crítica precisam fazer parte do papel educador da dança na escola.

O levantamento feito por Lima e Brasileiro (2020) sobre a produção acadêmica em periódicos da Educação Física apontam lacunas nas produções envolvendo danças da cultura afro-brasileira. As autoras analisaram 8 periódicos³ brasileiros com *webqualis* A1, A2, B1 e B2 e com discussões pedagógicas e socioculturais da Educação Física. O recorte temporal foi entre os anos de 2001 a 2017, com artigos sobre cultura afro-brasileira utilizando inicialmente os temas: Cultura Afro-Brasileira, Diversidade Cultural, Racismo, Afro-Brasileiro, Conteúdo Afro-Brasileiro. Foram localizados 92 artigos e categorizados como: Cultura Afro-brasileira e Educação Física; Futebol e racismo, Capoeira, Educação Intercultural e Educação e Comunidades Quilombolas. Apesar das diferentes temáticas, a pesquisa apresenta uma incidência maior de artigos voltados para capoeira e o racismo no futebol (LIMA; BRASILEIRO, 2020).

Tendo em vista que a maioria dos estudos relacionados a cultura afro-brasileira se direcionam para a capoeira e o racismo, Lima e Brasileiro (2020) chamam à reflexão sobre a necessidade de explorar mais temas da grande diversidade que envolve as manifestações para as relações étnico-raciais. A pouca incidência de pesquisas envolvendo a dança em periódicos de grande alcance, dado a variedade de manifestações, demonstra a relevância dos questionamentos relativos a DABC desta dissertação.

Questionar o desenvolvimento da dança na escola e da cultura africana e afro-brasileira se faz pertinente tendo em vista que a legislação para a educação aponta tais elementos a serem ensinados. A Educação Física é componente curricular obrigatório da educação básica (BRASIL, 2020) e, na atualidade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece Unidades Temáticas a serem desenvolvidas que incluem a dança (BRASIL, 2018). Outro marco legal na educação que nos faz refletir sobre o trabalho educativo com a DABC é a promulgação das leis nº 10.639 de 2003, (BRASIL, 2003) e nº 11.645 de 2008, (BRASIL, 2008). As leis afirmam a importância desses povos e suas culturas na constituição do país e atribuem destaque às questões voltadas para as

³ Os periódicos são: Revista Movimento, Pensar a Prática, Motriz, Motrivivência, Revista Brasileira de Ciência do Esporte, Revista de Educação Física/UEM, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte e Revista Brasileira de Ciências e Movimento

relações étnico-raciais na escola colaborando nos processos de ensino e aprendizagens que dialoguem com as diferenças.

No que diz respeito ao ensino e aprendizagem escolar, consideramos as discussões de Betti (2007) sobre a perspectiva fenomenológica e semiótica da Educação Física e a cultura corporal de movimento em que a atenção se dirige aos sujeitos que se movimentam considerando-os produtores de significações e conhecimentos. O professor atua como um interlocutor na produção de signos auxiliando na articulação das relações interpretativas a partir das intenções pedagógicas. O autor cita Gomes-da-Silva (2007) para considerar a Educação Física enquanto processo de relações comunicativas, uma vez que tanto alunos/as quanto professores/as participam da semiose que envolve suas relações de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o contato com os estudos de Charlot (1996, 2000, 2009, 2014) sobre a relação com o saber, contribuem na compreensão da relação dos/as alunos/as com o aprender na escola e a mediação do(a) professor(a) nesse processo. Bernard Charlot é educador francês e reside no Brasil há alguns anos. Segundo Venâncio (2014), nos anos de 1970, os trabalhos do autor ganharam território brasileiro destacando-se a tradução, em 1979, da obra “A mistificação pedagógica”; seus pressupostos têm sido eixo de análise de pesquisas no país. Na Educação Física destacamos (SCHNEIDER; BUENO, 2005; OLIVEIRA, 2011; VENÂNCIO, 2014; SANTOS et al, 2020; dentre outros).

Em Charlot (1996), a atenção se volta para os significados que a escola e o ensino escolarizado têm para os alunos e como isso afeta o sentido e a mobilização para o aprender, que se diferencia em cada pessoa. O autor traz elementos para uma teoria da relação com o saber que auxiliam no entendimento sobre as relações dos sujeitos com o mundo, com os outros e consigo e as formas como elas acontecem influenciam na apropriação do mundo e constituição do ser (CHARLOT, 2000). De acordo com Schneider e Bueno (2005), é importante compreender os motivos que levam os alunos a se colocarem em situações de sucesso e fracasso escolar (elementos discutidos por Charlot); assim, deve-se considerar a relação desenvolvida pelos estudantes com os saberes escolares. Contudo, na Educação Física, essa relação difere pela não predominância da linguagem escrita, tendo o domínio da atividade e as situações relacionais mais frequentes, e que, conforme os autores, são especificidade da área.

O percurso escolar é parte significativa na educação dos sujeitos; assim, compreender as relações estabelecidas e como os saberes são vistos são fatores importantes para entender os sentidos atribuídos e construídos pelos/as sujeitos/as com a escola, os/as docentes e os saberes compartilhados. Delineamos, assim, nosso problema de pesquisa: quais as relações com o saber da DABC no processo de ensino e aprendizagem em um projeto de dança de contraturno escolar? Pensar a partir da relação com o saber nos permite observar os sujeitos questionando que significados têm conferido a essa dança, o que tem mobilizado sua participação ou não, assim como entender fatores que mobilizam à prática pedagógica com a cultura afro-brasileira.

A pesquisa consiste em um estudo de caso de um trabalho docente realizado em um projeto de contraturno de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) no bairro Jardim Camburi, em Vitória/ES. De acordo com Laville e Dionne (1999, p. 155), “[...] tal investigação permitirá inicialmente fornecer explicações no que tange diretamente ao caso considerado e elementos que lhe marcam o contexto”. Nessa estratégia de pesquisa a análise ocorre com maior detalhe e profundidade sobre um caso específico e que seja característico ao evento investigado.

A pesquisa tem abordagem qualitativa e caráter descritivo, pois busca delinear as ações pedagógicas ocorridas naquela realidade (as aulas de dança), como também compreender a relação com o conhecimento através das expressões, falas e percepções que os sujeitos emitem nas vivências. Conforme Triviños (1987, p. 111), a vantagem de um estudo de caso descritivo é de “[...] fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir reformular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas”.

Pesquisas qualitativas surgem para contrapor os métodos das ciências naturais nas interpretações de fenômenos sociais utilizando os estudos das ciências humanas na compreensão de processos educativos, por exemplo. Em muitos casos, a quantificação não permite o entendimento sobre a vida de povos ou grupos, uma vez que, o comportamento humano pode conter significados que não são anunciados ou enumerados. Segundo Triviños (1987, p. 122), “[...] descobrir as características culturais que envolvem a existência das pessoas que participam da pesquisa, não só porque através delas, se pode chegar a precisar os significados dos aspectos do meio, mas também porque desse ponto de vista derivam algumas considerações importantes”.

O método de pesquisa qualitativa consiste na obtenção de dados descritivos através do contato direto entre o pesquisador e a situação estudada dando atenção ao processo e as perspectivas dos participantes. O trabalho de campo descreve as situações, pessoas, acontecimentos e verifica como o problema de pesquisa se manifesta nas atividades e interações e o sentido dado a elas (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Nosso objetivo geral é compreender as relações com o saber no processo de ensino e aprendizagem da DABC através da prática pedagógica de uma professora de Educação Física em projeto de dança no contraturno de uma escola pública municipal. Como objetivos específicos: descrever a relação da professora e de alunos/as com a dança e a DABC (implicações e entendimentos); analisar as relações entre Educação Física e a cultura afro-brasileira a partir das experiências pedagógicas do projeto escolar; compreender como a instituição enxerga o projeto, o trabalho e os temas afro-brasileiros desenvolvidos.

A coleta de dados relativo às vivências ocorreram entre os meses de setembro a dezembro de 2019 (final das atividades do projeto), totalizando nove encontros, por meio de anotações realizadas após as observações. Esta é uma técnica metodológica que permite contato com o campo de pesquisa e cujo olhar ativo busca atender aos objetivos (LAVILLE; DIONNE, 1999). Complementando as anotações, utilizou-se de registros imagéticos dos momentos de aulas e audiovisuais das entrevistas e conversa coletiva com os participantes da pesquisa.

Para entendermos as relações da professora com as questões étnicas e, especialmente, com a DABC, foi feita entrevista semiestruturada (APÊNDICE A). Neste instrumento de coleta há um roteiro previamente organizado, com perguntas abertas e liberdade de incluir outras questões que considerar pertinente e que trarão informações significativas a partir das respostas obtidas (LAVILLE; DIONNE, 1999). Também com a diretora e a coordenadora da EMEF (APÊNDICE C) foi realizada essa técnica para compreender as percepções e relações da equipe pedagógica com o trabalho docente no projeto de dança e com as questões étnico-raciais.

Triviños (1987, p. 146) considera que esse tipo de entrevista pode colaborar na pesquisa, uma vez que oferece maior possibilidade de participação livre e espontânea do colaborador o que pode gerar melhores resultados.

Podemos entender por *entrevista semiestruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que

interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

As observações perpassaram também compreender o que as crianças expressam oral e corporalmente nas aulas sobre o conteúdo desenvolvido. Realizamos um grupo focal, para coletar informações e discursos sobre a participação no projeto e o conhecimento prévio e construído sobre a DABC. Sobre esse método, Trad (2009, p. 780) aborda o conceito a partir de alguns autores em metodologia qualitativa e com base em Morgan (1997) aponta como “[...] uma técnica de pesquisa qualitativa derivada das entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações grupais”. Em pesquisas sociais essa técnica tem sido muito utilizada e reúne participantes que possuam vivência com o tema em discussão.

Segundo Gatti (apud POWELL; SINGLE, 1996, p. 449), grupo focal consiste em “[...] um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Para composição do grupo, os participantes necessitam ter características comuns; nesse sentido, entendemos que aluno/as da turma se aproximam na faixa etária, participação no mesmo projeto de contraturno, em igual horário e com a mesma docente. O encontro ocorreu em volta de uma mesa da biblioteca da escola o que permitiu interação face a face dos participantes. O encontro durou menos de uma hora (tempo de duração da aula no projeto); realizei apresentação da moderadora, foram dadas as informações iniciais sobre sigilo dos nomes e registros de áudio e vídeo e explicações sobre os objetivos da conversa, critérios que atendem ao método escolhido (GATTI, 2005).

Mediante os discursos advindos das entrevistas e conversa em grupo focal, bem como das observações feitas, a geração e apreciação dos dados se faz por meio da análise de conteúdos que, segundo Bardin (1977, p. 31) “[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. A escolha por esse método qualitativo perpassa o interesse em compreender as narrativas ou os fatos sociais para além do que é dito ou visto em primeira instância, mas em confronto com ações, expressões observadas, posturas, métodos daquele contexto de pesquisa.

Ainda sobre essa metodologia, Bardin (1977, p. 38) discorre: “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção

(ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. As observações das aulas de dança, com a utilização da técnica de Mercedes Baptista, criadora da DABC, proporcionou condições para compreender como aquele grupo estabelece relações com esse saber no contexto em que estão inseridos.

As análises foram divididas em eixos que discutem aspectos considerados de maior destaque naquele contexto. A compreensão sobre as falas e comportamentos do grupo baseou-se na tentativa de perceber as relações que os sujeitos expressavam com o conteúdo desenvolvido, a DABC, e a abordagem a partir das relações étnico-raciais. Dialogamos com autores/as que estudam a relação com o saber (CHARLOT, 2000) na Educação Física (SCHNEIDER; BUENO, 2005, SO; BETTI, 2018, VENÂNCIO, 2014), os saberes construídos pela população negra (GOMES, 2017, PETTIT, 2015) e o antirracismo nas aulas (NOBREGA, 2020), a dança como conhecimento (MARQUES, 2007) e a relação com a cultura popular (BRASILEIRO, 2009, 2010). Como também estudos sobre as questões étnico-raciais e cultura afro-brasileira na educação física: Grando e Pinho (2016), Moreira e Silva (2016), Soler e Eugênio (2016), Pereira et al (2019) entre outros.

Na sequência à Introdução desta dissertação, o capítulo II apresenta a DABC através do percurso de Mercedes Baptista para produzi-la e dos elementos que a compõem e que a fazem uma dança moderna e acadêmica. Também esboço sua aproximação com a dança ritual do candomblé, que foi um dos espaços de pesquisa da bailarina. No Capítulo III realizo uma abordagem sobre a Educação Física e a Cultura afro-brasileira, da legislação que preconiza a presença da temática étnico-racial na escola e a importância e pertinência da contribuição da área, enquanto componente curricular, nessa discussão.

No Capítulo IV busco um diálogo entre a relação com os saberes, a educação física e aspectos das discussões étnico-raciais. Trato dos saberes emancipatórios, com destaque para os saberes estético-corpóreos construídos e que identificam a população negra, enxergando a DABC como integrante desses saberes. Conecto os conteúdos específicos do ensino da dança propostos por Marques (2007) e os elementos apontados por Charlot (2000) visualizados no estudo. No Capítulo V descrevo a aproximação com o campo bem como os sujeitos participantes do estudo.

Compreendendo a Educação Física e o conteúdo dança como linguagem e que deve ser fomentada enquanto conhecimento na educação escolar, o Capítulo VI traz a análise da arte da DABC no ensino e aprendizagem do projeto de dança campo desta pesquisa. O capítulo está dividido em tópicos que discutem as observações e discursos do campo de estudo. Os eixos conversam com os pressupostos teóricos apresentados, da relação com o saber, a dança afro-brasileira como saber corpóreo e as discussões étnico-raciais da Educação Física.

Nas considerações finais abordamos que as experiências pedagógicas observadas demonstram a reelaboração e construção de relações entre os sujeitos e deles/as com a cultura e a dança afro-brasileira. As ações pedagógicas caminham para articulação entre as figuras do aprender e proporcionam maiores oportunidades de alunos/as se mobilizarem com o aprender DABC. As vivências dialogam com a abordagem das questões étnico-raciais na escola, não sem tensões, mas proporcionando experiências de aprendizagem com os sujeitos.

2 MERCEDES BAPTISTA E A DANÇA AFRO-BRASILEIRA CÊNICA

2.1 A BAILARINA AFRO

Nascida na cidade de Campos dos Goytacazes no Estado do Rio de Janeiro, Mercedes Baptista (1921-2014)⁴ foi a primeira bailarina negra do Theatro Municipal do Rio de Janeiro (foto 1). Mas não é só isso: de Campos para o Theatro e do Theatro para o mundo, essa mulher negra, nascida no início do período republicano, momento de busca da população negra por direitos como cidadãos e de políticas voltadas para criação de uma identidade nacional, deixou um legado que se reflete nos dias atuais na dança afro-brasileira. Segundo Silva Júnior (2007), sabe-se pouco de sua infância, mas Mercedes vivia com sua mãe D. Maria Ignácia, costureira, com poucos recursos, que na busca de mais oportunidades à filha foi trabalhar na capital (Rio de Janeiro) como empregada doméstica.

Foto 1 – Mercedes Baptista



Fonte: Silva Junior (2007)

Estudando em uma escola regular no bairro da Tijuca, foi possível ampliar o universo de pessoas e de mundo como o cinema que lhe permitiu sonhar ser famosa. E ao se inserir no mercado de trabalho, Mercedes, atuando em bilheteria de cinema (depois de passar por outros empregos) descobriu o gosto pela dança. Encontrou, então,

⁴ Segundo Silva Junior (2007), há controvérsias quanto a data de nascimento de Mercedes, porém seus ex-alunos consideram o ano de 1921.

o Serviço Nacional de Teatro e o curso de dança dirigido por Eros Volúcia, local em que teve aulas de balé clássico e danças folclóricas no ano de 1945 (SILVA JÚNIOR, 2007). A busca pela formação profissional em dança a fez cursar aulas com professor da Escola de Dança do Theatro Municipal (foto 2), apesar de ouvir da mãe de Eros Volúcia, Gilka Machado, que o teatro não era para pessoas de cor.

Foto 2 – Mercedes com figurino da apresentação feita pela Escola de Dança do Theatro Municipal, Dança Chinesa de “O Quebra Nozes”



Fonte: Silva Junior (2007)

Diferente do que ouviu, em 1947 Mercedes estaria no palco do Theatro Municipal se apresentando com grupo da escola de dança (foto 2). No ano seguinte, 1948, aconteceu o concurso para corpo de baile do Theatro e o ingresso de Mercedes como profissional, não de maneira fácil. Tecnicamente, a seleção era considerada difícil e a pele negra da bailarina dificultava ainda mais o posicionamento positivo do júri. Na última etapa da prova o nome dela aparece junto a listagem dos bailarinos, homens. Sem entender, ela faz a prova, composta de muitos saltos, e é aprovada (SILVA JÚNIOR, 2007).

Apesar de integrante do corpo de baile, as mudanças na direção da equipe fizeram com que Mercedes pouco atuasse nos balés. Em entrevista ao jornal O Globo, em 25 de janeiro de 1981, ela afirma:

Madeleine Rosay, Vaslav Veltchek, Edy Vasconcelos e Nina Verchinina me deram boas oportunidades na carreira, sem olhar minha cor. Os problemas vieram depois. Eu me vi de repente excluída de tudo, e nem que pusesse um

capacho cobrindo meu rosto me deixavam pisar em cena. Só uma vez atravessei o palco usando sapatilhas de pontas e, ainda assim, lá no fundo (SILVA JÚNIOR, 2007, p. 20).

Mercedes associa esse distanciamento dela ao racismo sofrido naquele ambiente. Ao jornal Rio Movimento, em 2002, ela relata:

Tudo foi sempre muito difícil, mas quem iria assumir ou deixar claro que parte das minhas dificuldades era pelo fato de que eu não era branca? Nunca iriam me dizer isso, nem dizer que o problema era racial, mas eu sabia que era e, por isso, sempre lutei cada vez procurando me aperfeiçoar (SILVA JÚNIOR, 2007, p.21).

No mesmo ano em que realizou o concurso para o Theatro, Mercedes participou do concurso “Rainha das Mulatas” promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN) como forma de elevar a autoestima da mulher negra e promover a beleza negra. Desse momento nasceu a parceria da bailarina com Abdias Nascimento e o TEN (foto 3). Devido isso, aos poucos, foram surgindo compromissos com a dança e a cultura negra brasileira para Mercedes ocupando a “ausência” das ações do Theatro Municipal com ela. Uma das atividades de colaboração de Mercedes no TEN foi a orientação do curso de balé infantil proporcionado a crianças dos morros cariocas que serviriam de base para pesquisa de linguagens corporais (SILVA JÚNIOR, 2007).

Foto 3 – Abdias Nascimento e Mercedes Baptista



Fonte: Silva Junior (2007)

A respeito de Abdias Nascimento, atuou no Movimento Negro e discutia políticas de ações afirmativas que aos poucos foi ganhando destaque nas reivindicações e que nos anos 2000 ganham mais força. “Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente

posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade” (GOMES, 2017, p. 23).

Apresentamos nesta seção alguns detalhes a respeito de Mercedes Baptista. Na sequência trataremos sobre a “Dança Afro-brasileira Cênica” (DABC) e o cenário existente no país quando ela foi criada. Isso será feito a partir das ações de sua criadora e como foi elaborada, em meados do século XX, como objeto de ensino em escolas de dança.

2.2 CONTEXTOS DA “DANÇA AFRO-BRASILEIRA CÊNICA”

A abordagem sobre a DABC neste momento terá como base de estudo a biografia de Mercedes Baptista (SILVA JÚNIOR, 2007) e os conhecimentos compartilhados no curso “Princípios Básicos da Arte Acadêmica da Dança Afro-brasileira Cênica”, ministrado pelo Prof. Renato Santos em parceria com o Museu Capixaba do Negro “Verônica da Pas” (MUCANE)⁵ e a Secretaria Municipal de Cultura (SEMC) da cidade de Vitória. Assim como outras fontes bibliográficas que colaboram para compreensão sobre essa dança.

Abordar a DABC faz pensar na resistência do negro em tentar sobreviver em uma sociedade pós abolicionista em que o discurso de branqueamento, surgido no final do século XIX e que adentra o século XX, rege os padrões de comportamento e afetam também o contexto cultural considerando costumes, manifestações e tradições que advém daqueles vistos como marginais, inferiores (SOUZA, 2017). É interessante contextualizar que, avançando o século XX, no regime político do Estado Novo, de 1937 a 1945, ascendem propostas de modernização do país que se vinculam a uma ideia de valorização dos aspectos nacionais (QUADROS; MACHADO, 2013).

O nacionalismo consiste numa característica crescente nos anos de 1930 na América Latina e que, no Brasil, teve os setores da educação e da cultura como mecanismos de políticas públicas de expansão da brasilidade. Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde no período e apoiado pelo presidente Getúlio Vargas, foi um nome influente para as ações do governo. Dentre as ações criadas estão o Decreto

⁵As informações sobre o MUCANE estão disponíveis na página da Prefeitura Municipal de Vitória. O museu, no dia 13 de maio de 2021 completou 28 anos de existência: <https://www.vitoria.es.gov.br/noticia/museu-capixaba-do-negro-completa-28-anos-com-programacao-especial-42609>.

Presidencial nº 92, de 21 de dezembro de 1937, que cria o “Serviço Nacional de Teatro”, colocando o teatro como finalidade de elevação espiritual do povo; e o Decreto Lei nº 256, de 1 de julho de 1938, que institui o Conselho Nacional de Cultura coordenando as atividades de desenvolvimento cultural (QUADROS; MACHADO, 2013).

Conforme Monteiro (2011), a movimentação cultural da época oportunizou Mercedes Baptista conquistar sua formação de bailarina, uma vez que ela inicia essa formação na escola de dança dirigida por Eros Volúcia, que pertencia ao “Serviço Nacional de Teatro” então criado na gestão do ministro Capanema. Assim, as manifestações afro-brasileiras passam a pleitear lugares ocupados por danças ditas eruditas e clássicas quando transformadas para apresentação cênica, pois na escola de dança mencionada busca-se produzir um bailado englobando o popular e o erudito.

A título de exemplo e comparação de como esse contexto afetou práticas corporais de origem africana e afro-brasileira, nesse mesmo período a capoeira passa de reclusa e marginal à símbolo da cultura nacional: “[...] a produção deste símbolo, no entanto se dá pela ‘limpeza’ do que há de negro, de africano no jogo” (SOLER; EUGÊNIO, 2016, p.97), tal criação bem como a esportivização dessa prática a ressignificam e gera afastamentos das suas marcas africanas. Nos anos 1930, começa a funcionar a primeira academia de capoeira e poucos anos depois Inezil Pena Marinho,⁶ através da publicação de uma obra, propõe uma metodologia de ensino dessa prática e, posteriormente, a institucionalização de uma ginástica brasileira (LUCENA, 2008).

Monteiro (2011, p. 3) menciona que as danças de matriz africana receberam três classificações no discurso dos “letrados brancos”:

As danças ditas ‘honestas’, que compõem uma parte na procissão católica, danças de negros e mestiços nos cortejos dos reis africanos; as danças ‘desonestas’, que segundo o olhar do branco letrado são danças sensuais cheias de lascívia e erotismo, são os chamados batuques de negros, escravos e libertos e, por fim, as danças consideradas heréticas e pagãs, associadas a feitiçaria, ao malfeito, cuja eficácia a cultura hegemônica parece reconhecer quando se preocupa em combatê-la.

As danças ditas pagãs foram, com as religiões afro-brasileiras, alvo de punições por lei (código criminal de 1890 e penal de 1942) por se desvincularem da religiosidade cristã pela ignorância, desconhecimento e preconceito com que eram vistas. Pensando

⁶ Obra “Subsídios para o estudo da metodologia do treinamento da capoeiragem”, de 1945.

na influência dos movimentos advindos dos rituais, a DABC poderia ser classificada como pagã; porém, sendo o tronco corporal canal para movimentos de sedução e requebrado, conforme aponta Guizzardi (2001), a classificação seria “desonesta”. Nos dois casos se desvincula da moralidade presente a época, então refletimos como esses discursos aliados a uma política de branqueamento, leis de proibição de práticas, podem afetar ou não a representação sobre a população negra e o ensino dos conhecimentos da história e cultura africana e afro-brasileira.

A DABC representou, segundo Monteiro (2011, p. 11), a “primeira manifestação modernista de dança” feita a partir da originalidade brasileira. Surge interesse da cultura elitizada pelo afro-brasileiro, porém a participação efetiva dos negros era limitada. A mudança política e social de valorização do que é brasileiro surge em concomitância com as ideias das teorias racistas e a visão de que havia uma democracia racial no Brasil. As teorias racistas chegam ao país das discussões europeias sobre raça do século XIX, baseadas em estudos biológicos sobre as relações raciais que classificava aspectos físicos e cognitivos criando hierarquia entre os humanos (SOLER; EUGÊNIO, 2016); contudo, a dita raça branca era tomada como superior a mestiços, indígenas e negros considerados impedimento para desenvolvimento intelectual e moral da nação.

A ideia de que no Brasil havia uma democracia racial inicia na primeira metade do século XX e se baseia mistura genética e das relações sociais entre negros, indígenas e brancos que se estabelecem desde a colonização, tendo Gilberto Freyre como base desse pensamento. A imagem de convivência harmônica entre os diferentes povos e culturas era favorável às mudanças políticas, econômicas e sociais do Estado Brasileiro moderno e serviam para alterar a visão sobre o negro de escravo a participante da sociedade inserido no mercado de trabalho como suporte para um sistema de classes. O mito da democracia racial gera o apagamento dos conflitos, a relação de dominação e exploração sobre índios e negros (SOLER; EUGÊNIO, 2016).

No artigo sobre os confrontos históricos entre o ensino de Educação Física e a Lei 10.639/2003, Moreira e Silva (2016) também abordam as ações ocorridas no início século XX relativas a educação e a cultura do país. As reformas do ministro Gustavo Capanema delimitavam educação intelectualizada e profissionalizante e as representações de classes entre pobres e ricos; além disso, as escolas foram espaço de difusão das concepções eugênicas e de higiene que defendia a regeneração da raça

brasileira através do controle do corpo. Ao mesmo tempo desmarginaliza a capoeira, reconhece os mestres dessa prática e ascende debates sobre as suas origens. Os terreiros de candomblé também foram alvo de perseguição policial com base no Decreto nº 847 de 11 de outubro de 1890, que penalizava práticas de espiritismo e magia e o código penal nº 2.848 de dezembro de 1940 (em vigor em 1942) relativo ao exercício de curandeirismo. As leis se inseriam no capítulo referente aos crimes contra saúde pública.

Quando uma prática é legitimada pelo Estado, deixando de ser criminosa, consideramos que há um reconhecimento daquilo que foi construído por uma sociedade; contudo, refletimos que tal atitude se reverte na adesão de brancos aos elementos culturais afro-brasileiros, que deixaram de ser marginais ou criminosos, com intuito de torná-los superiores haja vista que pós abolição da escravidão no Brasil havia um contexto de inferiorização do sujeito recém saído da condição de escravo/a e buscando direitos como cidadão. A existência de organizações civis negras reivindicando, especialmente, educação no período do Estado Novo: a Frente Negra Brasileira (1931); o TEN (1944 – 1968) e a imprensa (jornais O Alfinete de 1918, O Kosmos de 1924 e Tribuna Negra de 1935, por exemplo), revelam a necessidade de abertura de espaço a população negra e uma sociedade de preconceito (GOMES, 2017).

Essa falsa democracia racial que penetrou o imaginário popular no século XX é analisada pela autora como um tipo de racismo construído no país:

O Brasil construiu, historicamente, um tipo de racismo insidioso, ambíguo, que se afirma via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura da nossa sociedade. Sua característica principal é a aparente invisibilidade. Essa invisibilidade aparente é ainda mais ardilosa, pois se dá via mito da democracia racial, uma construção social produzida nas plagas brasileiras. Através da narrativa do mito, que é extremamente conservadora – porém transfigurada em discurso democrático -, a igualdade das raças é destacada. Trata-se, no entanto, de uma falsa igualdade, pois ela se baseia no apagamento e homogeneização das diferenças (GOMES, 2017, p. 51).

O contexto pós abolicionista também ascendeu reivindicações de direitos a população negra. Gomes (2017) aponta a imprensa negra como elemento de crítica ao imaginário racista sobre as pessoas negras no início do século XX, bem como mecanismo de politização da sociedade. Outro organismo importante de contestação ao racismo e afirmação da identidade negra mencionado pela autora é o TEN: “[...] nasceu para contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a

herança africana na sua expressão brasileira” (2017, p. 30). No trabalho do TEN havia direcionamento para educação e cultura como forma de fomentar uma imagem positiva de negros e negras.

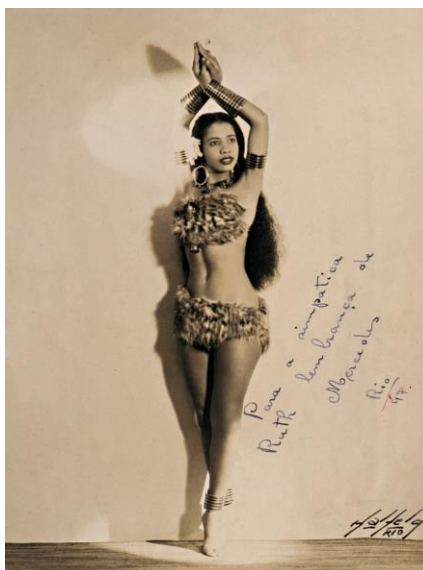
As atuações de movimentos em defesa dos direitos da população negra também são apontadas por Tavares e Dias (2020, p. 40):

Os movimentos sociais que emergiram em território nacional pleiteando mudanças visíveis para a população afro-descendente, sobretudo, no que dizia respeito à valorização da cultura negra africana no Brasil, também se serviram desse termo, presente na Frente Negra Brasileira (FNB), criada em 1931, em São Paulo, um dos primeiros grupos organizados no Brasil, e no Teatro Experimental do Negro (TEN), criado em 1944 pelo artista, professor e ativista Abdias do Nascimento (1914-2011).

Apesar desse contexto com mecanismos e políticas do Estado e das ações dos movimentos sociais, a história de Mercedes Baptista demonstra que o discurso de branqueamento dificulta a presença negra nos espaços, em especial em condições de destaque. Isso por que, antes de criar um método de dança, ela quase não participou da seleção para ser bailarina do “Theatro Municipal do Rio de Janeiro” em 1948 (junto com Raul Soares, foram os primeiros negros aprovados para corpo de baile) por não ter sido avisada. Já como integrante do corpo de baile do teatro, sua atuação não era constante nos palcos com os demais bailarinos, participando, em geral, de peças nacionalistas ou como personagem exótico em óperas (SILVA JUNIOR, 2007). Na foto 4 observamos a bailarina como personagem principal do balé Iracema, quando fazia aulas na Escola de Dança do teatro, antes de ter ingressado como profissional em 1948.

Conforme Gomes (2017), a corporeidade marca as formas de expressão e a cultura do Brasil; contudo, há uma visão exótica e erótica sobre esse corpo negro que para autora ganha visibilidade na superação do racismo em meio as tensões, cobranças, publicizações, presença na mídia entre outras ações. Isso demonstra que a identidade brasileira que se pretendia criar no período nacionalista, a partir dos anos 1930, interessava o uso dos diversos marcos construídos e transformados na história de contatos étnicos-raciais ocorrido no Brasil, mas os sujeitos descendentes dessa história eram mantidos a margem.

Foto 4 – Mercedes Baptista como personagem principal do balé Iracema da Escola de Dança do Theatro Municipal do Rio de Janeiro



Fonte: Silva Junior (2007)

A associação de Mercedes ao TEN demonstra seu interesse em transformar a realidade de preconceito sofrido por ela. Participou como dançarina e coreógrafa junto com Abdias Nascimento e outros nomes considerados personalidades negras (TAVARES; DIAS, 2020). Em 1950, no 1º Congresso Negro Brasileiro, uma iniciativa do TEN, Mercedes Baptista conquista uma bolsa de estudos na “Dunham School of Dance” nos Estados Unidos da América, que foi elemento fundamental, posteriormente, para criação da DABC no Brasil. A responsável pela escola era Katherine Dunham, afro-americana, bailarina, coreógrafa, antropóloga, cujo trabalho se desenvolvia mediante pesquisas de diferentes culturas, especialmente negra e caribenha, e a contribuição delas nos movimentos de dança cênica. Mercedes pode então vivenciar como tais elementos podem ser usados de forma criativa em coreografias de dança (SILVA JÚNIOR, 2007).

Ao retornar ao Brasil com as experiências e conhecimentos adquiridos na “Dunham School of Dance”, Mercedes Baptista, em meados do século XX, inicia visitas e pesquisas sobre danças brasileiras, especialmente as movimentações realizadas nos rituais religiosos afro-brasileiros. Silva Júnior (2007) aponta que a escuta do ritmo dos orixás e as movimentações impulsionaram a realização de experiências com a nova dança. Assim, acrescentou seu repertório da dança clássica e da dança moderna e fundou o “Ballet Folclórico Mercedes Baptista” (foto 5); além disso, conseguiu introduzir a disciplina de dança afro-brasileira na escola de dança do “Theatro Municipal do Rio de Janeiro”.

Foto 5 – Balé Folclórico de Mercedes Baptista



Fonte: Silva Junior (2007)

A bailarina clássica começou a desenvolver seu estilo: uma fusão entre a dança realizada pelas pessoas na rua, seus conhecimentos clássico e moderno e as informações recebidas sobre religiosidade. Tudo isso fundido de maneira ‘autodidata’, conforme destaca. Dessa maneira, nasceu a dança de Mercedes Baptista (SILVA JÚNIOR, 2007, p. 40).

Os estudos envolvendo danças brasileiras feitos pela bailarina e coreógrafa tiveram os candomblés brasileiros como uma fonte de investigação (foto 6), tendo inclusive filhos de santo como bailarinos do seu grupo; nesse sentido, consideramos importante uma explanação sobre a dança nessa religião. Os estudos de Lara (2008, p. 45) nos mostram que a dança é elemento marcante em diversos rituais e através dela os indivíduos “[...] têm a possibilidade de efetivar todas as interações possíveis, intensificando as relações sociais, as criações, o potencial comunicativo, retornando ao tempo sagrado e à experiência do mito”.

Foto 6 – Apresentação de Mercedes



Fonte: Silva Junior (2007)

O ritual do candomblé possui a encenação de um rito, numa organização composta por som de percussão (atabaques), dança, canto e roda na busca pelo transe e de reviver o mito/ancestralidade. De acordo com Lara (2008), dança, mito e ritual são entrelaçados na busca pelo abandono momentâneo do mundo profano em um tempo/espaço para encontro com o mundo sagrado que é da interioridade, da relação consigo. A relação sagrado/profano discutida pela autora tem bases nos estudos de Eliade (1999), que aponta tais questões como formas de experiências humanas; a experiência sagrada diz respeito ao transcender das ocupações cotidianas e atender os desejos que cercam o interior; a experiência profana está ligada à racionalidade, ao pensamento, ao equilíbrio para viver em sociedade.

Ao abordar sobre religiões afro-brasileiras, entende-se que elas surgem da diáspora e da resistência cultural de povos africanos trazidos para o Brasil e a origem da religião vem do continente africano, mas seu desenvolvimento ocorre no Brasil. Como afirma Lara (2008, p. 50), “[...] o processo de desenvolvimento das religiões afro-brasileiras poderia ser sintetizado da seguinte forma: perdas, adaptações, criação e reafricanização”. A diferença no período em que chegam os povos bantos (Congo e Angola) e sudaneses (Jeje do Daomé e Nagô) bem como os locais para onde são designados influenciam diretamente nessa reafricanização da religião.

Nessas adaptações, alguns orixás ficaram em evidência e outros foram esquecidos; conforme Lara (2008, p. 51), “[...] os resquícios da variedade de tradições africanas, no país, receberam o nome de nações, o que não se refere à origem da tradição religiosa em determinada região da África, mas à diversidade de tradições que aqui chegaram”. Nesses espaços, em cada nação, se busca vivenciar a figura dos orixás, que simbolizam as forças da natureza, feito através da vestimenta, da dança, do canto, da comida. A autora aponta diferenças em elementos como cantos, toque do atabaque, nomenclatura de objetos, orixás e nas danças; contudo, as danças rituais, de modo geral, possuem características gestuais para representar determinados orixás, que não são figuras de mortos, mas personas divinizadas de reis, princesas, heróis (LARA, 2008).

As danças são vistas como relacionais e socializadoras, capazes de encarnar, por meio do ser dançante, o deus, o antepassado e o herói. Concretizam-se, coreograficamente, entre os dançarinos e entre os que dançam com as pessoas; não são exigidas aptidões para fazê-lo. Busca-se

dançar bem, que é diferente da espetacularização, pois requer o cumprimento das normas do ritual. Ou seja, dançar bem comprova uma iniciação adequada, além de evidenciar o prazer dos deuses em integrar os rituais (LARA, 2008, p. 77).

Nessa afirmação, observamos que a dança é um dos meios utilizados no ritual de encarnação do orixá e, diferente da performance corporal trabalhada nas escolas de dança, o filho ou filha de santo dança bem quando consegue com o movimento corporal se conectar com aquela divindade. Contudo, há em ambos os espaços uma organização na movimentação corporal; não são feitas improvisações a partir da música, mas há um repertório de execução; o que difere são as intencionalidades, uma ritualística e outra cênica/artística, então a dança é elemento de ligação entre o corpo e a ancestralidade e entre o corpo e a representação cênica/artística.

Pelo fato de a DABC estar relacionada com a dança dos orixás, os estudos de Lara (2008) nos auxiliam a conhecer como o corpo tem relevância nas religiões afro-brasileiras com abordagem a partir do candomblé. A autora apresenta um quadro (tabela 1) que colabora na compreensão das características de alguns orixás e os gestos representativos.

Tabela 1 – Características e gestos dos orixás

Orixá	Características	Gestualidade
Ogum	Orixá guerreiro, forte, combatente e ligado ao ferro. Suas cores são o azul escuro e o verde	Dança com gestos de guerreiro mostrando sua espada, simulando, por vezes, o combate em guerra.
Oxóssi	Rei da mata, da floresta e caçador. Porta arco e flecha, seu acessório simbólico. Sua cor é o verde.	Dança simulando os gestos do caçador, movimentando arco e flecha para direções variadas, como se estivesse em constante procura da presa.
Xangô	É rei da cidade africana de Oiô, senhor do fogo, do trovão, guerreiro corajoso e viril. É, ainda, tido como rei da mata, da floresta, e caçador. Vermelho e branco são suas cores. Seu símbolo é o oxé – machado de dupla face.	Dança de forma rápida e frenética, saltitando e batendo, por vezes, o machado ou empunhando-o para o alto. Em alguns momentos, joga pedras de fogo contra a terra.
Oxumaré	Orixá que representa o arco-íris, cuja função é levar até o céu a água dos lagos ou do mar e, com ela, alimentar as nuvens. É o intermediário entre o céu e a terra. Sua cor é o azul.	Dança mostrando, alternadamente, o céu e a terra, e traz na mão uma serpente de ferro. Simula, por meio de ondulações com os braços, a movimentação da serpente. Joga-se ao chão, arrasta-se e dá

		o bote, saltitando numa perna só e movendo os braços para o alto.
Iansã	Orixá feminino, guerreiro, associado aos ventos e à tempestade. Tem como emblemas um rabo de cavalo (eruexim) e dois chifres de boi amarrados na cintura. Porta espada e usa na cabeça uma coroa bordada com franjas que caem sob o rosto. Suas cores são rosa ou vermelho.	Dança de forma lenta ou intempestiva, movimentando os braços e saltitando, sendo o próprio vento.
Oxum	Deusa das águas doces (rios, cascatas, fontes), sendo orixá do amor e da fecundidade. Sua cor é o amarelo ouro. Porta abebé redondo e usa coroa com franjas que caem sob seu rosto. É vaidosa, gosta de perfumes, flores e joias.	Dança, por vezes, olhando-se no espelho e penteando os cabelos. Lava-se no rio jogando água em seu corpo com as duas mãos, e movimenta sua saia, imitando as águas em seu curso.
Obaluaê	Orixá masculino relacionado às doenças de pele e enfermidades, tendo o corpo coberto de palha e o rosto escondido pelas franjas de um capuz. Está vinculado à terra.	Dança com vassourinha (xaxará) apoiada no antebraço que movimenta rente ao corpo, varrendo as doenças, as impurezas e os males sobrenaturais. Os passos simbolizam os sofrimentos, as coceiras e os tremores de febre.
Oxalá	Ligado à criação, à sabedoria. Apresenta-se em duas formas: Oxaguiã (Oxalá novo) e Oxalufã (Oxalá velho). Sua cor é o branco.	Oxalufã – dança apoiado no opaxorô (cajado), curvando-se excessivamente, com pernas flexionadas e movimentação bastante lenta. Oxaguiã – dança altivo, imponente, com porte guerreiro e movimentando sua espada

Fonte: Lara (2008, p. 122)

Quando Lara (2008) aponta a dança como relacional e socializadora nos remete a uma das formas de saberes produzidas pelo Movimento Negro que Gomes (2017) dialoga em seus estudos. Para autora, as experiências sociais de negros e negras em uma sociedade racializada foram intencionalmente, e de maneira direcionada, sistematizadas e organizadas pelo Movimento Negro e transformadas em saberes dos quais ela destaca três: saberes identitários, saberes políticos e saberes estético-corpóreos. São elementos imbricados; contudo, a relação entre mundo e corporeidade, mais especificamente na dança, direciona nosso olhar para os saberes estético-corporais. É no corpo em

movimento que o sujeito tem possibilidade de alcançar o sagrado (LARA, 2008) e que as experiências nos acontecem (BONDÍA, 2002).

Dançar é um movimento de grande importância cosmovisão africana. Petit (2015) afirma que as danças de matriz africana aproximam os sujeitos de seus ancestrais; também é maneira de conexão com a divindade, assim como de expressão, comemoração, cerimônia, transcender a vida cotidiana, sair do tempo e espaço presente.

Nós afrodescendentes da diáspora, podemos estar distantes da religiosidade tradicional africana, mas a memória comunitária que em nós habita, ainda quando maltratada e renegada, precisa apenas de centelha do movimento ancestral para se manifestar, atualizada, no movimento dançante (PETIT, 2015, p. 77-78).

Consideramos que essa memória comunitária é transmitida através da religião e das danças presentes nas festividades (jongo, coco de roda, samba de roda, congo, folias, dentre outros), mas também no cotidiano de algumas comunidades. São manifestações cujos saberes estão e são incorporados nos sujeitos revitalizando e produzindo sentidos de humanidade, assim como afirmam a presença de negros/as nos territórios.

Na religiosidade africana corpo e natureza são fundamentos sagrados; não dissociação entre material e espiritual, o corpo é essencial para comunicação com o divino, diferente da ideia de corpo como depósito para alma construída na modernidade ocidental. Segundo Petit (2015, p. 79), “[...] o Corpo-Dança Afroancestral é aquele que não só dança, como canta, conta histórias e mitos, e manipula objetos simbólicos”. Dança e música esboçam o mito e a ligação entre cotidiano e sagrado, uma literatura da corporalidade cuja cerimônia é conduzida pela dança e o roteiro dessa prática perpassa narrativa, figurino, adereços e canto.

No ritual a comunicação com a divindade é o que define a boa dança. Quando pensamos nas festas e danças populares, o bom resultado seria o alcance do sagrado, a fuga momentânea e interna daquele tempo espaço profano e cotidiano. Em relação a DABC, refletimos se sua produção voltada para performance corporal proporcionava essa compreensão sobre as danças de matriz africana. Consideramos a importância e relevância do trabalho de Mercedes Baptista e a criação da primeira dança moderna brasileira, bem como a oportunidade de protagonismo em cena e afirmação de negros/as na sua capacidade artística. Contudo, refletimos se um ensino rígido e técnico como o

da coreografa poderia fomentar a construção e relação com os saberes dos movimentos sociais negros.

De acordo com Gomes (2017), para a comunidade negra o corpo é espaço para expressão da identidade, para transgressão e para emancipação; colocar esse corpo em movimento dialogando com os saberes construídos pela população negra consiste em um ato político para romper a invisibilidade de diferenças étnico-raciais existentes no Brasil e a monocultura do gosto e do gosto estético. Nesse sentido, a DABC consiste em uma produção de saber que conquistou espaços antes não pensados para estética de dança negra criada por Mercedes Baptista (foto 7).

Foto 7 – Apresentação do Balé Folclórico



Fonte: Silva Junior (2007)

Nessa conquista de espaços pensamos na escola como lugar das diferenças e a relação de crianças e jovens com os saberes compartilhados naquele ambiente. Traçamos um paralelo com a afirmação de Petit (2015) para refletir como a falta de conhecimento e sensibilidade dos educadores em abordar conteúdos ou questões que envolvem os sujeitos em aprendizagem deixa escapar construção de saberes que fazem sentido.

Hoje, muitos praticantes de manifestações culturais dançantes desconhecem o valor sagrado desse corpo movente, embora muitos possam, intuitivamente, senti-lo pela força de conexão ancestral inerente a essa expressão, notadamente quando exercida em coletivo (PETIT, 2015, p. 84).

Jovens e crianças expressam em seus corpos dentro da escola aquilo que os envolve nos espaços externos de convivência. A afinidade com a cultura popular por

vezes é suprimida pela imposição da cultura curricular a ser cumprida. São corpos dotados de força vital advindas de manifestações que os cercam (samba, hip hop, funk, por exemplo) cuja contextualização poderia colaborar no conhecimento e construção de saberes identitários, políticos e estéticos corpóreos. A DABC, por sua relação mais direta com a dança dos orixás, pode colaborar para compreensão de corpo e dança na busca do sagrado.

2.2.1 A técnica de dança afro de Mercedes Baptista

Apesar das vivências em oficinas de DABC, foi no curso “Princípios Básicos da Arte Acadêmica da Dança Afro-brasileira Cênica”, que ocorreu no verão de 2020, com o professor Renato Santos,⁷ que obtive um material escrito por ele com abordagem sobre método criado por Mercedes Baptista. No último dia do curso o professor propôs a construção de uma definição para a dança a partir da experiência e conhecimentos compartilhados ao longo daquela semana. Assim, o “Balé Clássico da DABC” foi apontado como um conjunto de fundamentos básicos (envolvem área de palco, posições e movimentos) dessa dança que são conjugados e trabalhados para ilustrar e significar as danças dos orixás (foto 8). Para dançar esse ballet, que possui uma sequência de repertório para cada ilustração, é necessário o domínio desses elementos construídos a partir de pesquisas e laboratórios feitos em casas de candomblé por Mercedes Baptista (SANTOS, 2020).

Foto 8 – Balé Folclórico



Fonte: Silva Junior (2007)

⁷ Prof. Renato Santos é graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, bailarino clássico e foi aluno do método Mercedes Baptista no Estúdio de Dança Lenira Borges em Vitória/ES nos anos de 1980, chegando a ter aulas pessoalmente com Mercedes.

O “Balé Clássico da DABC”,⁸ como é denominado pelo professor Renato Santos, consiste no repertório original, sem adaptações, criado para ilustrar a história de cada orixá (Exú; Oxalá; Ogum; Iansã; Obaluaíê; Xangô, Oxum,) ou o momento em que se apresentam juntos. Exemplos de grupos que atuam com esse repertório seriam a Cia Negraô no Espírito Santo (foto 9) e o Balé Folclórico da Bahia, naquele Estado.

A “Cia de Dança Afro-Brasileira Cênica Negraô” foi criada nos anos 1990 por Renato Santos, Ariane Meireles, Ana Cecília e Walter Lima, na época acadêmicos de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Conforme Guizzardi (2001), o grupo surge com a proposta de ações que valorizem o negro. A divulgação da dança pelo grupo ocorre através das apresentações e aulas de dança e é ainda, hoje, a maior expressão em DABC no Espírito Santo.

Em relação a DABC, de acordo com Tavares e Dias (2020), com o tempo questões que envolvem o cotidiano de trabalho escravo e passos de danças tradicionais começaram a se inserir nas produções coreográficas da DABC, porém a movimentação dos rituais aos orixás eram a principal fonte de inspiração. As coreografias que utilizam os elementos da DABC como inspiração, criando novos repertórios, são consideradas balé moderno ou contemporâneo, afirma o professor Renato Santos.

Foto 9 – Cia Negraô



Fonte: Negraô

O que torna a dança de Mercedes um método de ensino está relacionado à sequência de aula planejada, com base nas experiências do intercâmbio na “Dunham School of Dance” e os elementos que compõem essa sequência: os movimentos que

⁸ Link com trecho do Balé Folclórico de Mercedes Baptista cuja gravação foi localizada em sua residência e disponibilizada no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=xx8TrK-wZq8>.

representam ações dos orixás e a forma como o corpo realiza esses movimentos. O trabalho corporal realizado nas aulas de Mercedes visava melhorar a capacidade física dos bailarinos; nesse sentido, elasticidade, flexionamento, equilíbrio e força eram explorados (foto 10). Como bailarina clássica, formada pelo método russo,⁹ utilizava essa nomenclatura nas aulas. O professor Renato Santos utiliza a nomenclatura da sua formação no balé inglês, Royal Ballet, mas afirma que não há diferença em relação ao movimento.

Foto 10 – Aula na barra de Mercedes Baptista



Fonte: Silva Junior (2007).

A pesquisa de Tavares e Dias (2020) descreve a característica do orixá e a transposição feita por Mercedes. Os movimentos de cada orixá no ritual do candomblé, com o toque do atabaque, canto e gestos, foi a base para criação do estilo de dança de Mercedes. Para exemplificar, abordaremos a dança da orixá feminino Oxum: “[...] o ritmo que caracteriza sua dança é o Ijexá. Realiza gestos como se penteasse os cabelos, exibindo suas jóias. Ainda que não seja uma marca desse orixá, faz movimentos fortes, de guerrilha”, (TAVARES; DIAS, 2020, p. 43). É orixá das águas (Foto 11), assim como Iemanjá, o que remete a leveza e sinuosidade de movimentos.

Foto 11 – Dança de Oxum do espetáculo Puxada de Rede do Bale Folclórico da Bahia

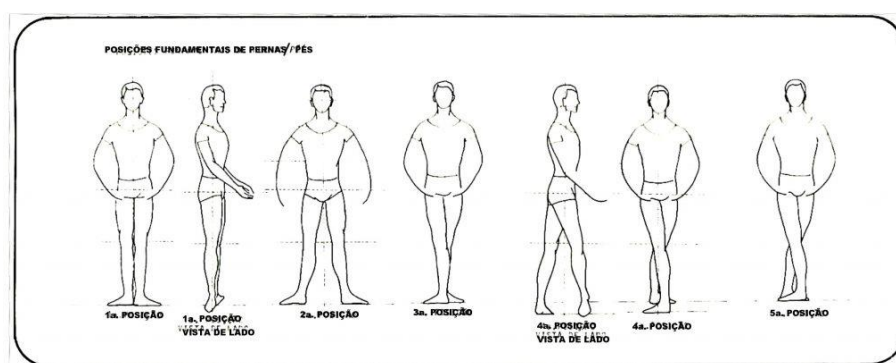
⁹ As escolas de balé adotam métodos de ensino (russo, inglês, cubano, etc), em geral a partir da formação em balé de quem as fundou. Os métodos possuem diferenças em relação a nome de passos, exercícios e ordem em que são ensinados. Alguns passos podem ter nomes diferentes entre os métodos ou ter o mesmo nome e a execução ser diferente. As metodologias utilizam o idioma francês para nominar os passos. Na russa, a ênfase está no trabalho de equilíbrio e dos braços e mãos para estética dos movimentos. Na inglesa a postura e equilíbrio ganham atenção. A estrutura de aula: barra, centro e execução de sequências de passos, se aplica aos diferentes métodos (<https://balletfitonline.com/metodos-do-ballet-classico/>).



Fonte: Balé Folclórico da Bahia

Segundo Santos (2020), uma aula completa ou uma sequência de aula de DABC feita por Mercedes à época consistia em: barra, chão, centro, diagonal e formação. Na barra, por exemplo, poderia ser feita uma sequência de “En Dehors” no “relevé” e “plié”, ou seja, na posição de pés (Foto 12) apontando para fora ou em rotação externa elevar calcanhares e retornar flexionando joelho.

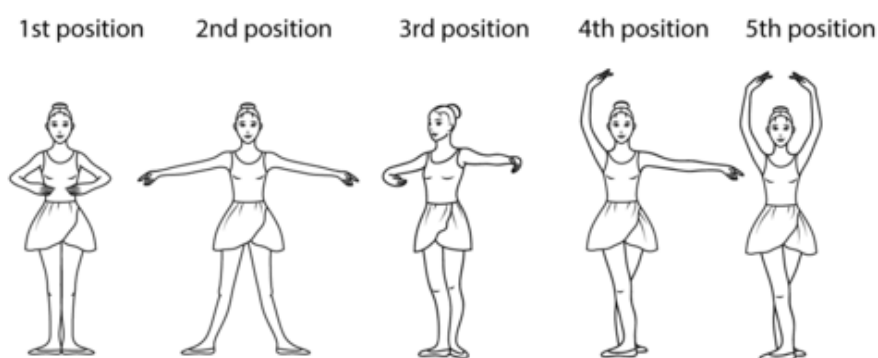
Foto 12 - Cinco posições dos pés no ballet clássico



Fonte: Ballet Fit Online

No chão, exercícios de contração e expansão do tronco. No centro os alunos ficam dispostos no espaço, ou caixa cênica, e podem trabalhar, por exemplo, as sequências das posições de braços (foto 13) usualmente vistos no balé clássico, bem como da DABC como saudação ao céu ou saudação à terra (observe tabela 2).

Foto 13 – Cinco posições de braços ballet clássico



Fonte: Tutu da Ju (2019)

Na diagonal são feitos deslocamentos (foto 14) que podem conter giros, saltos incluindo movimentos de corte, escudo e apontar que são próprios da dança e que tem inspiração nas danças de roda. Já as formações contemplam círculos, quadrados e diagonais feitos pelos bailarinos.

Foto 14 – Deslocamento na aula de Mercedes Baptista



Fonte: Silva Junior (2007)

A mesma estrutura de aula é descrita por Tavares e Dias (2020) por meio de relatos de dois bailarinos que tiveram aulas com Mercedes: aquecimento e passos da dança.

Para o aquecimento, entre os ‘exercícios na barra’ indicados por Mercedes Baptista, destacamos os pliés, nas cinco posições do balé, e os battements. Os exercícios fortaleciam e alongavam a musculatura da coxa, além de atuarem nas articulações dos joelhos, favorecendo a execução dos saltos. Ainda na barra, trabalhava o equilíbrio, utilizando ações que viabilizavam a transferência de peso de uma perna para a outra. Os exercícios de chão, realizados no nível baixo, que tinham como referência a técnica da dança moderna de Nina Verchinina, com quem Mercedes Baptista também

estudara, alongavam o corpo e garantiam o fortalecimento de regiões como o abdômen, as coxas e os glúteos, além dos braços e músculos costais (TAVARES; DIAS, 2020, p. 44).

Tabela 2 – Posições das mãos na DABC

Mão leve	As mãos permanecem relaxadas com oposição do polegar e leve flexão do terceiro e quarto dedo, a palma da mão sempre virada para dentro ou para baixo.
Mão espalmada	As mãos permanecem firmes com os dedos esticados e separados
Mão concha	As mãos devem permanecer relaxadas com os dedos unidos com a palma da mão voltada para o rosto.
Mão espelho	Mãos espalmadas e dedos unidos com a palma da mão voltada para o rosto
Mão arco e flecha	Dedos fechados, somente com indicador em forma de flecha e o polegar em forma de arco.
Mão em punho	Dedos fechados.
Mão indicando	Dedo indicador esticado e os outros dedos fechados.

Fonte: Elaborada pela autora baseada em Santos (2020).

Os movimentos na dança (observe tabelas 2 e 3) são contextualizados na representação dos orixás. Conforme Santos (2020), a descrição ou divisões do corpo, posições de pés, mãos e braços assim como seus movimentos, utilizam as convenções dos estudos anatômicos e a nomenclatura do universo da dança (“Pied à quart” ou pé na meia ponta baixa, por exemplo); contudo, na DABC algumas características aos segmentos do corpo foram inseridas, como pés por vezes “en dehor” (rotação externa) e por vezes paralelos (posição anatômica). Outra característica registrada é a dissociação dos movimentos, ou seja, partes do corpo podem atuar de maneira individualizada na dança, o que difere de outras danças que trabalham somente em bloco ou em cadeia.

Tabela 3 – Posição dos pés na DABC

6ª posição	Posição anatômica com os pés paralelos
7ª posição	Pés em posição anatômica com afastamento lateral um pouco além da linha do quadril.
8ª posição	Pés em posição anatômica com afastamento anteroposterior (um pé posicionado a frente e o outro atrás)

Fonte: Elaborada pela autora baseada em Santos (2020).

O ensino da dança por Mercedes Baptista era considerado rígido. Silva Junior (2007) afirma que a experiência como única negra no Theatro Municipal do Rio de Janeiro e o modelo autoritário que viveu aliado ao trabalho com a própria escola e alunos/as a tornaram muito exigente e severa (foto 15). Também Tavares e Dias (2020) apontam a exigência técnica massiva da coreógrafa com seus bailarinos/as em virtude

do referencial europeu que a formou e que assistia seu espetáculo. Tal rigorosidade permitiu um trabalho de destaque e a visibilidade de bailarinos/as negras no cenário artístico. Na tabela 4 observamos elementos da DABC que podem ser usados para compor personagens, criar histórias cênicas ou dos próprios orixás (imagens ilustrativas dos movimentos constam dos APÊNDICES D ao Q).

Tabela 4 – Movimentos da DABC

Movimento	Descrição
Saudação ao céu	Braços levantados em posição de V. Cabeção levemente inclinada para cima.
Saudação à terra	Braços em V e cabeça levemente inclinada para baixo.
Sustentando o céu	Os braços e os ombros em conjunto formando uma linha convexa voltada para cima em direção ao céu
Segurar rédia	Braços ligeiramente flexionados e as mãos como se estivessem segurando uma rédia. Uma variação do movimento pode ser com somente um braço segurando a rédia e o outro segurando a cintura com os quatro dedos para frente.
Afastando – Abrindo alas	Braços flexionados com os cotovelos para baixo e afastados do tronco. As mãos viradas para frente.
Balança	Braços levantados na altura do ombro, cotovelos flexionados em direção ao chão, palmas das mãos viradas para cima formando uma balança que pode pesar para um lado ou outro, ou ficar em equilíbrio.
Espadas	As mãos devem permanecer firmes com os dedos esticados e juntos. Palmas das mãos viradas para dentro. Variações: Uma espada – um braço com uma mão em espada e a outra na cintura. Duas espadas: dois braços com as mãos em espada e os movimentos das cinco posições clássicas (veja foto 14).
Espada Escudo	Braço direito com a mão em espada, na segunda posição, e braços esquerdo flexionado na frente do tórax.
Lança apoiada no chão com as duas mãos	Braços meio flexionados com as duas mãos juntas à frente
Lança prestes a ser lançada	Uma mão mira e a outra virada para frente como se estivesse afastando algo
Arqueiro	Braços levantados esticados na altura do ombro, o outro flexionado na mesma altura com o cotovelo para fora.
Mirar-se no espelho	Cotovelo semiflexionado para baixo, palma da mão para o alto em direção ao rosto.
Ninar	Braços semiflexionados com as duas mãos juntas como se estivesse segurando uma criança no colo.
Martelo ou machado	As duas mãos em posição de punho e os braços realizam os movimentos das cinco posições clássicas (veja foto 14).
Tótem 1	Braços semiflexionados, palmas das mãos para frente e cotovelos para baixo.
Tótem 2	Braços semiflexionados, cotovelos para cima e palmas das

	mãos para trás.
Mão leve	As mãos permanecem relaxadas com oposição do polegar e leve flexão do terceiro e quarto dedo, a palma da mão sempre virada para dentro ou para baixo.

Fonte: Elaborada pela autora baseada em Santos (2020).

Não foi localizado um registro escrito com o método da DABC; o próprio prof. Renato Santos afirma que Mercedes não escreveu sobre seu método e como ensiná-lo; porém, para ele aqueles que aprenderam com ela tem em seus corpos esse registro e ele se propõe a traduzir o que aprendeu e formar outras pessoas na dança.¹⁰ A afirmativa do professor dialoga com Tavares e Dias (2020) quando apontam que os herdeiros diretos de Mercedes transmitem seu legado corpo à corpo. Isso se revela no “Curso de Qualificação em Dança Afro-brasileira Cênica”¹¹ oferecido pelo MUCANE e pelo curso de verão “Princípios Básicos da Arte Acadêmica da Dança Afro-brasileira Cênica”, em que Renato Santos é um dos responsáveis.

Foto 15 – Aula de Mercedes Baptista



Fonte: Silva Junior (2007)

Guizzardi (2001) traz uma interpretação sobre a dança ao afirmar que ela abarca heranças da diversidade negra que participava de festas e que na dança o corpo atua como canal de transmissão de força por meio de três estruturas: da cabeça (raciocina, ordena as ações e se referencia no céu), do tronco (procriação e sedução, requebrado e se referência no mar) e dos pés (passagem de energia do chão, que transporta

¹⁰ Na matéria “Renato Santos e a construção de um legado dentro da Dança Afro-Brasileira Cênica”, do site “Dança no ES”, é possível conhecer um pouco sobre o professor, bailarino, coreógrafo e sua relação com a DABC (<http://www.dancanoes.com.br/2021/09/renato-santos-e-construcao-de-um-legado.html>).

¹¹ A última turma do curso se formou em dezembro de 2019: <https://m.vitoria.es.gov.br/noticia/formatura-do-curso-de-danca-afro-brasileira-cenica-do-mucane-no-sonia-cabral-39037>

sensações). O ritmo sofre variações a partir dos instrumentos de percussão, que na DABC tem o atabaque como elemento principal.

A dança de Mercedes se expande e passa a sofrer influências de outras danças por meio dos coreógrafos que a usam como inspiração. Originalmente criada com os elementos acadêmicos do clássico e moderno, hoje, é possível observar movimentos da dança contemporânea, a exemplo do que acontece no Espírito Santo, com a Cia Negraô (GUIZZARDI, 2001). A mudança, ao longo do tempo, dos integrantes do grupo e coreógrafos gerou transformações que, a partir do repertório original, produziram novos repertórios, novos grupos ou companhia de dança (foto 16) e novas leituras sobre a dança e a cultura afro-brasileira. De acordo com Tavares e Dias (2020, p. 45), “[...] atualmente, os agentes que atuam seguindo a linguagem de dança desenvolvida por Mercedes Baptista, embora imprimam a essência da mestra, buscam outras propostas de ensino, introduzindo didáticas próprias”.

Foto 16 – Homem Cia de Dança Contemporânea



Fonte: HCDC – Homem Cia de Dança Contemporânea

A partir da leitura de Monteiro (2011), refletimos sobre o sentido da palavra dança afro. Nela estão presentes uma variedade de práticas e fenômenos provenientes da cultura africana no processo escravocrata. Assim, a análise da DABC faz parte de um recorte na imensa realidade negra (a exemplo do lundu, jongo, coco de roda que são danças afro-brasileiras) e em como no processo de encontros culturais foram transformadas e reconstruídas.

O fato é que as danças negras brasileiras são uma espécie de ‘guarda-chuva’ que abrange diversos estilos de dança. Em cada estado brasileiro, no qual

foram criadas e recriadas, essas danças receberam nomes que remetem à sua genealogia e manutenção, criando uma tradição cultural, tal qual um acervo vivo, que conhecemos hoje como danças afro-brasileiras (TAVARES; DIAS, 2020, p. 40).

Em um contexto ambíguo, Mercedes Baptista (foto 17) trabalhou com dança, aliada e atuante nos movimentos sociais negros (TEN) transformou movimentos rituais de ligação com a ancestralidade em performances corporais para cenário artístico.

A formação de Mercedes em balé clássico fazia com que ela possuísse os códigos necessários para apreciar o caráter inovador da dança moderna em termos de linguagem artística e de pedagogia. Estava apta a compreender o projeto de dança moderna americana, as rupturas que propunha e as enormes possibilidades que se abriam de remanejamento de hegemonias no plano dos poderes e forças culturais, sobretudo no caso da companhia de Katherine Dunham formada exclusivamente por afrodescendentes (MONTEIRO, 2011, p. 9).

A coreógrafa utilizou técnicas e criou mecanismos didáticos, repertório de passos e movimentações a partir do método criado com base na observação do candomblé e na estrutura das aulas de balé que estudou colocando bailarinos/as negros/as como protagonistas nas danças e nos palcos dos teatros.

Com olhar voltado para ambiente escolar, no capítulo que segue abordaremos a relação entre Educação Física e a cultura afro-brasileira, bem como a dança como conteúdo na área. Isto é importante para pensar nas relações que a DABC pode criar como conteúdo nas aulas.

Foto 17 – Mercedes Baptista



Fonte: Silva Junior (2007)

3 EDUCAÇÃO FÍSICA E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Refletimos, neste capítulo, a DABC como elemento da cultura afro-brasileira presente no ambiente escolar e na Educação Física. Para isso, trazemos, inicialmente, uma discussão sobre a dança como conhecimento na educação física escolar e explanação sobre a área no campo de linguagens. Seguimos com a abordagem sobre a cultura afro-brasileira e as questões étnico-raciais na área. Os estudos de Marques (2007) abordam a dança enquanto linguagem e enxergam a escola como ambiente favorável, embora não único, em que a dança pode ser ensinada com responsabilidade, profundidade, amplitude e qualidade, diferenciando-se da simples ligação com eventos ou festinhas comemorativas.

No Brasil, a visão da dança enquanto conhecimento e linguagem artística é legitimada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que a introduz como constituinte das linguagens a serem trabalhadas no componente curricular Arte (BRASIL, 2020). Nos anos seguintes, com a publicação dos “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCNs) do “Ministério da Educação e Desporto” (MEC), são direcionadas o trabalho com essas linguagens: artes visuais, música, dança e teatro (BRASIL, 1998).

Atualmente, a “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) aponta as danças como elemento nos campos de experiências e também como linguagem no componente curricular Arte e como Unidade Temática do componente curricular Educação Física (BRASIL, 2018). Para Educação Física, o documento orienta o ensino de danças do contexto comunitário e regional e danças do Brasil e do Mundo como também de matriz indígena e africana para etapa do Ensino Fundamental I, que é o público do projeto de dança que estudamos.

A BNCC assinala a Educação Física como um dos componentes curriculares da área de linguagens (junto com Língua Portuguesa, Arte e Língua Inglesa), o que significa no documento propor experiências corporais, visuais, sonoras e digitais que colaborem possam ampliar a expressividade e conhecimentos dos estudantes (BRASIL, 2018). A ampliação das experiências de estudantes é ofertada, conforme o documento, via tematização das práticas corporais, seus códigos e significados sociais em consonância com os saberes científicos.

Machado e Baptista (2021, p.18) abordam diferentes matrizes teóricas na Educação Física que tratam sobre linguagem e corporalidade e afirmam que tal compreensão “[...] representa um significativo avanço para a área, pois eleva as possibilidades de ensino sob um viés crítico, distanciando-o das práticas excludentes e mecanicistas que por muito tempo estiveram enraizadas no campo escolar”. Enquanto linguagem, o trato pedagógico dos conteúdos amplia a visão de biológica para o diálogo com a visão cultural, que considera o movimento como expressão e comunicação. Apesar de relevante, a discussão e inserção da Educação Física no campo da Linguagem, há necessidade de avanços no sentido da prática pedagógica e do entendimento sobre esse campo.

Betti (2021), em seus estudos sobre Educação Física e semiótica, nos auxilia na compreensão sobre o campo da linguagem ao abordá-la como um processo constante de produção de signos, sendo o código um produto da linguagem. O signo é a representação de algo que pode gerar novos significados, novos signos que o autor afirma como produção de semiose. No caso do código, consiste em uma produção que facilita a comunicação; contudo, pode convencionar e limitar a geração de novos signos. “Assim, os esportes, as ginásticas, as lutas e as danças são, num dado tempo/espço histórico, codificações culturais das inúmeras possibilidades do corpo em movimento” (BETTI, 2021, p. 12); nesse sentido, direcionar a prática pedagógica apenas para o ensino do código já existente é podar a produção de novos sentidos.

Uma semiótica na perspectiva de Charles Sanders Pierce colabora na compreensão sobre a dinâmica dos signos e sobre a Educação Física como linguagem, ampliando o entendimento das práticas corporais simplesmente como códigos já institucionalizados, mas com a adição desses aspectos (BETTI, 2021). As práticas corporais como conhecimento escolar compartilham e produzem saberes na relação comunicativa do processo de ensino e aprendizagem.

Tratar a EF no campo da linguagem não é apenas analisar a lógica interna dos jogos e esportes como sistemas de signos (tendência estruturalista), nem apenas desvelar as significações já instituídas por certos grupos sociais (tendência socioantropológica que lembra vagamente a semiótica da cultura). Tarefas necessárias, mas que deixam à sombra o mais importante na educação escolar: as experiências de aprendizagem dos sujeitos (alun@s), suas "experiências vívidas" nas aulas. Ao mesmo tempo, compreender os "objetos de conhecimento" da EF como sistemas de signos já codificados, mas também em constante (re)criação (BETTI, 2021, p. 17-18).

Na Educação Física, a centralidade da linguagem é evidente na década de 1990 no livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”,¹² escrito por um coletivo de autores para designar linguagem corporal, comunicação via corpo, movimento, gestos e organizados como patrimônio cultural na forma de jogos, lutas, ginásticas e danças (BRASILEIRO, 2009). Ainda conforme a autora, junto com Arte, na Educação Física o conhecimento para ser apreendido está envolvido com as interações sociais, experiência corporal, sensações, toques e apreciações e a partir daí é reconstruído.

A dança entra no contexto escolar no início do século XX via práticas ginásticas para uma educação do físico e da moral. Associada a educação do corpo, estava desvinculada do lazer, recreação, diversão e o intuito era colaborar para uma eficácia para o trabalho. Aos poucos vai sendo associada a educação feminina dada a sutileza e sinuosidade dos movimentos; aos homens era direcionado os exercícios de cunho militar (BRASILEIRO, 2009).

Apesar da modernidade ter investido maciçamente na educação do corpo, na escola atual a educação do corpo não vem merecendo atenção, no sentido de reconhecê-la como repleta de sentidos e significados. Inúmeros são os sentidos e significados produzidos pelo ser humano em variadas produções sociais, e essas têm no corpo seu espaço de materialidade, de concretude (BRASILEIRO, 2009, p. 155).

Na DABC, movimentos da dança popular e ritual com signos próprios dialogaram com movimentos com características performáticas gerando novos signos, uma nova dança. Adentrando o espaço escolar como conteúdo, ela também pode dialogar com os corpos dos sujeitos em aprendizagem que podem (re)criá-la. As características que tornam a DABC uma dança moderna devem ser compreendidas, assim como as possibilidades de gerar novos signos e interpretações corpóreas sobre elas. A título de exemplo, o movimento de “Saudação ao céu”, que pode representar uma quinta posição de braços do ballet clássico com maior afastamento das mãos ou, uma simples elevação dos braços ou, uma reverência ao elemento da natureza ou, representar nada. Apesar da mediação de um/a educador/a cada sujeito atribui ou produz sentido sobre o que aprende de forma diferente.

3.1 A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

¹² COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

Os estudos, no campo de pesquisa, das relações com a DABC, trazem uma ligação com a abordagem das questões étnico-raciais na escola, haja vista que se trata de um elemento cultural com influência da cultura africana no Brasil e são discussões que se tornaram obrigatórias a partir da Lei 10.639/2003. Esta tem importância no cenário nacional como reconhecimento e afirmação de que a cultura africana e afro-brasileira deve ser considerada parte integrante da constituição cultural do país (BRASIL, 2003); além disso, é considerada uma conquista nas lutas contra o racismo. Cinco anos depois é promulgada a Lei nº 11.645/2008, que inclui a contribuição e afirmação da cultura indígena nesse cenário (BRASIL, 2008). As referidas leis fazem alterações na Lei nº 9694/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), dispondo que o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena se torna obrigatório na rede de ensino pública e privada (BRASIL, 2020).

Consideramos interessante apontar o que seriam as questões étnico-raciais a partir dos dois termos. Quando se fala em etnia está se considerando semelhanças baseadas nas raízes culturais, históricas, sociais e que são herdadas por indivíduos formando um grupo; no caso do Brasil há diferentes etnias (povos indígenas e africanos que foram pejorativamente definidos numa única nomenclatura, por exemplo), cujos valores e princípios, bem como modos de ver o mundo coexistem (BRASIL, 2004). Em relação à raça o termo é pautado numa construção social cuja visão hierarquizou a espécie humana em superiores e inferiores através das diferenças de cor da pele, tipo de cabelo, tamanho do nariz e cabeça dentre outros, determinando a condição política e social dos sujeitos. Numa percepção política e ideológica, segundo Kabengele Munanga (2009), o conceito de raça, nas sociedades multirraciais e contemporâneas, funciona como uma categoria de dominação e exclusão.

Conforme Gomes (2017, p. 98), no Brasil a dominação e opressão causadas pelo racismo operam a partir de crenças em superioridade e inferioridade de raças com viés biológico e velado em uma democracia racial:

A ideologia da raça biológica encontra nos sinais diacríticos “cor da pele”, “tipo de cabelo”, “formato do nariz”, “formato do corpo” o seu argumento central para inferiorizar negros, transformando-os (sobretudo a cor da pele) nos principais ícones classificatórios dos negros e brancos no Brasil.

São aspectos que fazem parte do processo regulatório sobre o corpo negro e acompanham a conjuntura histórica de dominação anterior e posterior a abolição da escravidão no Brasil, em 1888, como também na contemporaneidade. Um processo em constante tensão com a luta pela emancipação da população negra: “[...] tensão dialética *regulação-emancipação sociorracial*” e que constrói saberes (GOMES, 2017, p. 99). Assim, promover nos espaços escolares discussões e contextualizações de práticas a partir das relações étnico-raciais, além de atender a legislação, significa fomentar um currículo pautado na diversidade e compreensão numa visão não hegemônica dos elementos que compõem a cultura humana.

Os estudos das relações étnico-raciais buscam compreender as concepções que estruturam a sociedade brasileira e têm elaborado teorias e conceitos que acompanham o movimento de resistência, luta e concretização de políticas públicas e de Ação Afirmativa aos povos que enfrentaram a violência de extermínio, exploração da força física e simbólica, cultural (GRANDO; PINHO, 2016, p. 32-33).

A Educação Física, enquanto componente curricular, como preconiza Brasil (2020), é atuante em projetos que se desenvolvem em ambientes formais de educação e precisa entender qual seu papel nas discussões étnico-raciais. Atuando com as práticas corporais e com as relações sociais e corporais que são estabelecidas por cada grupo com elas, as intervenções pedagógicas da área precisam dialogar com os referenciais legais que foram conquistados. Para Grando e Pinho (2016, p. 28),

O objetivo do ensino da Educação Física no âmbito das relações étnico-raciais perpassa pela construção de narrativas e imaginários que busca, acima de tudo, desconstruir os pensamentos que subalternam os diferentes grupos étnicos e raciais construídos na dita modernidade e transformou as subjetividades de povos inteiros.

Apesar da existência da legislação e de documentos orientativos, como as “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” de 2004, pesquisas sobre temas étnico-raciais na Educação Física Escolar (PEREIRA et al., 2019; CRELIER; SILVA, 2018; PIRES; SOUZA, 2015) mostram que em muitas realidades há desconhecimento, por parte de professores/as em atuação, sobre a lei, bem como a sensação despreparo para desenvolver tal tema. Em alguns casos são relatados falta de discussões na formação inicial e/ou debate nas formações continuadas.

Em relação a dança e a cultura afro-brasileira, a pesquisa de Santos, De Bona e Torriglia (2020) com oito professores/as de Educação Física, aponta conhecimento desse conteúdo no currículo, embora apenas dois tenham trabalhado de maneira contextualizada. Sobre a abordagem da história e cultura afro-brasileira por meio da dança, uma professora mencionou desenvolvimento de danças regionais, africanas e indígenas, os demais não evidenciaram seu desenvolvimento como conhecimento.

Contudo, observam-se trabalhos, como de Bins e Molina Neto (2017), como exemplo de experiências de abordagem das questões étnico-raciais nas aulas de Educação Física utilizando valores civilizatórios afro-brasileiros (filosofia do Ubuntu, a circularidade, oralidade, ancestralidade, musicalidade e corporeidade). Outros exemplos são a narrativa de Raimundo e Terra (2021), cuja professora, afetada por uma situação observada na escola em relação ao cabelo de uma aluna de quatro anos, planejou e desenvolveu trabalho com a cultura africana e afro-brasileira por meio de jogos e brincadeiras e de representações estéticas negras. Na experiência apresentada por Rodrigues e Neira (2016), o samba foi a manifestação cultural afro-brasileira trabalhada para dar visibilidade as culturas negras. Através dele um elemento cultural do cotidiano de alunos/as adentra a escola como conhecimento gerando relação identitária e reconhecimento da posição histórica de negros e negras na sociedade.

A legislação aponta que ensino da cultura afro-brasileira e indígena deve ocorrer, especialmente, nas áreas de educação artística, literatura e história brasileira (BRASIL, 2020). Porém, a compreensão sobre os corpos e corporeidade dos alunos é também parte do trabalho com movimento corporal, pois são esses corpos humanos e seus movimentos dotados de significados e subjetividades. Os conteúdos do componente curricular Educação Física, que são as práticas corporais, também perpassam aspectos e elementos da cultura afro-brasileira. Nesse sentido, o conhecimento sobre a legislação se faz necessário, bem como base teórica para debater sobre questões étnico-raciais que envolvam os esportes, as brincadeiras, as danças, as lutas e as ginásticas.

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. 15).

Assim, aos(às) educadores(as) cabe a tarefa de discutir e construir estratégias pedagógicas de inclusão das temáticas étnico-raciais, bem como da história e cultura afro-brasileira e africana ampliando as abordagens nos processos de ensino, independentemente de seu pertencimento étnico-racial, crenças religiosas e posição política, como destaca o documento. Uma educação das relações étnico-raciais está voltada para a pluralidade dos sujeitos e suas culturas respeitando os direitos e identidades. Em consonância, o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana visa reconhecer as raízes africanas, negadas na história do país, garantindo igualdade de valorização (BRASIL, 2004).

Nobrega (2020, p.51) chama atenção para o campo em que as discussões das relações étnico-raciais estão inseridas no currículo e aponta um dilema a esse respeito: “[...] a educação das relações étnico-raciais é um tema que integra o projeto de direitos humanos; porém, os discursos dos direitos humanos não têm como modelo os sujeitos representativos da zona do não ser”. A “zona do não ser” está ligado a categorização racial que define o padrão humano do não humano no projeto moderno/colonial; nesse sentido, e dado a herança de preconceito deixada por esse projeto, a autora defende uma educação em e para o direito humano negro com vistas a promover o pertencimento étnico-racial e uma educação que desvele o processo colonizador.

Ao apontar o direito humano negro, refletimos com Nobrega (2020) sobre as conquistas legais do Movimento Negro (lei 10.639/2003, por exemplo) e a materialização no ambiente escolar de ações antirracistas, do ensino contextualizado da cultura afro-brasileira. Há um distanciamento entre os direitos reconhecidos e práticas que oportunizem acesso aos bens simbólicos e materiais humanos. Consideramos o acesso aos temas da prática social (capoeira, dança, jogos) na educação um caminho para colocar em prática direitos reconhecidos de conhecimento sobre a diversidade cultural.

Nesse sentido, uma educação em direitos humanos negros visa buscar ações efetivas, intervenções na condição de vida da população negra, que perpassam a igualdade de oportunidades e reconhecimento social do valor humano presente na cultura afro-brasileira, uma vez que o racismo velado na forma de democracia racial (físico, religioso, sexual, político) inibe ou deixa superficiais discussões no ensino e aprendizagem dessa cultura.

Diante desse propósito, busca-se na educação, em especial na educação física, legitimar a diversidade étnico-racial no currículo, em prol do reconhecimento e do exercício de nossa plena humanidade, reafirmando, assim, a cultura de direitos na sociedade brasileira (NOBREGA, 2020, p. 54).

Percebemos que a Educação Física pode contribuir nesse debate, pois, além de presente no ambiente escolar, tem a corporeidade, muito presentes nos estudos da área, como meio para valorização da diversidade. Conforme Daolio (2004), com as discussões embasadas pelas ciências humanas, os conteúdos tratados pela Educação Física passam a ser entendidos também como culturais. O corpo, além de questões biológicas, é expressão de cultura que se manifesta corporalmente, de maneira que trabalhar com Educação Física está relacionado a lidar com manifestações corporais humanas. No âmbito escolar, em especial, os corpos se apresentam dotados de diferentes experiências que poderão ser valorizadas em sua pluralidade quando ações pedagógicas não se velam ao diverso. Proporcionar vivências, considerando a cultura dos diferentes povos que compõem a sociedade brasileira e problematizando sua existência, contribui para democracia e ampliação dos tipos de conhecimentos adquiridos.

Betti (2007) aborda que, enquanto prática pedagógica, a Educação Física não deve tratar seu objeto, a cultura corporal de movimento, apenas pelo discurso, mas sim com ações que contam com a corporeidade. Nesse sentido, o teorizar e a prática, em especial nessa área, devem se interligar, pois o que a caracteriza é o movimento, a ação e é através dele que o homem dialoga com o mundo e o compreende. Compreendemos a interligação entre a área e as orientações para relações étnico-raciais como integrante das discussões de cunho cultural que passaram a fazer parte da área (DAOLIO, 2004), colaborando para valorização da pluralidade.

A atuação docente institucionalizada ocorre sobre corpos que estão inseridos numa sociedade que foram construídos com marcas culturais; suas posturas e movimentos não são universais, mas representam valores e princípios internalizados e que possuem significado; assim, as ações educativas devem considerar o contexto de sua intervenção e as diferenças apresentadas nele (DAOLIO, 1995). Nesse contexto de diferenças, concordamos com Nobrega (2020, p. 55) que:

[...] os estudos sobre a educação das relações étnico-raciais nas escolas revelam cada vez mais a necessidade de construção de um perfil político, profissional, aberto à diversidade étnico-racial; assim, não diz respeito apenas

à população negra/preta, dialoga também com a identidade branca, isto é, a interpretação das relações raciais na interação do contexto institucional, da unidade escolar, da cultura escolar e do projeto político-pedagógico.

Na sua pesquisa, os sujeitos são professores/as de Educação Física negros que promovem representatividade e atuam com discussões antirracistas, o que significa não somente denunciar, mas fomentar e produzir saberes para compreensão da realidade de reivindicações por direitos humanos. Contudo, tal questão não deve ser desenvolvida na escola apenas por docentes sensíveis ao tema, como demonstrou os resultados de Nobrega (2020), uma vez que o antirracismo e as relações étnico-raciais são assunto de toda população. Na escola deve perpassar o currículo sem se camuflar como tema que integra o projeto de direitos humanos impedindo o combate as desigualdades.

Segundo Munanga (2009, p. 17) “[...] com efeito, a alienação do negro tem se realizado pela inferiorização do seu corpo antes de atingir a mente, o espírito, a história e a cultura”. Analisamos essa afirmação a partir do quanto a questão da cor da pele e de características físicas foi historicamente argumento de discursos de rejeição e subalternização do sujeito negro, seja pelas teorias do clima, pela análise morfológica da ciência (craniometria, por exemplo) comparando brancos e não brancos ou até pela ideologia da democracia racial no Brasil. Por isso, compreendemos que valorizar esse corpo negro – ser corpo – é um importante passo para conscientização da opressão histórica, da resistência e contribuição cultural no Brasil e ou compreensão de demais elementos identitários, de maneira que a dança pode ser um mecanismo para isso, apresentada e desenvolvida de forma contextualizada e problematizadora desde a infância, como é o caso da escola.

A Educação Física serviu como mecanismo para políticas do corpo voltadas para controle, disciplina e produção de corpos dóceis e institucionalizados. Esta educação, baseada em uma corporeidade branca, europeia, cristã, heterossexual, reproduz um imaginário social homogeneizado na educação. “Esses modos de conceber o corpo negam a legitimidade da cultura corporal popular como da arte circense, do negro na capoeira e nas danças de matriz Afro-brasileira, nas danças, jogos e rituais indígenas [...]” (GRANDO; PINHO, 2016, p. 33). O aspecto da aptidão física, que caminha com a ideia de Educação Física ao longo do século XX, corrobora para uma visão de corpo fracassado quando não atende as práticas e conceitos da fisicalidade, além de deslegitimar institucionalmente práticas corporais diversas.

A partir de Gomes (2017), compreendemos que as ações da comunidade negra no processo histórico no Brasil organizaram os conhecimentos produzidos nas experiências sociais em saberes (identitários, políticos e estético-corpóreos) que podem dialogar com os conhecimentos acadêmicos. O currículo de Educação Física pode promover uma abordagem desses saberes em interlocução com as práticas corporais, especialmente a relação estético-corpórea.

Os saberes estético-corpóreos, sendo os mais visíveis do ponto de vista da relação do sujeito negro com o mundo, contraditoriamente podem ser mais facilmente transformados em não existência no contexto do racismo brasileiro e do mito da democracia racial, os quais são capazes de transformar as diferenças inscritas na cultura negra em exotismo, hibridismo, negação; ou seja, em formas peculiares de não existência do corpo negro no contexto brasileiro (GOMES, 2017, p. 77-78).

A relação do sujeito negro com o mundo está evidenciada em seu corpo, desde a cor da pele, o tipo de cabelo, as vestes e a religiosidade. Concordamos com Munanga (2009) que negros e negras vivem em contextos socioculturais diferentes, o que influencia na forma como compreendem as diferenças e sua identidade; há pessoas participantes de religiões diferentes, por exemplo; porém, o imaginário social de uma cultura miscigenada e democrática racialmente, de um corpo mestiço afastado do preto e que caminha para uma aparência ideal branca, gera negação das diferenças étnico-raciais e inferioriza aqueles/as cujo corpo e cabelo se distanciam da visão mestiça.

Conforme Gomes (2017, p. 79), “[...] as negras e os negros em movimento transformam aquilo que é produzido como não existência em presença, na sua ação política”. O corpo negro é espaço de emancipação e isso ocorre quando tanto corpo quanto cultura ocupam espaços em que não estavam presentes e quando se organizam de forma política para valorizar a estética e beleza dos sujeitos e reivindicar direitos, o que produz saber.

Percebemos a dança como parte da relação estético-corpórea do negro/a com o mundo. Enquanto arte, o sujeito se coloca em movimento e pode expressar sua corporalidade. Na DABC observamos que a não existência do corpo negro em espaços como teatros e em práticas como *ballet* se transforma em existência pela movimentação de Mercedes Baptista em conjunto com as ações da comunidade negra em atividade. Esse movimento colocou em cena a religiosidade e demais elementos da cultura da dança afro-brasileira e produziu saberes que se reverberam na atualidade.

A produção histórica da não existência da corporeidade negra gerou discursos sobre os corpos como indisciplinados, preguiçosos, violentos, erotizados. Essa negatividade adentra a área da educação afetando as práticas pedagógicas e a relação com o conhecimento desenvolvido nas aulas no sentido de negá-los ou abordá-los como exóticos ou folclóricos (GOMES, 2017). Apesar disso, observamos experiências pedagógicas voltadas para discussão das relações étnico-raciais como mencionamos anteriormente. Quando a DABC entra na escola como conteúdo de ensino, observamos uma Educação Física contrária as práticas hegemônicas do currículo. Desejamos compreender as relações dos sujeitos com essa cultura e sua aprendizagem em seu contexto de ensino.

4 AS RELAÇÕES COM OS SABERES E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DIÁLOGO COM A DANÇA

Neste capítulo discutimos os elementos para uma teoria da relação com o saber propostos por Charlot (2000). Realizamos essa aproximação temática pois acreditamos que a educação é um processo da vida dos sujeitos e o afeta dependendo de como se relaciona com ela nesse caminho. A educação escolar é um percurso que perpassa a infância e a adolescência, onde o conhecimento é mediado por outros e, para compreender como os saberes são vistos por esses sujeitos, as relações que são estabelecidas, os estudos do autor acompanham o olhar sobre nosso campo de pesquisa.

No percurso escolar encontram-se disciplinas que desenvolvem conhecimentos sistematizados conforme suas especificidades. No campo da Educação Física, a linguagem corporal tem destaque a partir dos conteúdos relativos à cultura corporal de movimento (jogos e brincadeiras, ginástica, lutas, esportes e danças) e essa relação com o aprender está intimamente ligada ao domínio de uma atividade, mas não se restringe a isso. Venâncio (2014) faz referência a Charlot (2009) quando diz que na Educação Física a forma de aprender se diferencia da apropriação de enunciados como em disciplinas mais valorizadas (como: português e matemática); contudo, os componentes curriculares consistem em conhecimentos construídos e escolarizados. A relação com os saberes escolares é influenciada pelas relações que acontecem fora desse ambiente; então, conforme Venâncio (2014, p. 57):

Ter como tema a preocupação com os saberes elaborados pelos alunos nas aulas de Educação Física nos conduz a reforçar e destacar que há outras formas do sujeito comunicar ou anunciar o mundo que não somente pelos símbolos e códigos orais e escritos. As razões de comunicar ou anunciar as descobertas do mundo estão nos modos que o próprio sujeito encontra para questionar e responder ao mundo. Os sujeitos comunicam o mundo, por exemplo, por meio de outras linguagens singulares explicitadas nos modos de se vestir, nos usos de acessórios, nas preferências musicais, nos grupos sociais aos quais estabelecem vínculos socioculturais etc.

Lidar com as experiências em Educação Física por meio de enunciados pode limitar o universo de aprendizagens de alunos/as, uma vez que a incorporação dos saberes não se reduz a linguagem escrita. Nesse sentido, as figuras do aprender colaboraram para compreender os objetos saberes, o engajamento, participação e dispositivos relacionais nas atividades. Também os professores explicitam sua relação

com a área e com os/as alunos/as por meio das práticas e do currículo desenvolvido no processo de ensino e aprendizagem.

Na pesquisa de So e Betti (2018), ao abordar teoria da relação com o saber nas aulas de Educação Física, a mediação entre discurso e movimento ou saber-objeto e saber-domínio é apontado como um grande desafio da área, sendo a inter-relação entre as figuras do aprender parte dessa tarefa. Nesse sentido, as ações pedagógicas com as práticas corporais podem abarcar um leque de oportunidades para o aprender. Inter-relacionar as formas de aprendizagem proporcionam mais vivências e oportunidades de relações com os saberes, relações que façam sentido.

Como sujeitos sociais e singulares (CHARLOT, 2000), a aproximação com os saberes construídos no mundo decorre do encontro entre ações externas e internas que geraram sentido para mobilização em uma atividade. A escola consiste em um espaço que pode gerar esse encontro (SO; BETTI, 2018), pois faz a mediação entre os saberes escolarizados e a movimentação interna de crianças e jovens, com vistas a mobilização para o aprender; contudo, refletir o ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física colabora na abordagem de conteúdos e no entendimento de como os sujeitos têm se relacionado com eles.

Ao compreender como alunos/as se relacionam com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física, So e Betti (2018) observam que as histórias de vida e de contato com o conteúdo são relevantes nas considerações sobre o mesmo. O estudo de caso realizado pelos autores com observação de 4 aulas de uma professora de Educação Física do 7º ano do Ensino Fundamental evidencia que o momento de aula cujo compartilhamento prático de golpe de luta bem como brincadeiras de luta, foram mais expressivos para os estudantes. Outra questão que chamou atenção foi a criação de espaço de aprendizado entre os alunos entorno da atividade principal da aula mediada pela professora.

Tais situações observadas na pesquisa denotam como o domínio de atividade foi o aspecto destacado nas aulas, assim como a dimensão relacional criada pelos jovens para desenvolvimento da aprendizagem. Questões como a mediação direta da professora e autoafirmação de inserção no mundo das lutas, pelo domínio de um movimento, também foram explicitadas. Compreendemos, pelo estudo, que os sujeitos estarão inicialmente mobilizados ou não com o tema proposto nas aulas tendo em vista seu

histórico de contato e que o desenvolvimento pedagógico (que é um estímulo externo) do conteúdo afetará esse movimento interno em relação aos saberes.

Os saberes de domínio apontados por Charlot (2000) consistem na capacidade de realizar uma atividade ou ação de maneira pertinente. Um domínio que se inscreve no corpo. Estão ligados ao saber-fazer e na aprendizagem tem o movimento como elemento central, como dominar ou saber realizar um passo característico de uma dança. Sobre os saberes relacionais, a aprendizagem está ligada a formas relacionais com os outros, como, maneiras de agradecer, de fazer amizade, de lidar com timidez, etc., e que colaboram na inserção de um grupo e compartilhamento de saberes (SO; BETTI, 2018).

Outro estudo envolvendo relações de alunos/as com os saberes das aulas de Educação Física é de Santos et al (2020). Na pesquisa com 13 estudantes de Ensino Médio foram atribuídos diferentes sentidos para as experiências ocorridas durante a vida escolar e que perpassam os saberes de domínio (jogar) e relacionais (conversar). Quando o conteúdo é atravessado por enunciados (vídeos, material escrito), há um estranhamento e redução do interesse pela disciplina uma vez que à associam com o corpo em movimento. Nesse sentido Santos et al (2020, p. 8) pontuam:

As especificidades da EF se mostram nas apropriações, sobretudo, dos saberes de domínio e dos saberes relacionais (Charlot, 2000) inscritos e aprendidos no/com o corpo. Entretanto, é importante pontuar que os saberes-objeto também fazem parte dos conteúdos e aprendizagens da EF, uma vez que o corpo é, por nós, compreendido como algo que não se fragmenta entre físico e intelecto.

Compreender a relação com o saber em Educação Física é considerar e observar diferentes formas de expressão. Para auxiliar na discussão com a temática desta pesquisa, abordaremos elementos da teoria da relação com o saber (fracasso escolar, figuras do aprender, relação epistêmica, identitária e social) que embasaram o olhar para os dados do campo de pesquisa. Buscaremos um diálogo com a DABC que é o conteúdo de aprendizado escolhido para este estudo.

O fracasso escolar é um dos elementos da relação com o saber discutidos por Charlot (2000), visto como um discurso sobre o vivido e remete a não aquisição de competências esperadas, especialmente no âmbito escolar, onde é interpretado como chave de problemas escolares de alunos que não aprendem o que se quer que eles aprendam. Contudo, tratar de fracasso diz respeito a processos que são diferentes uns dos outros e que podem abrir um leque de análises sobre aspectos pedagógicos, sociais,

políticos, financeiros, um conjunto de fenômenos que colabora para entender o que acontece nas salas de aula, mas que ganharam uma visão através da mesma lente, a da falta por parte do aluno.

Nos anos 1960 e 1970 a questão do fracasso é analisada pela sociologia a partir das diferenças, das posições sociais, uma busca por explicar o que faz o aluno fracassar; questionamento que vai caracterizar as sociologias da reprodução que se desenvolveram naquele período. Segundo Charlot (2000, p. 20), “[...] na obra de P. Bourdieu é que essa abordagem encontra sua forma mais acabada”, pelo raciocínio através de sistemas de diferenças: as diferentes posições sociais dos pais têm correlação com a posição escolar dos filhos, assim como há uma reprodução dessas diferenças: correlação entre capital cultural e *habitus* de pais para filhos. Essas diferenças vão se refletir na vida adulta.

Sobre esse sistema de correlação estatística desenvolvida pela sociologia da reprodução, Charlot (2000, p. 20) afirma:

É importante essa correlação e ela deve ser considerada como um ganho da sociologia da educação; doravante, toda a explicação do fracasso escolar deverá explicá-la, sob pena de, no melhor dos casos, ser incompleta, no pior, mistificadora. Em todo caso, o fracasso escolar ‘tem alguma coisa a ver’ com as desigualdades sociais.

Por meio de análises, métodos e estatísticas, os estudos sociológicos são um ganho ao levantar algumas diferenças relativas à aprendizagem; contudo, apresenta limites, pois não alcança uma compreensão sobre a mobilização dos alunos, interesse ou não pelo conteúdo ou conhecimento, indiferença, violência, ausências, dentre outros. Para Charlot (2000), essa transmissão do processo de reprodução não explica, por exemplo, situações excepcionais, por exemplo, filhos de pais de classes populares que têm sucesso escolar. A posição dos filhos será produzida através do conjunto de práticas as quais a criança tenha contato ou das relações que tenha com adultos, outros jovens, da sua organização familiar, de diferentes ambientes, da política de ensino, o que depende da posição que ocupa na sociedade.

Apesar de apontar limites na questão da reprodução social no que tange a falta de explicações sobre como ela acontece ou se produz, sobre como esse processo de transmissão de diferenças se efetua, Charlot (2000) afirma que a interpretação e o modo de explicação atribuída à sociologia da reprodução pela opinião pública e pelos docentes transformou a origem social em causa do fracasso escolar. A correlação entre posição

social dos pais e situação escolar foi traduzida em origem social e situação escolar; e a reprodução como ideia de cópia gerou interpretação de que a posição dos pais se repete na dos filhos. Essa interpretação desconfigurou a teoria gerando ideia de causalidade. “É verdade que o fracasso escolar tem alguma relação com a desigualdade social. Mas isso não permite, em absoluto, dizer-se que a origem social é a causa do fracasso escolar!” (CHARLOT, 2000, p. 24).

Em outro de seus estudos, Charlot (1996) afirma que a teoria da reprodução não é capaz de explicar o fato de crianças em situação desfavorecida terem sucesso escolar e crianças em situação social favorecida fracassarem. Esses discursos de causalidade associam a condição social e o perfil socioprofissional de seus ascendentes (pais) com o sucesso ou fracasso, de maneira que variáveis são deixadas de lado. A escola não pode ser vista como o único espaço de diferenciação social, pois o sujeito é a encarnação da sua condição social; ele se constrói a partir das histórias que vive e das coisas pelas quais se deixam influenciar e que fazem sentido.

Para Charlot (1996), as políticas adotadas pela escola e práticas pedagógicas produzem efeitos sobre o sucesso ou fracasso escolar, pois é a escola espaço de formação e de transmissão de saber; as atividades ali desenvolvidas vão afetar a constituição desse sujeito. A análise do sucesso ou fracasso escolar precisa considerar que a instituição escolar tem como premissa transmitir o saber e que a história escolar dos sujeitos se desenvolve através de práticas pedagógicas que precisam ser interrogadas, refletidas. A relação também é influenciada pelo ambiente, professores, colegas e como me vejo naquele contexto.

Nesse sentido, há um conjunto de fenômenos observáveis na vida e nas relações escolares que podem ser analisados para compreender que aspectos na relação ensino e aprendizagem geram “situações de fracasso”, o não aprendizado, pois pensar somente a partir das deficiências ou ausência de resultados relativos às competências esperadas é marcar a formação desse sujeito por uma imagem de si desvalorizada e calcada na diferença como também não refletir sobre as próprias práticas educativas e políticas pedagógicas.

Afirmar que o ‘fracasso escolar’ não existe, é recusar esse modo de pensar sob o qual insinuam-se as ideias de doença, tara congênita, contágio, evento fatal. Ao escutarmos tais discursos, temos amiúde o sentimento de que se é hoje ‘vítima’ do fracasso escolar, assim como outrora éramos da peste. O fracasso escolar não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos,

essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado fracasso escolar (CHARLOT, 2000, p. 16).

De acordo com Schneider e Bueno (2005), discussões que envolvem essas situações de sucesso ou fracasso escolar devem considerar a relação dos estudantes com os saberes desenvolvidos na escola, relação essa que reverbera nas avaliações dos próprios alunos/as sobre sua aprendizagem, positivas ou negativas. Nos estudos realizados pelos autores com alunos/as de Ensino Médio e a relação com os saberes compartilhados nas aulas de Educação Física, apesar de a maioria dos participantes avaliar positivamente as aulas, fatores como tempo de aulas e sexo influenciam nessa percepção.

Relativo ao tempo, os estudantes com período entre quatro e seis anos de aulas foram os que atribuíram uma visão positiva as aulas (dizem ter aprendido), enquanto aqueles com pouco tempo ou superior a seis anos avaliam de forma negativa. A maioria das avaliações positivas partiram de alunas que dizem aprender nas aulas, contrariamente alunos compõem a maioria das respostas negativas (SCHNEIDER; BUENO, 2005). A hipótese levantada pelos autores é que para as alunas, a escola possa ser o local em que ocorre o contato com elementos das práticas corporais; no que diz respeito ao tempo, quando menor que quatro anos parece não ser suficiente para criação de um imaginário sobre a Educação Física e quando superior a seis anos a falta de diversificação de práticas pode ser fator da desvalorização do ensino.

A aquisição de competências esperadas é algo que participa da história da Educação Física e de seus conteúdos; no entanto, passa ao largo da ideia de competência defendida por Charlot (2000). Os modelos com viés na aptidão física, seja através da ginástica ou pela esportivização, estavam pautados na eficiência e instrumentalização da educação. Conforme Grando e Pinho (2016), a ginástica foi o mecanismo disciplinador do físico, de hábitos e de espíritos, uma pedagogia de controle que nega a cultura de cunho popular advinda, por exemplo, da arte circense, de jogos indígenas, da capoeira e das danças de matriz africana. “Afora o processo pedagógico, atentamos para o fato de que os métodos francês e sueco de ginástica, largamente difundidos no Brasil, foram eficazes para os ideais de corpo mecânico e disciplinado” (MOREIRA; SILVA, 2016, p. 49).

Práticas de ensino que buscam construir padrões de corpos e não compartilhar diferentes saberes e formar sujeitos, colaboram para que alunos que não atendam aos

critérios de aprendizado, as técnicas de movimento (seja na ginástica ou no esporte ou em outras práticas) e a normalidade de hábitos sociais esperados, sejam vistos como fracassados pela escola e sociedade; criem uma visão desvalorizada de si ou sejam marginalizados. Apesar das mudanças ocorridas no campo da Educação Física relativas aos seus conteúdos de ensino e a inserção da cultura corporal de movimento, os traços históricos ainda se fazem presentes.

Compreendemos que a ideia de corpo-sujeito colabora para uma visão de não fracasso na aprendizagem dos saberes escolares, uma vez que esse corpo deixa de ser pensado como apêndice ou mecânico e compõe as experiências formativas em suas subjetividades. “Vivenciado o meu corpo, eu vivo como sujeito – mas o que estou vivenciando, nunca posso fala-lo completamente. Eu sou o significante ‘eu’; eu sou também real” (CHARLOT, 2009, p. 235). Pensar esse corpo que nasce incompleto e as possibilidades de educá-lo remete a tarefa ou desafio de escutar os sujeitos em aprendizagem e perceber a heterogeneidade que habita o ambiente escolar. Nesse sentido, modelos educativos que visam padronizar as formas de aprender e os sentidos do aprendizado geram um vazio de sentido, sensação de impotência para aprender e constante sentimento de fracasso.

Essa ruptura epistemológica é fundamental para compreender o que acontece quando alunos/as participam das aulas, especialmente de Educação Física, e se refletirá nas escolhas sobre o que e como ensinar. Existem várias formas de aprender, e na Educação Física apontamos, a partir dos autores So e Betti (2018) e Schneider e Bueno (2005), que a inter-relação entre as figuras do aprender consiste em um desafio para área como componente curricular, apesar da estreita relação com os saberes de domínio e relacionais. Os saberes enunciados e de domínio causam efeitos diferentes no aprendizado do corpo-sujeito que deve vivenciar as práticas através do "fazer com". Este não anula o "falar de" ou os enunciados, mas criam relações diferentes com a especificidade da área, com as práticas corporais.

Segundo Charlot (2009), aprender pode ter naturezas muito diferentes. Existem formas elaboradas e inventadas de se desenvolver, sendo os saberes enunciados (muito valorizados na escola) uma dessas formas. A Educação Física possui uma especificidade que a diferencia das demais disciplinas escolares, pois na forma de aprender se destaca os saberes de domínio, o que pode ser o argumento de sua legitimidade. Através do saber-fazer, o corpo-sujeito se relaciona com o mundo e com os outros corpos que são

parte dele; o saber é incorporado gerando sensações de capacidade de domínio material e intersubjetivo. Esse poder de vivenciar e de domínio do corpo pelo sujeito é que atribui valor crítico e emancipatório ao ensino e aprendizagem na Educação Física.

Compreendemos que considerar o corpo-sujeito no ensino e aprendizagem é um meio de romper com uma educação hegemônica, cujas escolhas curriculares se voltam para uma monocultura do saber. Nesse sentido, e com vistas a abordagem de conteúdos que dialoguem com as relações étnico-raciais, observamos que destacar as formas de aprendizagem dos sujeitos é, também, colaborar para uma educação antirracista, que questiona as desigualdades, a monocultura estética e de gostos. Destacamos, ainda, que entender os saberes estético-corpóreos (GOMES, 2017) que caracterizam a população negra é perceber como esse corpo-sujeito se relaciona com o mundo, com os outros e consigo.

Ligados a corporeidade, os saberes estético-corpóreos representam corpos de sujeitos que carregam identidades, uma cultura ancestral e marcas de um processo histórico que os inferioriza dado a repercussão do discurso normativo, estético e regulador. Essas identidades carregam ainda conflitos sociais que são vividos em seus corpos, na pele, mas que também são fonte de sua emancipação. “O corpo negro pode ser entendido como existência material e simbólica da negra e do negro em nossa sociedade e também como corpo político” (GOMES, 2017, p. 98).

Nesse sentido, e com olhar para as diferenças que habitam a escola, a preocupação com o aprender que considera o corpo-sujeito precisa refletir sobre quais conteúdos e quais as formas farão sentido aos alunos/as. O desconhecimento sobre a corporeidade negra aliado ao preconceito histórico colaboram para gerar uma escola que rejeita os saberes advindos da negritude suprimindo-os por outros de origem europeia e branca. As representações sobre corpo e cabelo de negros/as, sobre suas tranças, turbantes, suas formas de jogar, dançar, falar requer compreensão de seus significados e o que esses símbolos querem dizer. A estética compõe um saber representado no corpo e a medida que isso é entendido e os espaços são ocupados podemos considerar um ensino e aprendizagem crítico-emancipatório.

Pensando a dança, dialogamos com Marques (2007, p. 26) quando aponta que: “Ao contrário do que nos dita o senso comum, as aulas de dança podem ser verdadeiras prisões dos sentidos, das ideias, dos prazeres, da percepção e das relações que podemos traçar com o mundo”. Aulas com viés na reprodução de movimentos ou imposição de

rigidez postural podem não dialogar com o sentido da criança em aprender e fomentar pensamento de incapacidade. Essas duas formas tanto se relacionam com a visão de fracasso como de favorecer ou não a mobilização para aprender (CHARLOT, 2000). Por isso, compreendemos que, na escola, o trabalho com dança deve alcançar uma perspectiva crítica, de um corpo social diverso, que promova novas vozes e escutas e acabe com os processos de silenciamentos de saberes estético-corporais.

As vivências na Educação Física escolar são incorporadas de diferentes maneiras pelos sujeitos em aprendizagem. Venâncio (2019) discute, através da narrativa de duas mulheres negras, a relação com os saberes nas aulas. Tais experiências geraram autorreflexão sobre a vida cotidiana, com as relações estabelecidas fora da escola. No primeiro caso, a narrativa associa os conhecimentos da Educação Física a aspectos da vida, uma vez que alia o fazer ao discurso o que a tornou uma jovem crítica; além disso, destaca as várias formas de proporcionar o ensino pela/a docente o que atendia aos diferentes sujeitos.

Na segunda narrativa as reflexões voltadas para esporte e atividade física geraram apreço por uma prática e enfrentamento de um contexto majoritariamente masculino. Tais experiências refletiram na vida social e familiar produzindo uma relação positiva entre as aulas de Educação Física e acontecimentos da vida cotidiana. São relatos importantes para compreensão de como as práticas pedagógicas possibilitam análises, de acordo com o tempo de cada pessoa, e estabelecer relações com acontecimentos da vida (VENÂNCIO, 2019). Práticas que dialoguem com os corpos – sujeitos presentes na escola, que sejam emancipatórias e promovam a busca de significados na realidade de cada um. Tendo tais narrativas como exemplo podemos pensar que os conteúdos em diálogo com as discussões étnico-raciais podem gerar, dentro do tempo necessário para os sujeitos, reflexões e ações antirracistas.

A DABC consiste em um elemento da cultura afro-brasileira que pode evidenciar novas vozes. Apesar do teor performático em que foi criada, pois é uma dança cênica, sua transposição para aprendizagem escolar pode envolver a discussão dos saberes políticos, identitários e, especialmente, estético-corpóreos (GOMES, 2017). A produção de uma dança com forte influência da religiosidade africana revela sua relação com a ancestralidade; além disso, seu contexto histórico está interrelacionado com a valorização da estética negra, a busca de cidadania, ocupação de corpos negros em ambientes impensados e luta por políticas afirmativas. Nesse sentido, o “fazer com”

DABC precisa dialogar com o “falar de” proporcionando experiências e a compreensão étnica e racial que perpassa o conteúdo.

A educação é um sistema de construção do sujeito, um sistema de sentido em que se percebe quem são os outros sujeitos, o mundo e quem sou eu, um processo que não finda, pois está em constante constituição (CHARLOT, 2000). Para o autor, o homem precisa percorrer o processo de aprender para ser, pois nasce incompleto, em um mundo já estruturado, onde nas relações sociais se apropria dele. Isso acontece em um percurso histórico e as relações sociais ao longo da vida é que o produzem.

A relação com o saber tenta pensar diferentes situações que envolvem histórias singulares, relações sociais, mobilização da família e da sociedade, questões do saber e das relações sociais. A relação com o saber é uma relação social uma vez que exprime as condições sociais de existência do indivíduo, porém, também exprime suas expectativas em relação ao futuro. Conforme Charlot (1996, p. 62), “[...] as relações sociais estruturam a relação com o saber e com a escola, mas não a determinam”.

A relação com a escola e o saber ocorre por meio de mobilizações que se diferenciam em cada sujeito e nas relações sociais que passou e que vive; para a formação é preciso uma apropriação eficaz dessa relação com o saber (CHARLOT, 1996). Nascer é criar uma história singular na história humana, escrita pelo conjunto de interações com os outros. Essa criação está ligada ao aprender, que consiste em um processo de hominização, singularização e socialização, e no aprender partilhar o mundo com os outros e contribuir na construção desse mundo (CHARLOT, 2000). A educação é um importante elemento de consciência dessas relações pelos sujeitos, uma vez que ocorre através da mediação de outro, de trocas que precisam ser desejadas para existir e o indivíduo se construir.

O desejo pelo aprender envolve mobilização de si. Segundo Charlot (2000, p. 55), “[...] mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso”. Para que haja relação com o saber há atividades exercidas por meio da mobilização daquilo que faz sentido, algo que é interno e move o sujeito pelos impulsos que geram sua “razão para agir”. Essa movimentação produzida internamente que o faz entrar em uma atividade, que propulsiona ações para alcance do desejo no tempo e nas relações com o mundo e com os outros ou no sistema em que está inserido. Ao participar de uma turma, o que me mobiliza estar ali, participar do que é proposto? Que valor estou

atribuindo ao que acontece ali? São questões que envolvem a mobilização, atividade e o sentido apontados como processo que é a relação com o saber.

A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui então, uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma (CHARLOT, 2000, p. 55).

A compreensão das histórias escolares necessita de identificação sobre os processos de mobilização em relação à escola, que sentidos são atribuídos ao movimento de ir à escola e aprender, fator que afeta o quanto a criança se mobiliza nesse local (CHARLOT, 1996). São duas questões que se ligam: investir em relação à escola pode gerar desmobilização na escola dependendo das práticas desenvolvidas na instituição e também o contrário: a criança pode não ver sentido em ir à escola e no desenvolvimento das atividades se mobilizar.

A mobilização interna gera a entrada em uma atividade; o aprender necessita de uma atividade intelectual; no caso escolar é a criança se interessar pelo conteúdo do saber, ser esse o motivo de investir em estudar; assim há engajamento quando motivo e objetivo relativos à atividade são iguais, pois haverá sentido, prazer para desenvolvê-la (CHARLOT, 2014). Essas questões são desafios para uma educação que busque analisar as relações dos alunos com os saberes escolares, a fim de que percebam que relevância tem em suas vidas ou que reflitam sobre as atividades desenvolvidas a seu público.

Refletimos sobre a mobilização dos alunos/as negros/as em um ambiente de aprendizagem cujos saberes compartilhados se voltam para regulação de seus corpos. Quando pensamos na Educação Física e seu histórico com viés na eugenia e nas aulas voltadas para ginástica e esporte que rejeitam práticas de cunho popular, como a capoeira e danças afro-brasileiras, que móveis seriam desencadeados por esses sujeitos? Tentar alcançar os padrões estético normativos, mas que tem a pele negra como limite para tal? Moreira e Silva (2016) apontam a eficácia do discurso eugênico e como se reverbera na contemporaneidade; além disso, ganha espaço nas instituições, incluindo a escola, e coloca os conhecimentos afro-brasileiros entre a acomodação e a resistência.

As diretrizes do eugenismo através da ginástica contribuíram com a difusão da ideologia racial que classifica os seres humanos em raças colocando negros em um patamar inferior e objetivando controle corporal. Posteriormente, com a esportivização, a visão helênica de corpo e apoio a superioridade branca os ideais racistas e imagem desvalorizada de negros/as são difundidos. Assim, Moreira e Silva (2016, p. 53) afirmam:

Desta forma, percebemos que as representações de corpo negro e corpo indígena na escola e na educação física seguem ideologias dominantes que historicamente segregam saberes destas culturas. Isso decorre da percepção de que a Educação Física encontra em seu percurso histórico dificuldades para associar o seu objeto de investigação a questão étnico-racial.

Compreendemos que as discussões da Educação Física, quando embasadas pelas ciências humanas e sociais a partir dos anos de 1980, e dialogando com a cultura, foram um início para novas visões sobre a abordagem dos conteúdos na área. Contudo, e apesar de serem necessários mais debates e conhecimento, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 como política de ação afirmativa é elemento chave para revisão de condutas pedagógicas e curriculares. Nesse sentido, são necessárias novas lentes sobre os corpos presentes na escola. Lentes que buscam os sentidos e identificações do corpo e do movimento, que pensam os corpos-sujeitos e as formas como aprendem as diversificadas práticas corporais construídas nas diferentes relações sociais.

Aprender envolve adquirir saber, dominar um objeto ou atividade e entrar em formas relacionais, assim Charlot (2000) aponta figuras do aprender com as quais as crianças são confrontadas: objetos-saberes, objetos, atividades e dispositivos relacionais. Essas figuras não consistem em um padrão de aprendizagem, mas elas se relacionam com o sujeito de modo particular, dependendo das relações com o mundo e com quem possui contato. A aproximação com elas, entre elas, o local, pessoas ou momento em que acontecem, é que colabora na concepção de si e no modo como a criança, e também os docentes, lidam com as atividades escolares.

Sobre cada figura do aprender, explicamos a partir de Charlot (2000): os objetos-saberes são locais em que o saber está depositado ou incorporado (livros, monumentos, obras artísticas, pessoas); os objetos são aqueles que necessitam ser usados (calçados, lápis, celular, bolas); as atividades consistem no domínio de elementos (escrever, dançar, nadar, montar peças); os dispositivos relacionais são

apropriadas pelas trocas com outros (agradecer, dar preferência, ajudar, cumprimentar colegas, amar). Os locais em que se aprende pode ter uma ou várias funções diferentes de aprendizado; por exemplo, na família a educação não se iguala à escola e para Charlot (2000, p. 67) “[...] existem locais mais adequados do que outros para implementar tal ou qual figura do aprender”.

A função própria da escola no processo de aprender vai além daquilo que foi absorvido pelo sujeito no meio em que vive, mas possui uma especificidade, intencionalidade por meio de conhecimentos sistematizados, que vão se confrontar e/ou se interrelacionar com aspectos identitários e sociais dos sujeitos (CHARLOT, 2014). Nesse sentido, podemos pensar no ensino da dança, que, acreditamos, na escola, deve ter uma postura de tematização de seus conteúdos que são atravessadas pelo adquirir saber, dominar uma atividade e entrar em formas relacionais.

A escola pode sim, fornecer parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade. A escola teria, assim, o papel não de soltar ou de reproduzir, mas sim de instrumentalizar e de construir conhecimento em / por meio da dança com seus alunos, pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social (MARQUES, 2007, p. 23-24).

Percebemos nas proposições de Marques (2007) um ensino que dialoga com as figuras do aprender, uma vez que enxerga a dança como linguagem dos sujeitos, forma de comunicação com o mundo. A partir de Reid (1983), a autora aponta que a dança compõe conhecimentos indiretos e diretos: no primeiro os aspectos sociológicos, críticos, estéticos estão envolvidos na compreensão sobre a dança; no segundo, as palavras abrem espaço a ação e sensações corporais da dança, estar envolvido pela representatividade incorporada daquele elemento.

Para que se possa compreender e desfrutar estética e artisticamente a dança, portanto, é necessário que nossos corpos estejam engajados de forma integrada com o seu fazer-pensar. Essa é uma das grandes contribuições da dança para a educação do ser humano - educar corpos que sejam capazes de criar pensando e re-significar o mundo em forma de arte (MARQUES, 2007, p. 24).

A dança tratada como saber colabora para construção de processos mentais, ou saberes epistêmicos, que transformam a forma de enxergar o mundo e contribuem no processo formativo; são elementos que diferenciam a dança na escola de momentos

festivos, a exemplo do carnaval, ou religiosos, como dança dos orixás nas casas de candomblé (MARQUES, 2007).

Compreendemos que as estruturas de ensino da dança colaboram para uma relação com o aprender mais ampla, pois não se restringe apenas a reprodução de movimentos, uma vez que “[...] a relação do movimento com os outros aspectos da dança faz com que ela se transforme em arte, pois estamos criando relações simbólicas e significativas entre aquele que interpreta o movimento e o meio” (MARQUES, 2007, p. 29). Tais estruturas consistem nos contextos (dimensões histórica, social e cultural que abordam sobre a dança), nos textos (repertório, a improvisação, coreografias construídas) e subtextos (criação, fruição, consciência corporal, como dançar) que permitem tematizar e problematizar fomentando relações com o saber da dança e que a envolvem. Além disso, desenvolver esses conteúdos de ensino promove discussões sobre questões sociais, políticas, econômicas e culturais que envolvem determinadas danças; como a abordagem étnico-racial.

Abordamos, então, a escola sendo local de instrução; é possível vê-la como espaço em que as figuras do aprender se fazem presentes, uma vez que consistem em ambiente de convivência, pois o contato ocorre com pessoas cujas relações possuem formas diversas, conforme explicita Charlot (2000, p. 67):

Mesmo se essas pessoas têm a tarefa específica de instruir ou educar, não podem ser reduzidas a essas tarefas. Assim, um professor instrui e educa, mas é, também, agente de uma instituição, representante de uma disciplina do ensino, indivíduo singular mais, ou menos, simpático. As relações que o aluno mantém com esse professor são sobredeterminadas, são relações com o seu saber, com o seu profissionalismo, com seu estatuto institucional, com sua pessoa.

Essa afirmação esboça a relação entre os dois sujeitos envolvidos no ensino e aprendizagem: o aluno e o professor e apesar de afirmar que a visão sobre o professor é sobredeterminada pela função que exerce, sua atuação e práticas também são influenciadas pelas relações sociais que o constituem. Daolio (1995), em seus estudos sobre o corpo como construção cultural e sede de signos sociais, analisou as representações de professores de Educação Física sobre a própria prática. Acreditamos que sua concepção dialoga com a ideia de relação com o saber, pois compreende que a atuação de professores e os significados construídos por cada sujeito estão relacionados

às suas ações e relações no mundo que o ajudaram a representar o corpo, o movimento, a escola, a profissão, os alunos refletindo no fazer docente.

Consideramos que atuação na escola é regida por normas, regras e orientações institucionalizadas; contudo, isso não torna a prática docente mecânica, pois: “[...] se um homem é sempre um ser social, vinculado a redes de sociabilidade, com uma grande capacidade de agir simbolicamente, ele também o é na sua atividade profissional” (DAOLIO, 1995, p. 15). Assim, mesmo a tarefa específica de instruir será determinada pela cultura; tarefa que se desenvolve sobre pessoas/alunos inseridas em outros contextos sociais, com relações e representações distintas e internalizadas. As experiências e o entendimento de cada docente sobre Educação Física e sobre sua ação na escola influencia na relação ensino-aprendizagem, nas figuras do aprender, bem como, as vivências e relações que o aluno estabeleceu com as práticas corporais, com a escola e o professorado vão estimular sua mobilização com a disciplina.

Observamos que, apesar de interligar as diferentes relações com o saber, a escola é espaço do epistêmico, onde o mundo é tratado como objeto de pensamento, o que requer certo distanciamento das subjetivações, daquilo que por vezes é cotidiano, para entrar em uma relação intelectual com ele; trata-se daquilo que Charlot (2014) aponta como distanciamento-objetivação e constituição de um Eu epistêmico. Poderíamos dizer que na escola os saberes da vivência são aprimorados ou complementados com o saber enquanto conteúdo de pensamento.

As disciplinas escolares são formas de sistematização de objetos de pensamento e que não estão relacionadas apenas com dominar uma atividade. Podemos exemplificar através da dança: quando aprendemos alguns passos de determinada manifestação não significa que aprendemos a dança, mas que dominamos uma atividade; a dança também envolve um conjunto de enunciados que a tornam um saber-objeto. Charlot (2000, p. 70) aborda essas relações epistêmicas: “[...] aprender a nadar é procurar dominar uma atividade, aprender ‘a natação’ é referir-se a essa atividade como a um conjunto de enunciados (normativos) que constituem um saber-objeto”; a opção em abordar a dança parte do entendimento de que na escola ultrapassa a simples movimentação corporal, mas que o aprendizado deve estar aliado ao fazer-saber dança (MARQUES, 2007).

Compreendemos que a escola envolve diretamente a relação epistêmica com o saber; contudo, cada integrante daquele ambiente estabelece formas relacionais que o farão aprender. Segundo Charlot (2000), em cada processo há uma forma de consciência

que se diferencia pela relação com o saber que é construída. Envolver-se na atividade escolar é uma forma elaborada do aprender, porém não somente a escola é uma etapa valiosa do aprender; existem outras formas de relação com o mundo, com o outro e consigo que devem ser consideradas, desenvolvidas e aperfeiçoadas (CHARLOT, 2014).

Enquanto unidade temática do componente curricular Educação Física, a dança no ambiente escolar, e nos projetos desenvolvidos nesse espaço, está relacionada ao conhecimento que é sistematizado, trabalha o Eu epistêmico, a construção do conteúdo intelectual da criança para sua formação; contudo, não deve desconsiderar sua história de vida e as formas que a mobilizam ao saber. O fato do Brasil ser um país “dançante”, com vibração corporal, transmite a ideia de que basta se movimentar com música para dançar ou se movimentar para atingir outros fins quer sejam emocionais ou psicomotores (MARQUES, 2007). Essa concepção gera afastamento ou aproximação inicial de alunos/as com o conteúdo a depender das relações anteriores com essa linguagem ou o tipo de identificação que constituíram com ela, o sentido.

Contudo, a dança como saber, mais do que ensinar as diversas manifestações existentes, tem nos seus conteúdos de ensino uma preocupação de que os alunos, enquanto seres sociais e sujeitos com lugar no mundo, construam conhecimento. Assim, a percepção do contexto dos alunos cria uma mediação entre o fazer-pensar dança e as relações, outras, com o mundo. “O professor, engajado aos contextos dos alunos, se torna um propositor, e, principalmente, um articulador, um interlocutor entre estes contextos e o conhecimento em dança a ser desenvolvido na escola” (MARQUES, 2007, p. 32). Nesse sentido, há uma preocupação em identificar quais relações os alunos têm com o conteúdo de aprendizagem, quais seus repertórios de movimento, o que não exclui o processo de ensino e aprendizagem do conhecimento sistematizado.

Os sujeitos escolares possuem diversas formas de relações que se encontram no mesmo ambiente. A relação com o saber é uma relação consigo, diz respeito a história de vida, suas referências, o que entende por vida, que expectativas possui, como se vê, elementos que fazem parte da relação identitária (CHARLOT, 2000). Contudo, tais aspectos também envolvem a relação com o outro, pois é através das trocas que se aprende sobre o mundo, aquele que me ensina e que eu crio algum tipo de sentimento, gostar ou não. É interessante pontuar como, às vezes, essa relação influencia na

aproximação ou não com saberes-objetos; na escola, a visão que se tem do professor, em geral, determina o sentimento pela disciplina escolar.

Aprender sempre é entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor. Toda relação com o saber comporta, pois, uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária (CHARLOT, 2000, p. 72).

Esse caráter identitário dos sujeitos se apresenta no ambiente escolar e, muitas vezes, entra em choque gerando aproximação ou não com pessoas, disciplinas e/ou conteúdos de aprendizado. A Educação Física, em geral ou pelo senso comum, é tida como o componente curricular preferido dos alunos; contudo, há crianças ou adolescentes que não se identificam com as aulas. Essa situação está ligada às relações identitária e social que se constituíram naqueles indivíduos, mas que também não são fixas, podem ser reorganizadas a partir das novas relações. Nesse sentido, compreender aspectos da relação com o saber contribui na elaboração de práticas de ensino que dialoguem com um aprendizado que tenha sentido e que entenda as diferenças. Conforme Daolio (1995), a construção social e cultural dos indivíduos diverge, e, o fato de se expressar diferenciadamente, é uma característica humana. Segundo Charlot (2000), muito em virtude dos mundos particulares que os sujeitos habitam (família, igreja, grupos sociais, escola); assim, pensar a diferença deve ser um ato no processo educativo escolar.

O lugar de origem de cada pessoa (familiar, religioso, étnico, econômico) e suas relações com o mundo serão refletidas no processo de ensino e aprendizagem, na mobilização e relação com os saberes escolares. O sujeito ocupa uma posição na sociedade e na escola cuja trajetória foi marcada pelas situações vividas, marcas que afetam o sentido atribuído a sua relação com o saber.

Não há relação com o saber senão a de um sujeito. Não há sujeito senão em um mundo e em uma relação com o outro. Mas não há mundo e outro senão já presentes, sob formas que preexistem. A relação com o saber não deixa de ser uma relação social, embora sendo de um sujeito (CHARLOT, 2000, p. 73).

Essa dimensão social da relação com o saber não se separa da dimensão identitária e contribui para a formação particular do sujeito; além disso, elas se juntam à dimensão epistêmica, pois é através da identidade social que são feitas escolhas e

preferências sobre as formas ou figuras do aprender; não é algo fixo que depende de como o “eu” se construiu nessas relações. Segundo Charlot (2000), o fato de a relação com o saber ser social não significa que deva ser colocada em correspondência com a posição social (relativo às classes sociais), pois a sociedade é também história, possui estruturas familiares, de mercado de trabalho, sistemas de ensino, formas culturais que envolvem os sentidos do aprender.

5 MOVIMENTOS PARA O CAMPO DE PESQUISA

5.1 APROXIMAÇÕES

Para compreender a relação com o saber no ensino e aprendizagem da DABC através da prática pedagógica de uma professora de Educação Física, buscamos um campo de estudo que: fosse uma escola pública; localizada na cidade de Vitória; com docente de Educação Física que desenvolvesse aulas com conteúdo danças afro-brasileiras.

Ao participar do Seminário “Corpo e Cultura: possibilidades da Lei 11.645 na Educação Física”, em junho de 2019, no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); e após assistir a palestra com uma das membras da Comissão de Estudos da Diversidade no Currículo, setor da Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Vitória/ES, concluímos que solicitar orientações naquele setor seria o caminho para encontrar um *lócus* de pesquisa.

Em visita a Comissão de Estudos da Diversidade no Currículo, fui recebida pelas duas professoras que atuam no setor. Duas mulheres negras, professoras de Educação Física que naquele momento atuavam para o município junto a gerência de formação. Uma delas é fundadora do Cia de Dança Afro Negraô, que mencionamos no capítulo I; a outra estuda políticas voltadas para igualdade racial e é formada em dança afro. Expliquei sobre a pesquisa e o desejo de encontrar um campo para realizá-la. Elas apontaram alguns nomes e mapearam possíveis professoras. Os nomes sugeridos carregavam uma história com a dança afro em nossa região e ações pedagógicas que foram desenvolvidas com a cultura afro-brasileira.

Foi sugerido então, entrar em contato com a professora Abayomi¹³ por meio da Escola Municipal de Ensino Fundamental em que trabalha localizada no bairro Jardim Camburi, em Vitória. A professora atua com o componente curricular Educação Física no turno vespertino e no projeto de dança no contraturno escolar (turno do dia contrário ao que as alunas frequentam as aulas regulares) que acontece na escola. Seus trabalhos com dança são reconhecidos na rede de ensino. Além disso, a professora realizou curso

¹³ Nome fictício atribuído a professora. Abayomi é um nome Iorubá que significa “Encontro precioso”. É também nome dado a bonecas feitas de pano cuja construção estava presente na escola em um dos encontros de observação da pesquisa.

de dois anos em “Qualificação em Dança Afro-Brasileira Cênica”,¹⁴ oferecido pelo Museu Capixaba do Negro (MUCANE) e pela Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), tendo uma das membras da Comissão de Estudos da Diversidade como sua colega de turma. Nesse sentido, o caso selecionado para essa pesquisa é representativo de outros que possam existir na rede de ensino, critério que a seleção do pesquisador deve considerar, conforme Laville e Dionne (1999).

Realizamos contato com a escola para obter informações sobre horários e dias de planejamento. Em uma segunda-feira à tarde, do mês de agosto, ocorreu o primeiro contato. Na sala de planejamento, a professora estava no computador e com seu caderno realizando uma pesquisa sobre danças para suas aulas no projeto. Expliquei sobre a pesquisa, a temática e sobre a indicação da SEME para procurá-la. A princípio mostrou resistência e explicou seus motivos que perpassam aborrecimentos anteriores com pesquisas feitas com ela, mas decidiu aceitar devido, especialmente, a temática afro-brasileira.

Abayomi informou que estava finalizando a construção de um trabalho no projeto que seria apresentado em breve. A partir do diálogo e aceite para participar da pesquisa, o passo seguinte, por questões burocráticas, foi preparar documento de autorização da SEME para realizar pesquisa acadêmica na escola. Passado algumas semanas, o pedido foi respondido de maneira favorável. Em setembro de 2019 conversamos novamente e alinhamos minha participação no cotidiano das aulas para compartilhar das experiências do grupo.

O bairro onde se localiza a EMEF (foto 18), Jardim Camburi, é considerado de classe média, com infraestrutura urbana (calçamento, saneamento), serviços públicos e privados de saúde, educação e lazer e comércio local e de grandes redes. Informações socioeconômicas disponíveis no site da prefeitura, a partir de dados de 2010 do “Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística” (IBGE), apontam que a região oito (localizada na parte norte da cidade e afastada nove quilômetros do centro da capital), composta por Jardim Camburi e Parque Industrial, possui população de 39.157 com renda média de R\$2.259,37 (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016).

Foto 18 – Fachada da escola

¹⁴ As informações sobre o curso são disponibilizadas no site da Prefeitura de Vitória: <https://m.vitoria.es.gov.br/noticia/formatura-do-curso-de-danca-afro-brasileira-cenica-do-mucane-no-sonia-cabral-39037>.



Fonte: arquivo pessoal

A escola está instalada em prédio de três andares, cujo térreo ficam os espaços de convivência, quadra poliesportiva, sala de materiais da Educação Física, área de recreação, playground, refeitório, biblioteca, secretaria assim como a sala de dança (foto 19), todos com cobertura. Nos primeiro e segundo andar ficam as salas de aula, auditório, sala de informática, de atendimento educacional especializado, sala das professoras e coordenadoras e direção. São 10 salas de aula com capacidade máxima para 25 alunos, sendo o turno matutino turmas de 6º ao 9º ano e no vespertino 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Foto 19 – Sala de Dança



Fonte: arquivo pessoal

5.2 A PROFESSORA

Abayomi é natural do Estado do Rio de Janeiro, na região Sul Fluminense. Foi onde primeiro cursou magistério e se formou em Educação Física no ano de 1984. Ela aponta que o curso era muito tecnicista e exigia execução e desempenho na realização das provas e nas aulas. Apesar de não concordar com esse currículo, ela desejava ser professora e foi motivada por uma apresentação de danças que assistiu em uma visita a faculdade.

No ano de 1987 a professora muda-se para Vitória/ES. Por questões pessoais, apenas no início dos anos 2000 realiza concurso público e ingressa na Prefeitura Municipal de Vitória em 2005, assumindo cargo na Secretaria de Ação Social trabalhando no projeto Caminhando Juntos (CAJUN).¹⁵ No ano seguinte, 2006, foi nomeada para segunda cadeira, de outro concurso, agora assumindo para Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Vitória/ES.

A partir desse momento começou a atuar no escritório da SEME (por meio de permuta em um dos vínculos) e com parte da carga horário em projetos de dança nas escolas públicas. No turno matutino, a secretaria direciona Abayomi para projetos em que há demanda. Em 2014, ela assumiu, no turno matutino, o projeto “Dançando na Escola” na EMEF desta pesquisa, mesmo local em que escolheu sua lotação, em Educação Física, no turno vespertino, o que, segundo ela, auxilia na interlocução.

O seu histórico com a dança e com movimentos que envolvem a cultura africana e afro-brasileira a tornam personagem importante para o caso estudado. Quando esteve atuando dentro da secretaria, participou de um grupo interno que estudava periodicamente dança na escola com a produção de documentos e programas de dança e ginástica para crianças e jovens. Na Região do Centro de Vitória/ES, Abayomi atuou em um grupo de luta contra o extermínio da juventude negra através da música (samba). Ela participa de um grupo de mulheres que se encontram no MUCANE para conversar, compartilhar conhecimentos e dançar, as “Grios da Dança”. Além disso, ela se inscreve em vivências nas oficinas ofertadas por grupos de dança, escolas de dança, pelo museu, etc.

Apesar das vivências, foi no curso de “Qualificação em Dança Afro-Brasileira Cênica” que conheceu o método de dança de Mercedes Baptista. Ela integrou a segunda

¹⁵ O Cajun é um serviço de convivência que integra o Sistema Único de Assistência Social do município de Vitória cujo público-alvo são crianças e jovens de seis a quinze anos e o objetivo é a redução da vulnerabilidade social nos períodos de contraturno escolar (<https://adra.org.br/projetos/espirito-santo/servico-de-convivencia-e-fortalecimento-de-vinculos-para-criancas-e-adolescentes/>).

turma desse curso que tem duração de dois anos (concluiu no final do ano de 2017). Conforme Abayomi (2019), no curso é abordado sobre Mercedes, os movimentos criados por ela, a história e lenda dos orixás e o significado de seus elementos. Nesse sentido, compreendemos que a indicação para estudar a prática pedagógica dessa professora de Educação Física com a DABC contribui nas observações das atividades daquele grupo e suas interações com vistas a atingir nossa problemática.

A entrevista semiestruturada realizada com a professora permitiu conhecer sua história e relações que influenciam suas práticas pedagógicas. Agendamos um espaço e momento que melhor atendessem sua rotina e realizamos gravação de voz. A conversa seguindo um roteiro em que ela falava de sua formação e seu contato com a dança, bem como do seu trabalho no projeto “Dançando na Escola” e aproximação com a DABC. Ela explanou bastante sobre as questões relatando experiências dentro e fora do projeto e da escola.

5.3 O PROJETO DE CONTRATURNO ESCOLAR

O projeto “Dançando na Escola” integra a parte diversificada do currículo da EMEF, em consonância com Brasil (1996) e atendendo a um dos objetivos específicos do Projeto Político Pedagógico (2016), como elemento de formação corporal, social e cultural de alunos/as. Existe há aproximadamente oito anos no contraturno escolar e o público-alvo são as crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A versão escrita foi elaborada por duas professoras; porém, no período da pesquisa, apenas Abayomi continuava na coordenação do mesmo e disponibilizou uma versão escrita de 2017 que aponta como objetivos:

- a) Fomentar a formação estética dos estudantes;
- b) Contribuir para uma nova ação da escola, no que se refere à valorização da dança; como elemento de formação corporal, social e cultural do aluno;
- c) Auxiliar no autoconhecimento corporal, ampliando as possibilidades de movimento e potencial criativo dos estudantes;
- d) Produzir conhecimento a partir da experiência prática da dança na escola e compartilhá-lo com a comunidade (PROJETO DANÇANDO NA ESCOLA, 2017, p. 2).

Os objetivos elencados na versão de 2017 do projeto continuam em vigor e apresentam como justificativa e como norte das suas ações com dança a educação estética dos participantes, assim como contribuir para produção do conhecimento.

Dentro dos objetivos específicos do projeto político da escola, e que se alinham com os objetivos para o ensino fundamental, a compreensão das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade dialoga com a inserção da dança e os objetivos do projeto (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016).

A estrutura do projeto oferta três turmas, hoje de no máximo 15 crianças cada, com aulas duas vezes na semana e duração de 1 hora. Há turmas com mais participantes, pois a professora admite não que não consegue recusar o pedido de alunos/as para ingressar. São desenvolvidos diferentes tipos de dança buscando os conhecimentos trazidos por alunos/as e fomentando a ampliação, construção e aprofundamento dos mesmos, a partir de repertórios de movimentos, técnicas, conceitos, que se alinha ao Projeto Político Pedagógico no reconhecimento da diversidade humana a partir da dança (PROJETO DANÇANDO NA ESCOLA, 2017).

As turmas são divididas por idade com aulas duas vezes na semana, nos horários de 8h às 9h, 9h às 10h e 10h às 11h, atendendo alunas/os do 1º ao 5º ano que frequentam aulas regulares à tarde. No momento da pesquisa o projeto possuía 46 crianças inscritas. Combinamos minha presença no campo de pesquisa semanalmente, às quartas-feiras na turma 3, no horário de 10h às 11h com crianças entre 8 e 10 anos de idade e no total havia 19 inscritas, sendo 18 meninas e 1 menino.

Selecionamos a turma 3 para observação, pois dentro do tema que estava em desenvolvimento essa era a turma que representou a dança dos povos africanos, utilizando elementos da DABC. O projeto em desenvolvimento foi “No Balanço do Tempo” (foto 20), que contava a história da dança. A abordagem histórica através do dançar perpassou povos das cavernas, povos africanos e dança egípcia, a corte do rei Luís XIV (remete ao balé clássico), a interpretação de Gene Kelly em Cantando na Chuva, a dança contemporânea e danças urbanas.

Para compreender as relações com DABC naquele grupo, o olhar não era de julgamento e, sim, de buscar o sentido atribuído a esse saber por meio das atitudes e comportamento em aula, bem como das considerações a respeito dele. De acordo com Negrine (2004), para pesquisas qualitativas as observações são preciosos instrumentos de análise do objeto externo bem como deve gerar uma descrição minuciosa dos acontecimentos observados que posteriormente auxiliarão o pesquisador. O que cabe ao observador é refletir sobre contexto a partir dos objetivos e aportes teóricos do estudo.

Foto 20 – Apresentação de “No Balanço do Tempo” na EMEF



Fonte: arquivo pessoal

A entrada no campo ocorreu num período de transição de conteúdos da professora, pois a apresentação de “No Balanço do Tempo” foi o fechamento de uma abordagem desenvolvida também para o “Festival de Linguagens Integradas de Vitória”, que já havia acontecido. Este é um evento realizado anualmente pela SEME em que ocorrem atividades por toda a cidade, divididas em três áreas temáticas: práticas culturais, práticas corporais e jogos escolares municipais, com objetivo de integração das experiências dos estudantes e professores (PREFEITURA DE VITÓRIA, 2019).

O projeto de dança aborda os diversos conhecimentos, diferentes tipos de dança presentes, especialmente na cultura brasileira. São trabalhados também a consciência corporal, noção espacial, de palco ou cenário, conhecimento rítmico, dentre outros. Foi relevante observar a abordagem afro-brasileira num contexto de classe média e majoritariamente branca. Conforme Abayomi, ela sempre procura em seus projetos e trabalhos inserir a cultura afro-brasileira. As observações das aulas ocorreram sobre um trabalho envolvendo o tema meio ambiente, em que a partir da vivência de novos movimentos Abayomi associou a natureza aos movimentos da DABC.

5.4 EQUIPE PEDAGÓGICA

Para entender como a equipe escolar enxerga o projeto de contraturno e o trabalho desenvolvido pela professora de Educação Física, assim como o conhecimento e concepções a respeito da cultura afro-brasileira e da DABC, realizamos entrevista semiestruturada com a equipe pedagógica (APÊNDICE C). Após conversa com

Abayomi para saber quais profissionais têm mais contato com o trabalho desenvolvido, convidamos e agendamos com a diretora e a coordenadora. A primeira é quem acompanha o planejamento de aulas e a segunda é quem dá suporte as aulas e ações.

Foi elaborado um roteiro para esse grupo com questões sobre o projeto, a temática afro-brasileira e conhecimentos sobre a DABC. Utilizamos o gravador de voz e as entrevistas aconteceram nas salas de trabalho de cada uma delas. A diretora tinha compromissos na SEME, mas respondeu as questões em meio a suas tarefas. A coordenadora precisou, antes, resolver conflitos entre alunos e colaborou com a pesquisa.

Na fala da diretora a avaliação do projeto é positiva e se direciona para ampliação da jornada escolar dos alunos e o trabalho com a linguagem artística que considera importante para faixa etária atendida. Em relação a abordagem da temática afro-brasileira, ela afirma que é um conhecimento e o currículo direciona o trabalho com tais conteúdos.

Sobre o projeto “Dançando na escola”, a coordenadora do turno matutino avalia como de extrema importância esses seis anos, aproximadamente, do projeto e vê com tristeza o fato de não ser ofertado no turno vespertino para os alunos de 6º a 9º ano. Ela auxilia no projeto dentro das suas funções indo à sala, vendo as aulas, dando boas-vindas aos alunos e aos pais, mandando bilhete ou tirando cópias e diz que acaba por se envolver mais devido gostar da abordagem trabalhada no projeto. Destacamos que a coordenadora conheceu a DABC através do convite da professora Abayomi para assistir a apresentação final do curso de “Qualificação em Dança Afro-brasileira Cênica” que fez no MUCANE. Nesse sentido é possível pensarmos a atuação docente além das aulas ministradas com suas turmas e afetando seus pares de trabalho, a equipe com quem dialoga.

5.5 DIÁLOGO EM GRUPO

Após a realização de algumas observações das aulas de dança da turma 3 do projeto de contraturno “Dançando na Escola”, combinamos com a professora Abayomi um dia, no horário da aula, para uma conversa com as alunas e o aluno. As/o participantes estavam com as autorizações assinadas pelos responsáveis; expliquei sobre

a conversa que seria feita e informamos que eram voluntários, tendo liberdade para aceitar ou não e para desistir a qualquer momento.

O grupo tem como característica comum a experiência no ensino e aprendizagem com a DABC com a mesma professora no mesmo espaço; nesse sentido e em grupo, podemos refletir sobre as relações provocadas por esse saber. A conversa ocorreu no sexto dia de observação, meados do mês de novembro, utilizando gravação em áudio e vídeo. A turma possui dezenove alunas e aluno inscritos. Na data agendada para o grupo focal haviam onze participantes. Nos demais dias de observação de campo, convidamos e realizamos entrevistas individuais, no horário de aula, com alunas que, verificamos, estavam ausentes no grupo focal, seguindo o mesmo roteiro e com intuito de dialogar com o maior número de sujeitos. Totalizamos, então, quatorze entrevistas.

Na tabela 5 apresentamos os nomes atribuídos aos sujeitos das entrevistas.

Tabela 5 – Sujeitos da Entrevista ¹⁶		
Grupo focal		
	Nome fictício	Cor/raça
Aluna 1	Angola	Preta
Aluno 2	Capoeira	Preto
Aluna 3	Natureza	Preta
Aluna 4	Gaúcha	Branca
Aluna 5	Cacheada	Preta
Aluna 6	Aféfe	Branca
Aluna 7	Atabaque	Branca
Aluna 8	Afoxé	Branca
Aluna 9	Caxixi	Branca
Aluna 10	Tambor	Branca
Aluna 11	Axé	Branca
Entrevistas individuais		
Aluna 12	Ijexá	Branca
Aluna 13	Luanda	Branca
Aluna 14	Afirika	Branca

Perguntadas sobre o fato de a entrevista (APÊNDICE B) ser feita em grupo, foram unânimes em preferir dessa maneira, uma escolha que foi feita por entendermos que se sentiriam menos intimidadas em responder. A proposta do grupo focal, visou compreender como aquele grupo social está construindo relações com conhecimento da

¹⁶ Os nomes fictícios foram utilizados para garantir o anonimato dos sujeitos e foram escolhidos pela pesquisadora a partir de elementos que chamaram atenção ou que dizem respeito a cultura afro-brasileira.

DABC a partir das interações e trocas com o que era levantado para discussão (GATTI, 2005). Assim como nas aulas, alguns eram mais falantes que outros; houve certa agitação por parte de algumas alunas, outro/as eram bem sucintas nas respostas, mas foi possível ouvir discursos a respeito das aulas e da DABC.

No grupo focal, sentados em círculo, numa mesa, o primeiro momento foi de explicações sobre mim (como pesquisadora), sobre a pesquisa e sobre como seria aquele momento de conversa coletiva, além de enfatizar que não haveria juízo de valor e que qualquer consideração sobre o assunto debatido seria muito importante, conforme orientações de Gatti (2005) sobre organização do grupo focal.

A conversa seguiu um roteiro para maior segurança no seu direcionamento, com algumas questões que envolveram dança antes de participarem do projeto na escola e após ingresso no mesmo. Também sobre as aulas e possíveis emoções vividas para, então, falar da DABC. Devido a rotina do grupo, utilizou-se o horário da aula de dança da turma, entre 10h e 11h, cedido pela professora para tal. Havia grande interação entre elas e ficou perceptível que a temática não gera estranhamento, mas sim um posicionamento de que faz parte da cultura de determinado povo e que integra a cultura brasileira. Nesse sentido, concordamos com Gatti (2005, p. 11) quando diz que,

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

As alunas e o aluno residem nas proximidades da escola, estão cursando entre o 3º e 5º ano e frequentam o projeto acerca de três e quatro anos. Apontam as apresentações como um dos elementos que mais marcou esse tempo em temas como: samba, princesas, etc. Sobre a DABC, algumas crianças disseram que já conheciam e apontaram a relação com a família, aulas de capoeira, internet e escola como ambientes de contato.

Os locais nos quais a criança aprende possuem estatutos diferentes do ponto de vista do aprendizado. Alguns são simplesmente locais onde se vive (por exemplo, um conjunto residencial). Outros dedicam-se a uma atividade específica que não é a educação ou a instrução (por exemplo, a empresa). Outros, por fim, tem como função própria a de educar, instruir, formar. Um

local pode, aliás, assumir várias funções, que se sobrepõem (CHARLOT, 2000, p. 67)

Nesse sentido, quando alunos/as afirmam conhecer a DABC através de diferentes locais (família, capoeira, internet, escola, etc), as relações se deram a partir de variados estatutos e contatos. Conhecer a dança por meio da escola, que é espaço de instrução e de vida, com mediação do professor/a, consiste em uma relação sobredeterminada pelos estatutos institucionais, profissionais e até pessoais que influenciam no sentido construído sobre o saber (CHARLOT, 2000).

5.6 AS DIRETRIZES DO MUNICÍPIO E A POLÍTICA PEDAGÓGICA DA ESCOLA

O cenário em que este estudo acontece é uma escola municipal de Vitória, assim é importante verificar e discutir como o currículo do município para o nível fundamental de ensino aborda as relações étnico-raciais. Isso para compreender as relações que os sujeitos daquele campo estabelecem com a DABC e para auxiliar no debate das ações pedagógicas observadas para estudo. As “Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos”, (VITÓRIA, 2018) é o documento que organiza e rege o sistema de ensino do município.

O documento menciona Brasil (1996) e Brasil (2003), apontando como parte integrante dos componentes curriculares o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e Indígena; além disso, o item “Temas da diversidade” é parte do documento a fim de superar etnocentrismos (VITÓRIA, 2018). Ele discorre sobre processos pedagógicos organizados a partir de pressupostos legais de âmbito nacional que problematizam sobre o racismo e as desigualdades sociais no Brasil bem como a importância e promoção de conhecimentos sobre africanidades.

As diretrizes curriculares do município (VITÓRIA, 2018) se dividem nas temáticas que foram trabalhadas pela gestão pública para sua construção e aborda cada um dos componentes curriculares em suas áreas de conhecimento. A Educação Física compõe a área de linguagens e são estabelecidos nove eixos temáticos a serem desenvolvidos pelos docentes, sendo um deles as dimensões históricas, sociais e culturais da dança.¹⁷ Interessante destacar que, na concepção do município, a escola

¹⁷ Consiste nos nove eixos temáticos da Educação Física: Qualidade de vida, conhecimento sobre o corpo, atividade física e contexto sociocultural; Jogos e brincadeiras; Dimensões históricas, sociais e culturais da

deve propiciar ampliação de experiências e formas de linguagem bem como aprofundamento e potencialização dessas vivências. Aponta, entre outros, que o objetivo do trabalho pedagógico é “[...] levar os estudantes a experimentar, conhecer e apreciar diferentes práticas corporais sistematizadas, compreendendo-as como produções culturais dinâmicas e diversificadas” (VITÓRIA, 2018, p. 84).

O documento, no que diz respeito à Educação Física, traz uma visão baseada na cultura corporal de movimento, em que as discussões socioculturais estão presentes e compreendendo-a como produto e produtora de cultura e como meio de interação e comunicação social. Percebemos, então, que para o município a Educação Física Escolar dialoga com as perspectivas críticas da área, pois, conforme Daolio (2004), cultura consiste no principal termo, pois as manifestações corporais são geradas na dinâmica cultural de maneira diversificada e em cada contexto, sendo o profissional aquele que trabalha com manifestações culturais que usam o corpo e o movimento.

Para as diretrizes de Vitória, pensar numa Educação Física como linguagem que oportuniza práticas corporais como elementos da cultura é oferecer aos estudantes “[...] oportunidade não só de compreender essas diferenças a partir dos conceitos, como também a partir da própria vivência corporal, já que os diferentes usos e movimentos expressam essas diferenças socioculturais” (VITÓRIA, 2018, p. 104). Para tanto, a maioria dos eixos temáticos já mencionados destacam em seu nome as palavras histórico, social e cultural, o que demonstra o distanciamento com conteúdos apenas reprodutores de movimentos ou direcionados para aptidão física, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental, onde a ludicidade contribui em grande escala no processo de aprendizagem.

Dentre os objetivos elencados para intervenção da Educação Física na escola, pontua: “[...] participar das atividades, evitando qualquer espécie de discriminação em relação à condição socioeconômica, à deficiência física, ao gênero, à idade, à nacionalidade, regionalidade, à raça, cor, etnia, ao tipo de corpo, e outros” e “compreender, vivenciar e apreciar diferentes manifestações culturais” (VITÓRIA, 2018, p. 107). Tais objetivos reforçam o diálogo com a lei nº 10.639/2003, (BRASIL, 2003) para criação de estratégias de ensino que tematizem as questões étnico-raciais e,

observando o eixo de trabalho direcionado para dança, há abertura para discussão do elemento que compõe essa pesquisa, DABC.

A partir do documento norteador da educação do município de Vitória, a escola organiza o Projeto Político Pedagógico, elaborado pelas instituições de ensino com participação dos profissionais da educação, conforme preconiza Brasil (2020). Na instituição campo deste estudo, o documento, fornecido pela diretora, foi atualizado no ano de 2016 e possui como princípios e objetivo geral:

Objetiva sua ação educativa fundamentada nos princípios da universalização, do acesso, da gratuidade, da inclusão, de toda a diversidade humana, da permanência e do sucesso dos seus educandos no Ensino Fundamental, conduzindo-se pelos princípios da Gestão Democrática. O objetivo maior dessa unidade de ensino é promover o sucesso escolar dos discentes, garantindo-lhes a qualidade do ensino por meio da socialização do conhecimento acumulado pela humanidade e também pela produção de experiências cotidianas, preparando-os para a prática da cidadania (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 5).

A organização do ensino na EMEF se baseia na legislação (BRASIL, 2020), com divisão em componentes curriculares que, para as turmas de 1º ao 5º ano, Ensino Fundamental I, são: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, História/Geografia, Ciências e Matemática (o que difere do Ensino Fundamental II é o acréscimo do componente Inglês como língua estrangeira ofertada). Há ainda uma parte diversificada, que complementa essa base nacional comum, cuja instituição, a partir de suas características, oferece Inglês, Intervenção Pedagógica e Dança (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016)

Esse documento não aborda diretamente questões étnico-raciais, dando enfoque em seus objetivos para os princípios da diversidade humana, porém aponta como referência para o diálogo curricular e planejamento dos componentes curriculares as diretrizes municipais, que tratam no item “Temas da diversidade” sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. Também no documento do projeto de dança a discussão étnico-racial não está evidente, apesar do discurso da professora defender cultura afro-brasileira e o antirracismo e o próprio ensino e aprendizagem da DABC evidenciar suas aproximações com isso.

Chamamos atenção para o discurso da diversidade humana como forma de abarcar ações e práticas pedagógicas que envolvem ensino da cultura africana e afro-brasileira, representatividade das diferenças étnicas e raciais, questões sobre

desigualdade e racismo. Nobrega (2019) defende uma diversidade étnico-racial para orientar o currículo da Educação Física, tendo em vista a superficialidade com que os temas são tratados quando inseridos apenas nos termos diversidade humana ou direitos humanos (NOBREGA, 2020) e a necessidade de intervenções antirracistas.

Outra questão que destacamos é o objetivo de promoção, pela política pedagógica da escola, do sucesso escolar dos discentes. Tal questão remete a conhecimentos e competências que são esperados que alunos/as adquiram, caso contrário entram na condição de fracasso escolar. Charlot (2000) aponta que o fracasso são situações ou histórias que não terminaram bem; nesse sentido, é preciso analisar as situações que culminaram no não aprender. O sucesso escolar, ou experiências engajadas com o aprender, remete a reflexões e discussões pedagógicas sobre o que ocorre nas aulas e o sentido para alunos/as.

O percurso metodológico elencado visa alcançar respostas provisórias a problemática da pesquisa: qual a relação com o saber da DABC no ensino e aprendizagem em um projeto de dança de contraturno escolar? Para tanto, o estudo de caso produziu dados que refletem uma prática pedagógica que estimula experiências com o saber da dança. No capítulo seguinte realizamos a análise dos dados produzidos em campo através das observações e entrevistas e que nos auxiliam na compreensão dessa relação pelos diferentes sujeitos que integram o grupo em estudo.

6 A ARTE DA “DANÇA AFRO-BRASILEIRA CÊNICA”: A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM

Para compreender as relações com os saberes na realidade do projeto de contraturno escolar buscamos compreender, por meio das observações e diálogos, como os sujeitos se relacionam com o conteúdo DABC. Nesse sentido, discutiremos neste capítulo elementos que envolvem nossos objetivos específicos a partir dos referenciais teóricos que apresentamos: descrever a relação da professora e alunos/as com a DABC; analisar as relações entre Educação Física e a cultura afro-brasileira a partir das experiências pedagógicas do projeto escolar; e compreender como a instituição enxerga o projeto, o trabalho e os temas afro-brasileiros desenvolvidos.

Estruturamos a análise dos dados em três tópicos de discussão. Iniciamos com a abordagem sobre os sujeitos e as aproximações com a dança e a DABC. Seguimos descrevendo e dialogando com a prática pedagógica e o desenvolvimento do ensino e aprendizagem acompanhados naquele contexto, que nos demonstram as relações com a de Educação Física e os significados atribuídos a DABC. E concluímos discutindo os olhares da instituição em relação as ações do projeto de contraturno, em especial voltados para cultura afro-brasileira e a DABC.

6.1 OS SUJEITOS E AS RELAÇÕES COM A “DANÇA AFRO-BRASILEIRA CÊNICA”

Com intuito de analisar as relações dos sujeitos da pesquisa com a DABC buscamos nos conteúdos das entrevistas e conversas realizadas em campo vínculos ou concepções sobre dança e DABC, verificando os contextos em que foram mencionadas nos discursos. Compreender as relações com os saberes é considerar os sujeitos e como eles se apropriaram, por meio dos diferentes contatos sociais, dos saberes do mundo. Conforme Charlot (2000, p. 43),

O sujeito apropria-se do social sob uma forma específica, compreendidos aí sua posição, seus interesses, as normas e os papéis que lhe são propostos ou impostos... sujeito não é uma distância para com o social, é sim um ser singular que se apropria do social sob uma forma específica, transformada em representações, comportamentos, aspirações, práticas, etc.

O caso em estudo ocorre no espaço escolar. Observamos que as apropriações dos diferentes sujeitos emergem naquele contexto nas suas representações, ações e expressões, por exemplo. Nesse sentido, concordamos com Charlot (2000, p. 34) que: “[...] o sujeito da educação é um ser social”, e consideramos significativo para o trabalho compreender as relações estabelecidas com a dança e qual o sentido dado ao ensino e aprendizagem. Iniciamos a análise com as experiências da docente no que tange os mundos particulares em que a dança esteve presente em sua vida e que influenciam no ser professora. Posteriormente abordamos as diferentes relações de aluno/as com a dança e os apontamentos iniciais sobre a dança afro e como as vivências do projeto os afeta.

6.1.1 Abayomi: experiências populares e a “Dança Afro-brasileira Cênica” no ser professora

Foi possível compreender a afinidade e o interesse da professora em relação a dança e aos temas afro-brasileiros nas narrativas que remetem sobre sua infância e percurso profissional. Sobre as danças de matriz africana ela afirma:

Eu acho que a minha relação com a dança afro existe desde que eu sou criança, só que eu não tinha esse entendimento. Eu sempre tive uma atração muito grande pelas coisas relacionadas ao tambor. A família do meu pai é umbandista, então, eu fui criada entre duas religiões umbanda e catolicismo. Então, essa coisa do tambor sempre mexeu muito comigo. Esse ritmo do terreiro sempre mexeu muito comigo. E eu sempre fui muito. Minha mãe ouvia muita música, muito samba antigo, então, eu sempre gostei muito de samba, sempre gostei muito de dançar dentro do formato mais popular. Eu não tinha dimensão que isso era dança afro (ABAYOMI, 2019).

A relação que a professora possui com a dança e a cultura afro-brasileira faz parte de sua história de vida. Charlot (2000, p. 67) discorre que “[...] a relação com o saber é relação com o mundo em um sentido geral, mas é, também, relação com esses mundos particulares (meios, espaços...) nos quais a criança vive aprende”. Esse mundo familiar propiciou relações sociais diversas à professora que, pela sua fala e pelo observado em campo, marcaram a construção de si e sua relação com a cultura afro-brasileira enquanto saber, atividade e dispositivo relacional. Suas falas em campo a respeito desse elemento cultural e da DABC possuíam, além do caráter profissional e

legitimado pelo currículo e legislação que norteia seu trabalho, uma carga afetiva e de busca pelo respeito e compreensão de seus alunos/as sobre a herança negra brasileira.

A experiência de vida de Abayomi com a cultura afro-brasileira nos remete aos conceitos de conhecimento-emancipação discutidos por Gomes (2017) com base em Santos (2006). Nesse tipo de conhecimento, o sujeito imerge nas relações com o mundo para estabelecer um diálogo com o conhecimento regulatório que se vinculou a ciência. Não significa necessariamente a construção de uma teoria, mas a experiência prática produz conhecimentos sobre o mundo. Assim, na sua história de vida e mediada pelo mundo particular família, Abayomi se aproximou de danças, cantos, músicas e religiões que a permitiram processos cognitivos para tensionar conhecimentos regulatórios e desmarginalizar, em suas práticas pedagógicas, saberes estético-corpóreos da população negra.

Abayomi fala com muita emoção sobre seu trabalho com dança, o que remete a Daolio (1995) ao afirmar que os(as) professores(as) também são seres sociais imbuídos de representações que envolvem o mundo, o corpo, a escola, sua profissão, o que se reflete em suas ações pedagógicas. As vivências da professora com mundos particulares diversos, como no caso da religião (católica e umbanda), permite a constituição de conceitos abrangentes que marcam a formação de sua subjetividade e que, conseqüentemente, refletem no profissional. Ao abordar sua relação com a dança na infância revela como sua identidade atravessa o seu ser docente e social ao relatar:

Eu não tive oportunidade de fazer dança quando criança, dança acadêmica nunca. Eu sempre gostei de dançar nas rodinhas de samba. Sou do Estado do Rio então, eu morei em lugares onde tinha folia de reis, ciranda, roda de samba e eu convivi com isso e eu amava dançar. Dançava no quintal, ficava dançando, vovó até falava. Mas eu nunca tive a oportunidade por questões financeiras mesmo, a minha família tinha pouquíssimos recursos, estudei sempre em escola pública (ABAYOMI, 2019).

A falta de oportunidade, na infância, de estudar em escolas de dança e o fato dessa falta causar sentimento de vergonha nas aulas de dança na graduação, cujo currículo à época era do tipo técnico-esportivo, transbordam o desejo de proporcionar o ensino desse conteúdo de maneira a contemplar os diferentes alunos e alunas, seja no projeto ou nas aulas de Educação Física. Sobre as aulas de dança na formação inicial ela afirma:

Essas disciplinas da faculdade tinha uma professora e uma professora assistente e ensinavam os elementos da dança. Um pouco da base do clássico e muito do moderno, da dança moderna. E a gente tinha, todos aprendiam os conteúdos da dança, espaço, ritmo, planos, níveis, composições coreográficas, formações, parte teórica, tinha prova prática que você tinha que dançar na prova prática, então eu fiz a Dança I e Dança II e não aproveitei a disciplina como eu deveria [...] porque tinha assim umas 10 bailarinas clássicas na minha turma, daquelas de solo de balé, de repertório. Então eu me senti envergonhada porque eu não tinha base de dança. Eu aproveitei pouco, penso que eu poderia ter aproveitado mais se eu não tivesse dado importância a isso (ABAYOMI, 2019).

Podemos refletir quais marcas o fato de não dominar os códigos técnicos de determinadas danças acadêmicas sobrepostas por experiências de cunho popular em uma educação tecnicista, como foi a Educação Física, podem deixar nos sujeitos. Para Charlot (2000), diferente do pensamento de fracasso enquanto reprovação ou não aquisição de conhecimentos, o fracasso escolar remete a processos que se diferem uns dos outros; nesse sentido, as relações criadas na sua história de vida não contemplaram um ensino técnico de dança, como mostra sua fala. Ao buscar romper com o ensino unicamente técnico e performático da dança em suas práticas educativas, a professora rompe também com a ideia de ausência de aptidão, de não poder ou de não conseguir aprender com seus alunos.

Outra narrativa que remete à sua afinidade com danças populares é:

Na faculdade eu penso que aproveitei muito pouco. A disciplina de dança folclórica que os meninos também faziam, dança popular, era mais divertida e como se aproximava mais da minha história, da minha realidade, eu curti mais. Por que não era técnica. Então, eu não tinha os elementos corporais necessários para as técnicas que a professora exigia, né (ABAYOMI, 2019).

Tendo em vista a experiência da docente na formação inicial, refletimos como a Educação Física serviu como mecanismo para políticas do corpo voltadas para controle, disciplina e produção de corpos dóceis e institucionalizados. Esta educação, baseada em uma corporeidade branca, europeia, cristã, heterossexual, reproduz um imaginário social homogeneizado na educação. “Esses modos de conceber o corpo negam a legitimidade da cultura corporal popular como da arte circense, do negro na capoeira e nas danças de matriz Afro-brasileira, nas danças, jogos e rituais indígenas [...]” (GRANDO; PINHO, 2016, p. 33). O aspecto da aptidão física, que caminha com a ideia de Educação Física ao longo do século XX, corrobora para uma visão de corpo fracassado quando não

atende as práticas e conceitos da fisicalidade, além de deslegitimar institucionalmente práticas corporais diversas.

Apesar do pouco aproveitamento da disciplina Dança I e II na faculdade, conforme ela afirma, Abayomi, desde que se formou, em 1984, busca incluir o conteúdo dança no currículo das escolas em que trabalhou (escolas privadas, escolinhas de dança, escolas públicas, projetos sociais ou de contraturno). E foi o fato de trabalhar dança nas aulas e promover apresentações com as turmas que gerou o convite para atuar com projetos da secretaria municipal. Nas falas observamos a aproximação com danças populares e de herança africana que acompanham a professora desde a infância. Também nas aulas de Educação Física os conteúdos africanos e afro-brasileiros são contemplados.

Antes de abordar a relação da docente com a DABC, destacamos o movimento ocorrido em campo relacionado ao conteúdo das aulas regulares de Abayomi com as turmas de 1º ano. Ao adentrar a sala de dança, em uma quarta-feira do mês de novembro, a professora estava finalizando a construção de um painel de bonecas de pano feitas com retalhos, as chamadas bonecas Abayomis. Perguntou se eu conhecia a história delas, pegou retalhos e começou a contar. Emocionada e com a voz carregada de força por falar da luta e da resistência dos povos africanos e das mulheres, disse que a boneca deve ser um presente (foto 21), assim como seu significado e em cada nó do tecido me direcionava um desejo de vida. Ao finalizar auxiliei na colocação do painel no mural da escola.

Foto 21 – Boneca Abayomi feita pela docente



Fonte: arquivo pessoal

Observamos que a história social da professora gerou relações com a cultura afro-brasileira que se ligam a sua identidade. Ao notarmos a carga emotiva e os conteúdos de pensamento adquiridos pela professora, bem como tomarmos conhecimento das suas experiências de vida com temas afro-brasileiros, compreendemos seu envolvimento pedagógico em desenvolver os conteúdos africanos. Aquele momento de compartilhamento de conhecimentos remeteu aos valores civilizatórios afro-brasileiros (TRINDADE, s.d.). A transmissão por meio da oralidade, ancestralidade e corporeidade como mecanismo para perpetuar a história dos povos através das gerações.

Na oralidade, a história das bonecas se associa as mães escravizadas dentro de navios de tráfico humano que, para acalmar filhos/as, rasgavam pedaços e tiras de pano das roupas e com nós produziam bonecas que ficavam com as crianças quando eram separadas ao chegar no continente. A ausência de elementos como nariz, olhos e bocas demarcam as diversas etnias africanas que embarcaram para escravidão. Os registros escritos apontam a história da boneca nos anos 1980, feitas pela artesã Waldilena Martins, militante do Movimento Negro e uma das fundadoras da Cooperativa Abayomi, cujo intuito é resgatar a identidade negra utilizando a arte popular (OLIVEIRA, 2016).

Compreendemos o movimento da professora de compartilhar a história das bonecas como ação de ampliar a visão sobre os povos negros do continente africano e colaborar para educação das relações étnico-raciais. O nome Abayomi tem origem yorubá (que significa encontro precioso ou o que traz felicidade) e representa oferecer para o outro o que se tem de melhor (OLIVEIRA, 2016); e também remete as diferentes regiões africanas em que a língua é falada, como Nigéria, Benin, Togo, Costa do Marfim¹⁸.

Outra reflexão advinda desse momento de conhecimento sobre a história das bonecas Abayomi diz respeito a importância da consciência histórica de um povo. Munanga (2009) aponta que esse é um fator que contribui para continuidade e ligação ancestral dos sujeitos, bem como oferece segurança e memória coletiva para transmissão entre as gerações. O autor afirma que as práticas religiosas de matrizes africanas fortalecem essa consciência. Acreditamos que o aprendizado sobre elementos

¹⁸ Sobre a língua yorubá e os países africanos em que é falada acesse: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/curso-sobre-lingua-e-cultura-yoruba-e-oferecido-na-ufmg> e <https://www.geledes.org.br/yoruba-lingua-memoria-e-parte-da-consciencia-do-povo-negro/>.

como as bonecas e a dança, seu significado de surgimento em outros espaços, como a escola, também pode promover essa consciência rompendo possíveis condições de inferioridade que a desvalorização histórica sobre as culturas africana e afro-brasileira sofreram.

Destacado esse movimento, buscamos agora a relação da docente com a DABC. Abayomi, por seu interesse na cultura do carnaval, conhecia a figura de Mercedes Baptista, mas não tinha a ciência do método de dança criado pela bailarina até realizar o curso de qualificação em DABC no “Museu Capixaba do Negro” (Mucane), conforme aponta: “[...] a dança afro enquanto dança afro certa, criada por Mercedes Batista, eu não tinha conhecimento que existia na escola, mas eu sempre incluía coisas relacionadas a dança afro no meu trabalho, sem clareza que aquilo era, tinha elementos da dança afro” (ABAYOMI, 2019). Ela aponta que o curso a ajudou muito a qualificar o seu processo de ensino da dança e que oferece adequações aos movimentos para atender as crianças, devido à dificuldade técnica exigida na dança profissional. Podemos, então, analisar essas três relações imbricadas e que afetam a prática docente: a social, a identitária e a epistêmica.

Tais relações também são observadas na narrativa sobre o curso e as novas considerações a respeito da DABC e o aspecto religioso que influencia a DABC, uma vez que são abordados a metodologia e movimentos criados por Mercedes Baptista, a lenda e os movimentos dos orixás. Nesse sentido, Abayomi (2019) afirma:

As religiões de matriz africana elas trabalham muito na perspectiva do respeito, do amor, da partilha, da fraternidade, é muito diferente quando a gente estuda a essência, sabe, então assim, eu fiquei encantada com essas histórias, encantando com o porquê do movimento [...].

Compreendemos que a trajetória formativa envolveu relações epistemológicas que se agregam às questões de afinidade e constroem novas relações com as danças afro-brasileiras e com a DABC. Assim, os saberes produzidos por Abayomi refletem nas relações sociais diversas e de ensino e aprendizagem que envolvem sua profissão, especialmente no que diz respeito a dança. “Para mim a dança afro é muito mais como instrumento de fortalecimento da cultura do que simplesmente ensinar a dança. Entendeu. Eu gosto de incluir a dança afro, considero importante incluir porque é um instrumento potente” (ABAYOMI, 2019). Essa potência diz respeito a questão do resgate, respeito, valorização e perpetuação da cultura negra.

Analizamos essa narrativa a partir de Gomes (2017) ao abordar sobre a atuações anônimas que se articulam com as intervenções do Movimento Negro. Para autora, negros e negras de diferentes setores da sociedade mantém suas vozes e corpos em movimento na busca pela superação do racismo, por uma consciência racial afirmativa, pela valorização do trabalho e da cultura que constituem o Brasil. No caso de Abayomi, suas militâncias em projetos contra o extermínio da juventude negra e sua participação em grupo de mulheres negras, refletem na sua atuação docente; os saberes organizados pelo Movimento Negro e deixados para sociedade (identitários, político, estético-corpóreos) influenciam em suas concepções como professora. Pensar a dança como meio de fortalecimento da cultura remete as vozes e corpos que herdaram o desejo e ações que colaboram para romper com a desigualdade.

6.1.2 Sujeitos em aprendizagem: aluno e alunas e as relações construídas com a “Dança Afro-Brasileira Cênica”

A maioria das crianças frequenta o projeto “Dançando na Escola” há três ou quatro anos e apontam as apresentações como um dos elementos que mais marcaram esse tempo. Nesse sentido, tiveram oportunidades anteriores de contato conteúdos da cultura afro-brasileira, tendo em vista que a professora os utiliza em seus trabalhos. Sobre a DABC, o aluno e 4 alunas disseram que conheciam antes de participar do projeto e apontaram:

Com minha mãe, porque minha mãe é africana. E ela me conta tudo, inclusive a cultura afro-brasileira (ANGOLA).
 Eu fazia capoeira. Quando eu lutava capoeira (CAPOEIRA).
 Na *internet* quando eu comecei a ver coisas de dança (CACHEADA).
 Eu sempre soube que existia, mas não sabia como que seria certinho (AFÉFE).
 Sim, foi no segundo ano que a professora trabalhou dois tipos de dança com a gente, foi a afro e uma lá de princesas (AFIRIKA).

Nessas falas aparecem distintas situações em que as crianças tiveram contato com a DABC e, partindo disso, é interessante dialogar com Charlot (2000) quando afirma que em cada local de experiência há um estatuto e são estabelecidas relações diferentes com o aprendizado. Pensando a partir das falas: conhecer através da família pode ser um aprendizado mais afetivo; no grupo de capoeira pode ser algo mais instrumental, do realizar os movimentos; na *internet* algo mais voltado para

entretenimento; isso porque as pessoas com as quais as crianças têm contato nesses locais as fazem ter formas outras de aprender que diferem da escola.

A aluna Afirika menciona o contato inicial proporcionado pela escola, que é espaço de instrução e de vida, local onde o saber-objeto se faz mais presente. De acordo com Schneider e Bueno (2005), os saberes na Educação Física, dado sua característica de ensino, se projetam no domínio de uma atividade, mas que também envolvem aspectos relacionais. São elementos que se articulam internamente nos sujeitos e produzem novas relações, constroem o sujeito singular. O contato na escola envolve também a relação com a professora (neste caso), que, segundo Charlot (2000), é sobredeterminada, pois se estabelece com o ser profissional, pessoal, com o conteúdo de saber que leciona e com as normas da instituição que atua, fatores que influenciam na relação com o saber.

Sobre a DABC o imaginário inicial para esse grupo se associa a uma dança do continente Africano:

É a dança da África (CACHEADA)
 É de uma época que o povo africano vivia (AFOXÉ)
 Ah, eu achei que era dança africana (IJEXÁ)
 Eu acho que é a dança tipo que representa como eles eram lá no continente africano (AFIRIKA).

Interessante pontuar que, antes da conversa com o grupo, em uma das aulas do projeto a professora realizou exposição sobre Mercedes Baptista e a criação da DABC, uma dança pesquisada e pensada a partir da cultura afro-brasileira e que naquele momento foi um resgate de conteúdo já desenvolvido, de maneira mais ampla, não somente sobre DABC, nas aulas de Educação Física que são ministradas ao grupo no turno vespertino. Contudo, ainda no primeiro imaginário a dança remete ao que está distante, no continente africano, e não como parte integrante da cultura brasileira, haja vista que não trouxeram contrapontos de um pensamento anterior e atual ao tema e que a descrição dos movimentos para as crianças remete a práticas cotidianas realizadas naquele continente.

Entendemos que essa imagem sobre a dança diz respeito a fonte de inspiração, as características originárias das danças afro-brasileiras. Analisamos, a partir de Gomes (2017), que no século XX ascende novas interpretações históricas e conhecimentos sobre a diáspora africana, buscando uma visão não romântica sobre a relação de

africanos e afrodescendentes com a ancestralidade e com aquele continente. Atribuir a dança a representação de como eram os africanos, como na afirmação da aluna Afirika, é a oportunidade de problematizar as relações atuais dos países africanos com as danças, formas de trabalho, culturas, política, economia.

Concordamos com Gomes (2017) e Munanga (2009) que a história ou consciência histórica é elemento importante para compreensão da realidade da população negra brasileira e segurança para transmissão às gerações. No entanto, refletimos essa visão apresentada nas narrativas acima como distanciada e que precisa de atenção no sentido de não invisibilizar saberes corpóreos presentes na atualidade e não apenas nos movimentos que originam a DABC. Nesse sentido, “[...] a não existência do corpo negro e dos seus saberes pode se fazer presente quando esse corpo é tematizado via folclorização, exotismo ou negação” (GOMES, 2017, p. 79), poderíamos dizer também via distanciamento.

Em se tratando da relação com esse saber, as narrativas de aluno/as sobre dança dos povos africanos se direcionam para apreensão dos conhecimentos compartilhados nas aulas pela professora, especialmente sobre a força dos movimentos e relação da dança com a natureza.

É a caça, a pesca (NATUREZA)

Coisas do cotidiano que o povo africano fazia. A gente corta cana e depois ao mesmo tempo meio que a gente faz um galope e a gente vai lançando a lança (GAÚCHA)

Movimentos fortes (CACHEADA)

O vento, a ventania que a gente faz assim (AFÉFE).

O rio. A gente banhando no rio (ATABAQUE)

A dança para o grupo remete ao cotidiano de trabalho e a natureza, que se ligam a narrativa histórica e devem ser conhecidos. A DABC possui em seus movimentos tais aspectos que, agregados a movimentos da religiosidade que existem nos rituais, criam produções inspiradas no balé clássico produzido por Mercedes Baptista (TAVARES; DIAS, 2020); mencionamos, no capítulo I, companhias de dança nesse sentido, como Negraô e Balé Folclórico da Bahia. Porém, o imaginário sobre o continente africano simplesmente como rural restringe o conhecimento sobre a diversidade existente em seus países.

Nóbrega (2019, p. 58), ao analisar as proposições de Gomes (2017) sobre a visão erótica, exótica e folclórica em relação ao corpo e cultura negros, aponta: “[...] a própria

interpretação dessas palavras relembra as cicatrizes do processo de escravização, da formação sexista, machista, ainda presente no imaginário social brasileiro”. Assim, aliado ao conhecimento histórico é preciso reafirmar os saberes que foram e são produzidos bem como as representações sobre a corporeidade negra e como se manifestam na contemporaneidade.

Outra questão que emerge em relação a DABC diz respeito aos movimentos considerados difíceis devido a rapidez de execução, a coordenação motora necessária e o alongamento de membros. Nas observações ocorridas, as falas e expressões sobre dificuldade evidenciavam essa questão; houve inclusive uma fala da professora confirmando isso e pedindo persistência. Os elementos mencionados como difíceis de realizar são, em conjunto, o que o grupo tem atribuído o nome “força”: palavra que para o grupo representava a insistência em dominar alguns movimentos da DABC. Reforçando essa questão, surgem discursos comparativos com músicas e outras danças vivenciadas no projeto.

A contemporânea parece mais difícil que dança afro, mas eu acho que não é não (GAÚCHA).

Que a dança afro ela demonstra mais força e mais ação e as outras menos força, menos ação, menos movimentos. Os africanos dançavam mais fortes, quando ela [a professora] fala com mais força é com mais movimentos (IJEXÁ)

A representação de força na turma surge das relações criadas entre aluno/as e professora. É interessante refletir nesse processo para aprender a DABC que, naquele contexto, necessita da posse do que denominaram como “força” para o domínio de determinados passos da dança. Conforme Charlot (2000), identificar esse saber (força e DABC) e apropriar-se dele é aprender, um aprender cuja relação é epistêmica e que se assume como objeto existente por meio da linguagem. A compreensão, então, é que a relação de cada criança com o objeto “força” vai fazer parte também da relação com a dança que estão vivenciando naquele momento, um processo coletivo/social, mas também particular/subjetivo, pois cada sujeito tem relações outras que o constitui enquanto ser no mundo e que influenciam suas relações na aula.

Surgiram explanações referente a música com as quais realizam aula e se apresentam com a DABC. O ritmo afro não é percebido no cotidiano, em outras músicas e danças que aluno/as conhecem e novamente são feitas comparações com outras danças.

Tem músicas que são mais fortes parecidas com a dança afro e tem umas que são mais fracas, tipo balé (CAPOEIRA)

É porque pra sentir novamente a música impacta muito para as pessoas que estão assistindo, que normalmente não é uma música tipo assim, calma, leve (AFÉFE).

A música é mais de batida, não tem muitas letras, igual as normais e legais de ouvir. É porque você pode cantar junto, aquela você não tem como, só na batida cantando (ATABAQUE).

Ela tem vários sons de instrumentos. Até às vezes tem sons da natureza, da água (AFOXÉ).

Eu acho diferente um pouco do contemporâneo, achei muito diferente, porque quando a gente olha os passos afros são mais agressivos o delas mais delicados, já da nossa [dança] é mais forte, mais intenso, mais rápidos (LUANDA).

Interessante analisarmos a concepção criada pelo grupo sobre a música que, assim como o movimento, está associada a força, impacto, ação, mais movimentos em contraposição a calma, leveza, delicadeza de danças como o balé e dança contemporânea, que foram mencionadas. O discurso da aluna Luanda sobre a agressividade dos passos levanta reflexões sobre a imagem do negro e seus elementos culturais.

De acordo com Munanga (2009), a produção discursiva sobre os povos do continente africano percorreu longos períodos da história da humanidade, ocidental especialmente, com estereótipo de animais selvagens e mitos de monstruosidade, pelas civilizações europeias e brancas com objetivo de manutenção do processo colonizador e genocídio humano. Apesar dos avanços nos estudos científicos, das leis relativas ao ensino, esse longo período discursivo reverbera na sociedade e na escola gera, inclusive, recusa de participar de determinadas práticas, como relatados em Neira (2020).

Essa contraposição entre agressivo e delicado nos remete também a Gomes (2017) quando afirma que discutir a questão racial através de práticas, projetos ou ações, por exemplo, são mecanismos para superação do pensamento exótico e violento sobre corpos negros. Esses corpos ganham visibilidade, especialmente, a partir de movimentos internos que surgem na comunidade negra para movimentos externos na busca por valorização da cultura identidade. Tais processos são acompanhados de conflitos tendo em vista que:

No Brasil, a leitura sobre o negro, sua história e cultura ainda tem sido regulada pela sociedade mais ampla via racismo ambíguo e mito da democracia racial. Esta visão tem sido disseminada nos diferentes espaços

estruturais do poder e marca de forma diferenciada a história da negra e do negro (GOMES, 2017, p. 95).

O grupo participante do projeto “Dançando na Escola”, apesar do contato com elementos afro-brasileiros nas vivências com dança e da mediação da professora, expõe visões estereotipadas nas relações entre DABC e danças não afro como: “música não normal”, “passos agressivos”; e visões que remetem a reelaborações sobre o conhecimento como: “música com vários sons”, “dança com mais movimentos”. Refletimos tais contrapontos como conflitos que precisam de intervenção para que a escola não sirva como meio de manutenção de discursos reguladores sobre corpos negros, pois conforme Gomes (2017, p. 96) “[...] o corpo regulado é também o corpo estereotipado por um conjunto de representações que sustentam os ideais de beleza corporal branca, eurocentrada e, no limite, miscigenada em contraposição a pele preta”.

Não observamos rejeição em relação a DABC ou cultura afro-brasileira. A mediação da professora nas aulas sobre o que chamam de “força” é acompanhada do discurso sobre povos que precisaram lutar historicamente contra as desumanidades impostas por grupos autodeterminados superiores. Nesse sentido, a prática docente de fomentar a compreensão sobre essa “força” na dança enquanto expressão de luta contra preconceito contribui para que as relações com esse objeto do saber sejam reconstruídas. Uma das alunas dá voz a sua reconstrução:

É porque isso é uma coisa dos nossos descendentes né, é uma cultura (AFÉFE)

Assim, o aprender envolve, também, a ajuda de pessoas, é mediada por sujeitos que trocam experiências e saberes construídos em seu percurso de vida e pode gerar novas relações com esse conteúdo intelectual (CHARLOT, 2000).

Através das narrativas, pensamos, também, como a relação com o aprendizado envolve análise, percepções da vida cotidiana com o conhecimento que está sendo compartilhado. Quando a Atabaque aborda que a música com a qual ocorre a relação com o saber da DABC não é “normal” e “legal” pelo fato de não conseguir cantar enquanto dança ou em outros momentos, nos remete a analisar a partir de Charlot (2000), que o ambiente em que a criança interage abarca significados vitais; nessas circunstâncias, é possível refletir em que medida o ensino faz sentido ou não naquele que está aprendendo. O som não se relaciona com seu contexto habitual em que o prazer

de ouvir música inclui cantar a letra; porém, no contexto do que para ela e o grupo aquela dança representa as batidas demonstram a “força” da dança.

A reação das pessoas que os cercam sobre o fato de estarem no projeto de dança e vivenciaram DABC foi apresentada por uma das alunas:

Tem gente que fala, que acha, que a gente está fazendo macumba. No 3º ano a gente estava dançando e daí do nada um monte de gente falou que a gente estava fazendo macumba” (GAÚCHA).

Apesar de desaprovar tais reações usando palavras como “ridículos” ou “idiotas”, e demonstrarem relação com aquele conhecimento, naquele contexto, a segurança na docente para resolução desses conflitos é destacada na fala:

Eu mando todo mundo pra professora aí eles conversam (ANGOLA).

Observamos na fala da aluna Gaúcha situações que envolvem desconhecimento sobre a cultura afro-brasileira e preconceito com a religiosidade. Nobrega (2019), em sua pesquisa, discute que há uma generalização do termo macumba na sociedade, bem como a confusão entre dança e religião. São estereótipos que tornam a religião parte das questões étnico-raciais com vistas a valorização da cultura. Narrativas como dessa aluna tornam o tema intolerância religiosa integrante fundamental para desconstrução de representações inferiorizadas e da construção das identidades afrodescendentes. As religiões, na diáspora, foram fonte de fortalecimento dos sujeitos escravizados e a base para manutenção da história.

As expressões e verbalizações de aluno/as são contrárias as atitudes de intolerância religiosa com a dança. Chama atenção que a fonte de segurança para enfrentar isso esteja na docente, o que demonstra o envolvimento relacional com objeto-saber professora.

A partir da análise da relação com o saber dos sujeitos da pesquisa com a DABC, observamos aspectos que envolvem dimensões identitárias e sociais e que agregam ao longo da trajetória de vida a dimensão epistemológica estimulando experiências e reformulando conhecimentos. Também nas relações no ambiente escolar envolvendo o ensino e aprendizagem, as experiências afetam cada aluno/a de modo particular, tendo em vistas seus mundos de convívio, mas geram identificação coletiva sobre a dança denominada “força”. Percebemos também concepções conflituosos que

perpassam representações estereotipadas e outras que evidenciam percepção da cultura afro-brasileira como inserida na cultura brasileira.

6.2 EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM A “DANÇA AFRO-BRASILEIRA CÊNICA”

As relações construídas no cotidiano de aulas do projeto “Dançando na Escola” são influenciadas pelo trabalho docente desenvolvido naquele grupo e as experiências de ensino e aprendizagem ocorridas a cada encontro. Para analisar as relações entre Educação Física e a cultura afro-brasileira a partir das experiências pedagógicas do projeto escolar discutiremos, nesta seção, cinco elementos observados em campo e que dizem respeito as ações desenvolvidas.

O olhar sobre as práticas inicia com a apresentação de dança realizada por alunos/as da professora Abayomi e que foi meu primeiro contato com seu trabalho com os discentes. Seguimos, então, para as experiências ocorridas nas aulas, que abordam: experimentação corporal por meio da pesquisa de movimentos, vivências com movimentos do balé da DABC, uso das figuras do aprender para desenvolvimento do conteúdo e finalizam com a produção coletiva em aula que enxergamos como a demonstração de construção do conhecimento.

6.2.1 Dançando a história: “No Balanço do Tempo”

“No Balanço do Tempo” consiste no nome do espetáculo apresentado pelo projeto “Dançando na Escola” para o Festival de Linguagens, como mencionado na metodologia. Além do teatro, ocorreu apresentação também na escola para a comunidade escolar (professores/as, profissionais, alunos/as, familiares). Estava acontecendo a Semana Literária; no pátio, que não é grande e é a parte térrea do prédio de dois andares, havia exposição dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos/as.

A apresentação ocorreu na quadra da escola que não é muito grande e não há arquibancadas; paredes a dividem da rua e alambrados a dividem do pátio e refeitório, duas faixas coloridas penduradas na lateral informavam sobre a Semana Literária. Foram colocadas cadeiras plásticas para a plateia (os familiares) próximo à entrada da quadra, uma grande cortina preta, mais ao fundo, dividia a coxia (espaço onde o elenco

aguarda para entrar em cena) do espaço demarcado no chão para apresentação e onde a plateia não poderia avançar.

O espetáculo tem o objetivo de contar um pouco da história da dança e possuía coreografias que remetiam aos povos das cavernas (pré-história), guerreiros africanos (referente ao continente onde surge a humanidade), a dança egípcia (Idade Antiga), a corte do rei Luís XIV (remete ao surgimento da dança clássica), a interpretação de Gene Kelly em Cantando na Chuva feita pelo único menino da turma 3 (remete aos grandes espetáculos americanos), a dança contemporânea (remete ao cotidiano) e a dança urbana (para configurar o contexto atual) que fechou o espetáculo juntando os diferentes grupos que se apresentaram. Os figurinos eram característicos a cada momento e feitos com diferentes tecidos e extrapolavam a simplicidade.

Em relação a coreografia “guerreiros africanos”, observei influências da DABC. Havia movimentos que remetem ao vento, ao corte e à lança, também mudanças de posições do grupo da formação inicial para diagonal e círculo. A música era instrumental e rápida e o figurino possui saia ou bermuda do tecido chita estampada com predominância do lilás, blusa preta e a faixa no cabelo também em chita. A pintura no rosto (foto 22) também chama a atenção, com uma linha vertical que sai do centro da testa, passa pelo dorso do nariz, lábio e finaliza no queixo. Na plateia as crianças estavam, em geral, atentas; observei alunos/as imitando os movimentos da dança e ao final os aplausos.

Foto 22 – Pintura do rosto



Fonte: arquivo pessoal

As pinturas corporais são formas de expressão praticadas pela humanidade e que podem ser feitas para ocasiões sociais, podem estar ligadas a religiosidade, posição

hierárquica ou identificação de etnias. Na atualidade, utilizar o corpo como meio de expressão através das pinturas corporais são formas de resgatar as origens africanas e promover a identidade de maneira criativa e artística (BODY-PAINTIN ..., acesso em 31 jan. 2022). No caso da pintura realizada em aluno/as, identificamos uma abordagem cênica, como parte do figurino artístico. Petit (2015) aponta as pinturas corporais na região oeste da África como uma das formas de dramatização e representação de animais para ritos fúnebres ou de iniciação.

Consideramos o fato de essa produção não ficar limitada ao teatro, onde apenas alguns componentes da escola prestigiam, mas também ser vista na escola, para alunos/as que não estão no projeto e também para outros membros escolares, como uma forma de materializar o conhecimento desenvolvido e chamar a atenção para adesão de mais participantes no projeto. Além disso, oportuniza a apreciação de um trabalho artístico produzido no local em que frequentam diariamente e que feito por colegas com quem convivem, ou seja, não é algo distante ou restrito às mídias.

Relembramos Lara (2008) quando afirma que a dança pode intensificar relações sociais e interações, como também promover experiências com o sagrado, que para autora remete as experiências que fogem da racionalidade cotidiana e geram aproximação com desejos interiores dos sujeitos. Acreditamos que a apreciação da dança, como é o caso dos espectadores presentes na escola, também pode promover tais experiências. Uma das narrativas de Abayomi sobre as famílias demonstram isso:

A mãe de duas meninas, uma dançou os povos da caverna que tinha elementos de danças africanas [...] a outra menininha dançou a dança com elementos modernos e contemporâneos. Aí, no final ela falou assim: ‘nossa tia, eu sempre tive um pouco de preconceito com esse negócio de afro, eu até fiquei feliz que a minha filha ia dançar a outra coreografia, mas nossa, foi lindo né! Nossa, muito, que coreografia difícil, que bonito’. Então, para mim, isso já é um trabalho de sensibilização da escola na família (ABAYOMI, 2019).

Percebemos, a partir do discurso, que o olhar dessa mãe para dança afro-brasileira foi ressignificado com a apreciação daquilo que foi produzido pelos sujeitos escolares (professora e alunos/as). Diferente da encenação de um rito, como no candomblé (que, de acordo com Lara (2008), deve cumprir normas rituais), a intencionalidade do grupo naquele momento era cênica/artística, de exposição do desenvolvimento de um trabalho para comunidade escolar que contemplou discussões e vivências em aulas.

Ao analisar aquele momento nos remetemos ao que Charlot (2000) denomina de leitura positiva da realidade. Nessa leitura, o olhar não incide sobre o que falta ao aluno ou suas carências, o que seria a leitura negativa, mas visa o que se faz ou se consegue. Mais do que um olhar otimista trata-se de procurar compreender o sentido e as relações que o sujeito estabelece na situação vivenciada. No caso dessa pesquisa, o olhar se volta sobre a relação com o saber no ensino e aprendizagem da dança, e, naquele momento, sobre aquele produto final de um processo desenvolvido pelos/as alunos/as; enxergamos que as ações das crianças se complementavam excluindo qualquer visão sobre possíveis carências. Existiam adaptações às necessidades de determinados colegas, houve participação de uma aluna com deficiência intelectual; as relações criadas como o outro para produzir aquele espetáculo explicitaram o desejo e interesse por externar aquele saber, a dança.

A convite de Abayomi, tive outra oportunidade de assistir ao espetáculo produzido na outra escola que ela trabalha e que fica na mesma região do campo de pesquisa. A abordagem era a diversidade cultural brasileira na dança. A quantidade de crianças envolvidas, juntamente com outros professores, abrangia diferentes turmas e culturas apresentadas no palco. Havia coreografias sobre as culturas indígena, congo capixaba, dança portuguesa e também com inspiração na DABC, com meninas de rosto pintado e roupas e faixas de cabelo feitas com tecido chita.

A presença das diferentes culturas em dança presente nos trabalhos orientados pela professora colaboradora da pesquisa nas escolas que atua com projeto explicita que as temáticas que revelam a diversidade cultural brasileira e suas influências de matriz indígena, europeia e africana fazem parte de seu trabalho docente e que suas ações dialogam com as diretrizes municipais e projeto político institucional. Nesse sentido, segundo Daolio (1995, p. 96):

É possível afirmar que um professor de Educação Física, atento ao alcance cultural de sua prática, tem mais condições de realizar um trabalho competente, por encontrar-se conectado com a realidade sociocultural em que vive. Porque os professores são atores sociais, e sua prática está ancorada num conjunto de representações cuja base é justamente sua experiência concreta no mundo. Como elementos da sociedade, os professores realizam uma determinada prática em virtude da forma como traduzem e filtram os valores sociais.

6.2.2 Pesquisa de Movimentos: experiências rítmicas com o corpo

A pesquisa de movimentos consistiu em uma das aulas da professora Abayomi, voltada para trabalho rítmico e autonomia na escolha da parte do corpo e da movimentação a ser feita. Ao som de uma música a professora pedia que aluno/as realizassem movimentos com a região do corpo que desejassem. Dado algum tempo de experimentação corporal e realizada a escolha do movimento, este deveria ser feito na contagem rítmica de oito tempos. Foi orientado àquele/as que faziam deslocamentos imaginar um círculo no chão ao seu redor e não ultrapassar para não invadir o espaço do outro.

A dança, a partir dos estudos de Rudolf Laban (1985), é definida como articulação entre “[...] movimento, dançarino, som e espaço geral” (MARQUES, 2007, p. 28-29). O movimento é um dos elementos essenciais para que a dança aconteça. Quando o corpo a percebe e experimenta é que se torna possível sua criação, transformação e compreensão. A movimentação espontânea estimulada na aula observada possibilita a criação de relações entre o corpo, movimento e o meio que sejam significativas para alunos, uma vez que, parte de si. Ainda, quando relacionados ao som e ao espaço, proporciona, por intermédio da professora, a compreensão de que estão criando dança, ou seja, gerando conhecimento.

Analisando essa estratégia metodológica de pesquisa de movimentos observamos que a ideia de ausência de saber (fracasso) é dissipada, pois o que é criado por um/a aluno/a, com a mediação da professora, será compartilhado com as demais. Conforme Charlot (2000, p. 68), “[...] aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas”. Naquela situação de aprendizagem a professora consiste na pessoa cujo saber está depositado; assim ela auxilia pedagogicamente na organização do processo criativo de movimentação de alunos/as (quando estimula a consciência rítmica por exemplo) em algo que pode se transformar em dança.

Compreendemos que as experiências proporcionadas por docentes nas aulas de Educação Física podem gerar autorreflexão na vida dos sujeitos em outros tempo-espacos do cotidiano. Conforme Venâncio (2019, p. 93), “[...] tempo pedagógico é importante, mas não é suficiente para que os (as) estudantes assimilem determinados conteúdos no período circunscrito no prazo escolar”. Consideramos que estimular em alunos/as de projeto de dança movimentos que são próprios e que partem de si é um caminho para que as experiências tenham sentido para os sujeitos.

Em entrevista a professora demonstra que a sua relação com o ensino da dança se direciona para um conhecimento construído pelos sujeitos, o que dialoga com as afirmações de Marques (2007). Ela afirma que gosta que as crianças participem do processo de criação:

Eu brinco de criar e depois vou pegando elementos, vamos por aquilo? Eu acho esse processo interessantíssimo para as crianças se verem produtores, com condições de fazer, de dançar (ABAYOMI, 2019).

Essa narrativa remete também ao aprendizado do conteúdo de pensamento em conjunto com relações outras que as aluno/as fazem na aula com o grupo. Na metodologia de trabalho da professora ela utilizou o brincar de criar para promover afinidade com o conteúdo e, assim, “o sujeito de saber” experimenta seu corpo, verifica possibilidades de movimento, demonstra aos outros, buscando validar o que fez e em um processo contínuo, de relações internas e mediado pela professora, constrói o conhecimento (CHARLOT, 2000, p. 60).

Mais do que um saber adquirido existe naquela relação de troca e mediação da aula de dança elementos que contribuem na construção do sujeito. Aliados a diferentes saberes, de outras áreas nas relações formais e sociais de educação e aqueles sujeitos vivenciam relações com um grupo, professor e determinado saber que outros não. Conforme Charlot (2000, p. 54), “[...] a educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com ajuda” e a partir dessa produção a criança se constitui ser social e singular.

Refletimos sobre a ludicidade como algo que mobiliza alunos/as a se pôr como recurso em uma atividade. So e Betti (2018), na pesquisa com conteúdo lutas em uma escola, apontam os jogos e o caráter lúdico como centrais engajamento e redução da rejeição do conteúdo desenvolvido. Assim, o sentido em aprender também se relaciona com o aspecto da brincadeira.

Ainda como parte da aula, aluno/as escolheram outra parte do corpo para movimentar e, em seguida experimentaram, fazer na contagem rítmica de oito tempos. Nesse processo de pesquisa de movimentos a professora propunha experiências juntando os dois movimentos realizados, deslocamentos, alteração do ritmo musical. As crianças, cada uma a sua maneira, utilizaram diferentes partes do corpo. Observamos algumas utilizando passos da coreografia apresentada na escola. Cada criança externava nos movimentos traços que representavam sua personalidade ou grau de envolvimento

com a dança naquele espaço. Marques (2007) aponta a improvisação como dança a ser ensinada na escola e nesse processo fazer-pensar dança, enxergar-se como produtor dessa arte e sujeito no mundo. Refletimos que as vivências propostas estimulam essa visão de mundo nos/as alunos/as.

Daolio (1995) aponta que o corpo é o primeiro meio de contato do sujeito com o ambiente e que cada sociedade, com seu conjunto de significados, vai os escrevendo no decorrer do tempo nos corpos de seus membros, assim como as regras, normas e valores. Mesmo participando juntas do ensino e aprendizagem as alunas explicitam as diferenças individuais sobre a relação com o movimento e o corpo. Charlot (2000) afirma que o ambiente vai influenciar os seres de diferentes maneiras como também pode não influenciar. No caso do espaço do projeto de dança, aqueles que se deixarem ser influenciados pelo saber proposto o serão e de diferentes formas, pois, conforme o autor, depende da relação que estabelecem.

A professora Abayomi ressaltou que considera importante a criação de movimentos para que as crianças percebam que podem dançar do jeito delas, não havendo certo ou errado. Afirma também que é uma forma de conseguirem identificar os diferentes ritmos e como um mesmo movimento pode ser inserido neles. Segundo Charlot (2000, p. 78), “[...] o mundo não é apenas conjunto de significados, é, também, horizonte de atividades. Assim, a relação com o saber implica uma atividade do sujeito”. Naquele momento a dança, dentro do elemento técnico ritmo, teria diferentes significados revelados corporalmente (atividade) na escolha e forma de se movimentar, que percebemos como propor o entendimento de que as criações de alunos/as também é dança, é saber.

Segundo Charlot (2000), a relação com o saber é um processo que perpassa em um tempo e que envolve atividades que precisam fazer sentido para o sujeito; ele deve estar engajado ou, como diz o autor, mobilizado, no sentido de ter uma “razão de agir”. Ao proporcionar a construção do saber da dança a partir do/a aluno/a é possível pensar que a movimentação de cada um se envolve numa atividade impulsionada pela sua mobilização, observado que uma apenas gira a cabeça, outra desloca o corpo no espaço, por exemplo. Cada uma das atividades, que nesse caso envolvem movimentos corporais ritmados, independente da razão interna, pode criar uma sequência coreográfica e esse processo colabora na construção do saber.

A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna (CHARLOT, 2000, p. 55).

Cada sujeito possui sua mobilização que, apesar de ser interna, tem trocas externas, com o mundo em que vai realizar ações para atingir seus desejos, dar atenção ao que faz sentido. Naquele grupo do campo de pesquisa a dimensão relacional entre professora e com as colegas é latente. Há também a busca pela redução da timidez e o gosto pelo dançar. São diferentes móveis, como coloca Charlot (2000), que proporcionam trocas de experiências e relações com cada sujeito daquela turma.

6.2.3 Movimentos do balé afro

Nessa seção destacamos a aula da professora Abayomi cujo objetivo era compartilhar dois passos que fazem parte da DABC: arco e flecha e corte. Na tabela de posições de mãos e pés da técnica de Mercedes Baptista dizem respeito a mão arco e flecha e a 6ª posição com pés paralelos; o corte do machado com mão espalmada e 8ª posição de pernas com afastamento anteroposterior. Para isso a aula seguiu a sequência: alongamento de tronco, quadríceps e panturrilha; fortalecimento de pernas realizando elevação alternada utilizando como apoio às três paredes da sala; e movimentos da DABC.

Importante destacar que fazem parte da técnica de DABC o trabalho corporal de: barra, chão, centro, diagonal e formação (SANTOS, 2020). Observamos a utilização de dois elementos na sequência proposta pela professora: barra (com uso da parede) e centro com introdução de dois movimentos. A dimensão relacional naquela situação de aprendizagem é demonstrada na observação uns dos outros e nas palavras de incentivo. Na dança o trabalho envolvendo aprendizagem do movimento são proposições que a envolvem a compreensão em si ou trabalho com os textos (MARQUES, 2007). Em Charlot (2000) consideramos o domínio de uma atividade.

Percebemos naquele espaço relações estabelecidas com o ambiente, que é cotidiano à aluno/as, com os colegas, com a professora e com o objeto de aprendizado, a dança. Charlot (2000, p. 61) afirma que “[...] o conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligado à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas, como tal é intransmissível, está sob a primazia da subjetividade”. Nesse

sentido, cada sujeito naquele espaço está mobilizado a aprender de acordo com os afetos criados com os colegas e com a professora e isso vai se estabelecendo na medida em que argumentam dificuldades, verificam a situação do outro, experimentam erros e acertos, auxiliam colegas, queixam-se ou demonstram à professora, criam relações com o conteúdo de aprendizagem.

Foto 23 – Movimentação dos pés



Fonte: arquivo pessoal

O primeiro movimento compartilhado na aula está relacionado ao instrumento arco e flecha, que na mitologia africana remete ao orixá Oxóssi, referente a caça, a mata. Os pés iniciam paralelos e se deslocam um pisando a frente com o calcanhar e o outro realizando um contratempo atrás (foto 23). Os braços ficam esticados apontando para frente e a cada troca de pé que vai a frente a mão que está no lado contrário (direito ou esquerdo) desliza pelo outro braço até ficar paralela ao cotovelo. O segundo movimento é de corte (conhecido como corta cana), função feita pelos membros superiores (foto 24) em caminhada para diagonal ora direita ora esquerda. A perna que inicia a passada (direita, por exemplo) deve ser acompanhada pelo mesmo braço que faz a simulação de corte (também direito). Nas duas pisadas com o pé direito para diagonal o braço direito também faz dois movimentos de corte. Após a segunda pisada o corpo se direciona para outra diagonal (a esquerda) e o mesmo é feito, porém com perna e braço esquerdos.

Foto 24 – Exemplo de movimento de corte com os braços



Fonte: arquivo pessoal

No curso de verão que fiz em janeiro de 2020, “Princípios Básicos da Arte Acadêmica da Dança Afro-Brasileira Cênica”, são apontados como movimentos dessa dança elementos como: corte, escudo/espada, apontar (indicando), saudação ao céu, giros e giro com salto (machado/martelo com pulo). São movimentos que na DABC vão atribuir sentido a história que for contada, pois sua origem conta a história dos orixás. No caso da aula no projeto, os movimentos isolados remetem aos textos do ensino da dança, o como dançar, conforme Marques (2007), que poderão produzir uma nova história transformada por quem está dançando.

O primeiro contato de aluno/as com os dois novos passos da DABC (arco/flecha e corta cana) gerou expressões de dificuldades, mas não tirou o engajamento de assimilar os movimentos. Observamos olhar de espanto e falas como: “nossa”, mesmo assim, o corpo de cada sujeito se coloca disponível a realizar. A professora argumenta que os movimentos exigem coordenação dos membros e busca estimular argumentando: “precisa ser forte, pois o povo negro é guerreiro” (ABAYOMI, 2019). De acordo com Charlot (2000), a experiência de saber e aprender gera o desejo de vivenciar isso novamente, porém é um desejo do outro, do mundo e de si, sendo essa uma das formas de se relacionar com o saber a medida que o sujeito é um conjunto de relações. Além disso, aluno/as vivenciaram em aulas anteriores movimentos da dança o que entendemos como corpos com afinidade para se relacionar com os novos passos.

Pontuamos que a atribuição de força no contexto histórico de racismo sobre os povos negros e escravizados pode representar uma postura que remete a indolência para a desumanização a qual foram submetidos. Hall (2016) aponta as representações que

envolvem relações de poder e que envolvem a masculinidade de negros. Para isso cita Mercer e Juilien (1994), que mencionam a força física como um dos elementos patriarcais adotados na tentativa de sobreviver a condição de repressiva e subordinada em que estavam inseridos. A força estaria associada a uma forma de defesa, até mesmo física, das agressões brancas.

No contexto brasileiro e da Educação Física, Staudt, Silva e Magalhães (2018) abordam as representações dos homens negros na revista *Educação Physica*, no período de 1939 a 1944. A revista serviu como meio de produção de sentido ao estereótipo de negros hábeis para trabalhos braçais e práticas corporais, mas frágeis às condutas morais e vícios. Para exemplificar, apresentam a história de boxeadores traçando um paralelo entre as habilidades na luta e a incapacidade de administrar a carreira. No caso da revista, há exaltação das capacidades físicas, da força e inferiorização de condutas intelectuais e morais.

Compreendemos que, neste estudo de caso, a força está ligada as diversas manifestações de resistência de escravizados/as em um contexto adverso e dominador. Em relação a dificuldade de aluno/as, Abayomi afirma que a intenção é estimular noção de direção e que o ensino é gradativo devido a necessidade de coordenar os movimentos que envolvem a DABC. Sobre o nome dos movimentos, ela afirma que no curso de qualificação não são atribuídos nomes, porém cada movimento refere-se a algum orixá. A respeito dos orixás ela não menciona em aula, pois há preocupação de que haja desistência dos alunos e familiares em participar do projeto. Afirma que em turmas maiores, como de Ensino Médio, faria uma contextualização nesse sentido.

Então, acaba que eu faço uma estratégia para trabalhar com a dança afro com as minhas crianças. Se for criança e pré adolescente eu não falo em orixás, se alguma criança trouxer, eu falo, debate, eu falo, mas eu não ensino o movimento. Ah, esse aqui é o movimento de corte do machado de Xangô, eu remeto a questão da natureza, porque esse orixá tem uma relação com a natureza (ABAYOMI, 2019).

A professora traz ainda um exemplo relativo a essa questão na época em que trabalhou com Ensino Médio em uma escola particular e como tratou o assunto com os alunos:

Então, na escola eu evito falar se for pequeno. Se for Ensino Médio eu vou pegar lá na Filosofia as religiões e vou falar. Que eu já falei, quando eu trabalhava na escola particular, pegamos lá, pedi ao professor de Filosofia,

me dá aí as questões das religiões e aí eu fui falando, cada religião tem a sua entidade, então aí, vamos aprender movimentos. Teve aluno que se recusou a fazer? Teve, eu explicava pedagogicamente aquele sentido, eu não vou te obrigar a executar, mas aprender sobre esse conhecimento, então você vai ficar presente na aula (ABAYOMI, 2019).

Abordamos a questão da dimensão relacional de Charlot (2000) como forma de relação com o aprender. Ao analisar a situação de Abayomi sobre dificuldade em tratar sobre os orixás com alunos/as do Ensino Fundamental, nos direcionamos para ideia de dispositivo escolar de Solledad Vercellino e Flávio Caetano da Silva (2021), que o apontam como um dos componentes estruturais e estruturantes e que referem-se a uma série de regras e práticas para regular comportamentos, pensamentos, tempos, espaços, gostos estéticos e naturaliza ações e conteúdos desenvolvidos em detrimento de outros.

Esse processo que é histórico que limita as formas de relação com o saber. Uma das configurações dos dispositivos escolares apontados por Vercellino e Silva (2021, p. 149) são as *performances de trabalhos escolares*: “[...] elas se produzem como formas repetidas de ação em relação ao ensino e à aprendizagem”. Diante dessa previsibilidade dos dispositivos refletimos os saberes estético-corpóreos encarnados na população negra inserida nesse espaço. A abordagem superficial ou mesmo a anulação desses conhecimentos pode gerar repressão dos movimentos espontâneos, inferiorização da estética e gostos. Mesmo quando há ensino de conhecimentos afro-brasileiros, como é o caso em estudo da dissertação, o dispositivo, de maneira velada, gera insegurança em abordar os nomes dos orixás que influenciam a criação dos movimentos da DABC, por preocupação com a rejeição e abandono de alunos/as, famílias do projeto. Demonstra a limitação dos saberes pela regra.

Em relação a trabalhos relativos às questões étnico-raciais alguns estudos abordam a dificuldade de desenvolvimento devido desconhecimento ou sensação de despreparo dos docentes, como em Crelier e Silva (2018), Pereira e outros (2019), a falta da lei nº 10.639/2003 no currículo, como em Pires e Souza (2015), ou apenas como elementos citados e folclorizados abordados em momentos festivos, como em Rodrigues e Neira (2016). No caso desta dissertação, o campo demonstra conhecimento da legislação e valorização da cultura afro-brasileira. Contudo, essa dificuldade de abordar a questão da religião de matriz africana gera reflexões sobre o trato e cuidado a que docentes são submetidos para não gerar conflitos ou perder alunos no projeto, como é o caso do campo de estudo.

Neira (2020) analisa alguns relatos de experiência de uma proposta de abordagem das diferenças no currículo cultural¹⁹ da Educação Física com vinte docentes de escolas públicas no Estado de São Paulo. Dentre os relatos do texto destacamos um trabalho com Jogos Olímpicos e as finalidades religiosas de adoração aos deuses gregos. Surgiram na abordagem questionamentos sobre a normalidade em tratar sobre Deuses gregos e o incomodo quanto às religiões de matriz africana. O trabalho docente baseado no combate ao racismo levou aos poucos a diminuição de subjugações ao negro naquela realidade. Outros dois relatos interessantes dizem respeito a capoeira e ao Maracatu. Em ambos os casos a ligação com a religião e ações do mal é latente, com falas de recusa do conteúdo, o que gerou, para os docentes, reflexões da importância de discutir sobre a inferioridade de algumas religiões em relação a outras.

As sociedades têm especificidades culturais e, no Brasil, diferentes delas se encontram e criam outras que foram e são negadas pelo desejo de padronização da cultura, pela falta de compreensão sobre o sentido de determinadas manifestações culturais e de que o corpo é construção sociocultural dessas especificidades (DAOLIO, 1995). No processo histórico brasileiro, o corpo negro sofreu forjamentos em sua identificação e significados dos movimentos, muito baseado na ideologia de branqueamento que valorizava estereótipos e culturas brancas “[...] resultando na dificuldade de corporificar valores identitários de matriz étnico-racial negra e indígena e apropriá-los como civilizatórios” (MOREIRA; SILVA, 2016, p. 55). Nesse sentido, corpos negros que dançam são forjados por preconceitos e a dança dos orixás rejeitada.

Em relação aos rituais africanos, conforme Munanga (2009), nos espaços como os terreiros de candomblé, a consciência histórica que os rituais de origem transmitem as gerações fez com que as identidades não diluíssem com o processo colonizador, o que torna um ambiente fértil para busca da gênese, ou uma das gêneses, africanas que vieram ao país. Moreira e Silva (2016) apontam a necessidade de compreensão da diversidade que é a corporalidade brasileira a fim de criar diálogos entre corpo, ancestralidade, educação e cultura. As ações docentes desenvolvidas pela professora no projeto de dança demonstram um encontro entre os elementos citados na medida em que

¹⁹ O currículo cultural tem como referência os estudos culturais e o multiculturalismo e busca diálogo com as diferenças no processo de ensino para construção de uma sociedade menos desigual. Procura reconhecer os vários grupos sociais e suas culturas corporais para definir de maneira democrática temas de ensino e questionar relações de poder que denominam determinados temas como inadequados (NEIRA, 2018).

o ensino da DABC não se restringe a reprodução de repertórios prontos. Enxergamos a não abordagem sobre a representatividade das divindades como uma sobreposição, talvez oculta, dos dispositivos escolares que geram estratégias docentes, que neste caso é a de relacionar os movimentos apenas com a natureza.

Compreendemos, com base em Cunha Junior (2009), que tratar sobre as religiões de matriz africana nas escolas deve se direcionar para o esclarecimento e para o aspecto cultural com intuito de promover uma educação antirracista. Os orixás estão relacionados a ancestralidade que é muito valorizada na Umbanda e Candomblé, assim como o equilíbrio da natureza. Para lembrar e homenagear esses antepassados históricos são realizadas festas com comidas e instrumentos que os representam e tem a dança como meio de contar suas histórias e movimentar a energia da vida.

Nobrega (2019) nos auxilia na compreensão sobre o estudo dos orixás nas aulas de Educação Física. A religião é parte do processo de valorização da cultura negra, colabora no combate a intolerância religiosa e afirma a identidade afrodescendente. O trabalho de promoção de acesso à cultura a partir ensino dos orixás foi desenvolvido pela autora com turmas de 4º ano tendo como suporte sua experiência de explanação das características das divindades e posterior associação com características de pessoas do cotidiano de alunos/as (a exemplo das mães protetoras e trabalhadoras e a orixá Euá²⁰ e o cuidado com os filhos). Nobrega (2019) aborda o conhecimento sobre o corpo por meio de história (quadrinhos Conto dos Orixás), conteúdos ritmos e danças, jogos de Moçambique.

A proposta pedagógica de Nobrega (2019) aponta um caminho para Educação Física atuar contra o preconceito religioso fomentando o conhecimento dessas manifestações como cultural e buscando uma educação antirracista. A DABC tem como componente essa identidade; movimentos rituais que por meio de estudos se tornaram cênicos; a dificuldade de abordar essa questão com alunos/as revela o quanto as questões étnico-raciais precisam ser aprofundadas em busca de uma educação que promova a justiça social e seja antirracista. De acordo com Marques (2007, p. 25), “[...] o corpo que dança e o corpo na dança tornam-se fonte de conhecimento sistematizado e transformador”. Observamos, no caso em estudo, um contexto escolar com avanços na abordagem das danças de matriz africana, tendo em vista o ensino da DABC; nesse sentido, compreendemos o professor/a como ator/atriz social que reflete na sua prática

²⁰ Orixá que representa a mãe protetora de seus filhos (NOBREGA, 2019).

os valores sociais e suas representações de mundo e sua atuação no corpo do aluno/a é também uma atuação sobre a sociedade (DAOLIO, 1995).

A experiência de aluno/as com os dois movimentos (arco e flecha e corte) ocorreu no segundo encontro (aula) da pesquisa com a turma 3. A partir disso os encontros seguintes foram para relembrar esses passos. As aulas seguiam a sequência: aquecimento, vivências com demonstrações da professora, formações e deslocamentos no espaço (foto 25). Houveram encontros com introdução de novos movimentos (com ênfase no quadril) e de experiências com aluno/as divididos em pequenos grupos para criação de sequências coreográficas. Este último abordaremos na seção seguinte.

Foto 25 – Movimento em deslocamento



Fonte: arquivo pessoal

Para assimilação dos movimentos por alunos/as demonstrações da professora e vivências são feitas de maneira gradativa nas aulas. Primeiro com os passos envolvendo os pés, posteriormente os braços, para então experimentar: movimentar pernas e braços ao mesmo tempo, realizar dentro da frase musical (8 tempos), fazer o passo de arco e flecha seguido do de corte, deslocamentos. Existiam dificuldades em coordenar os movimentos. Alguns/Algumas, nesse processo, aprenderam a se deslocar com os pés, mas movimentam os braços de outra maneira, ou realizavam um deslocamento mais curto, também aconteceu de realizar o movimento espelhado, houveram momentos de perda da noção de espaço quando faziam formações em círculo por exemplo. Assim, continuavam engajados/as no domínio de um saber que se inscreve no corpo (CHARLOT, 2000).

Um desafio proposto em aula foi juntar os dois passos em duas frases musicais, ou seja, duas contagens de oito tempos, um movimento seguido do outro. Comprendemos que ao articular o movimento e a criança ao som, naquele espaço

acontecia o “fazer-pensar dança”. Assim, cada um, ao incorporar o arco e flecha e o corte e desenvolvê-los no som fez, a sua dança e criou sua relação entre ação e meio. “A relação do movimento com os outros aspectos da dança faz que ela se transforme em arte” (MARQUES, 2007, p. 29) e se aluno/as naquela aula produziram e conheceram arte com seu corpo, as diferenças não podem ser vistas como fracasso, pois singularidades dos sujeitos permitem, também, o aprendizado.

As expressões de aluno/as envolviam sorrisos, incentivo por meio de conversas e demonstrações. São posturas que evidenciam uma relação de afetividade entre o grupo, o aprendizado e espaço, uma vez que o suposto fracasso não acarreta em desistência ou frustração e, nesse sentido, Charlot (2000) aponta o fracasso como uma experiência ocorrida em um momento da vida; porém, naquele espaço de conhecimento da dança observamos como situação momentânea que não passa pela correta e rígida execução do movimento, mas pela incorporação do que representa e da compreensão, por parte da docente, de que isto é singular em cada sujeito.

Segundo Charlot (2000, p. 67) “[...] aprender, é exercer uma atividade em *situação* [...]”. No projeto “Dançando na Escola”, a intencionalidade é o aprendizado da dança, que ocorre, também, através da relação com domínio de uma atividade, que é dançar e que envolve ritmo, noção de espaço, interligados com o movimento e o dançarino. Observamos no campo de pesquisa o que o autor chama de “*Imbricação do Eu na situação*” em que imersos naquela situação os corpos podem se perceber agindo no mundo, processo em que o aprendizado não se separa da atividade. Nesse sentido, e com diferentes relações epistêmicas, a vivência e aprendizado dos passos é também aprender a DABC.

Refletimos que o fato de aluno/as terem tido contato com movimentos DABC antes da nossa inserção no campo colaboram para mobilização em aprender novos passos que fazem parte desse conhecimento. Em relação ao ensino de práticas corporais, consideramos que aprender uma atividade pode expressar autoafirmação de alunos/as sobre seu saber, valorização de si sobre o que sabem fazer. So e Betti (2018) em sua pesquisa denotam essa questão ao apontar o domínio de atividade (golpe de luta) e os dispositivos relacionais dos jovens como aspectos de destaque nas aulas. Marques (2007) afirma que aprender o como dançar ou subtextos é parte desse processo que tem a escola como espaço privilegiado para conhecimento aprofundado em dança.

Como mencionado, em dois encontros foram introduzidas movimentações de quadril. Aluno/as foram espalhados no pátio que fica na frente da sala de dança, de maneira que um não ficassem atrás do outro e tivesse visão da professora a frente. Abayomi explicou que nas danças afro-brasileiras essa parte do corpo se movimenta assim como as outras e demonstrou a rotação completa do quadril nos sentidos horário e anti-horário e deslocamento anteroposterior, alertando que não se tratava do tronco, mas do quadril. Observei certo estranhamento da turma e olhares uns para os outros de vergonha. Devido o horário a aula foi encerrada.

Em outro encontro que foi retomado o trabalho de movimentação de quadril. Abayomi solicitou que aluno/as formassem filas e iniciou as demonstrações de movimentos que seriam vivenciados. Novamente ocorreu demonstração de vergonha, especificamente da aluna Cacheada, e risadas dos/das demais. Naquele momento a atitude da docente foi pedir que a turma sentasse em círculo para iniciar uma conversa sobre a dança e o corpo. Abayomi explicou que todas as partes do corpo podem ser acionadas para tal prática, especialmente, nas danças afro-brasileiras, o quadril é muito utilizado. Afirmou, também, que naquele espaço de aula os movimentos do corpo são voltados para a dança e que não deve haver preconceito ou relação com a sexualidade de homens e mulheres que dançam.

Fazer parte de um projeto de dança é estar ciente de que o corpo estará em movimento. Apesar disso, percebemos, nesse dia, uma associação do movimento desvirtuada da arte de dançar. Marques (2007) traz como um dos preconceitos em relação ao ensino da dança a visão de corpo pecaminoso, que por muito tempo permeou a sociedade e que se associa determinados movimentos a sexualidade. Nesse sentido, e compreendendo que alunos/as estão em processo de formação, o diálogo estabelecido com docentes pode colaborar para construção de novas relações com esses movimentos que não fiquem restritas ideia de erotismo e possam ser entendidos como arte.

Na pesquisa de Venâncio (2014), um dos sentidos envolvendo a relação com os saberes da Educação Física, apontado por uma ex-aluna, foi a vergonha. Essa característica apontada por uma participante do grupo focal realizado pela autora demonstrou que nas aulas as ações dos/as participantes são percebidas e por vezes dependem do outro. Nesse caso, a aluna reflete que esse sentimento dificultou sua relação com o aprender. São características que necessitam ser consideradas pelos/as docentes para que a mobilização ao saber não seja suprimida dado o aspecto relacional

no desenvolvimento das práticas corporais na escola e para que as vivências proporcionem experiências de aprendizagem em cada sujeito em cada tempo subjetivo.

So e Betti (2018) também apresentam o elemento vergonha como dificultador da mobilização, especialmente de alunas, para as aulas de lutas. Há em seus estudos as questões de gênero na situação de exposição para realizar movimentos considerando que os meninos seriam supostamente superiores em relação a esse saber devido, por exemplo, as brincadeiras de luta que praticam e cuja inibição foi potencializada na estratégia metodológica de colocar no centro das atenções as duplas que realizariam os golpes de judô. Para os autores, escola e Educação Física podem ofertar situações de aprendizagem que possibilitem novas relações com os saberes e novos sentidos.

Essa ideia de rejeição ao corpo é abordada em Charlot (2014) como uma característica da cultura ocidental clássica; há um histórico na educação, mais especificamente na pedagogia tradicional, de desconfiança do corpo e da sexualidade sendo necessário controle e inculcação de normas. Apesar das transformações pedagógicas ocorridas no tempo, refletimos como as relações dos sujeitos, no passado (os pais, por exemplo), com esses aspectos geram heranças às gerações futuras ou mesmo proporcionam o contato das gerações atuais com ideias ou concepções clássicas. Contudo, apesar de, naquele grupo, as relações com o corpo passarem por processos outros e a movimentação corporal ser frequente para a dança ao se tratar da região do quadril o constrangimento surge.

Com intuito de extrapolar assertivas de senso comum em relação à centralidade dos quadris, destacamos a discussão de Petit (2015) sobre esse símbolo de geração e força de energia vital que é a região da pelve.

Sem dúvidas, há aqui, um dos motivos de rejeição da dança afro pelos europeus cristãos no seu encontro histórico com a chamada sensualidade africana. Na verdade, não souberam compreender que essas danças, para eles lascivas, possuem um significado não pecaminoso de celebração à vida, que passa necessariamente por essa pulsão de vida, que é assexualidade, como elemento indispensável à geração, não somente na sua dimensão biológica, mas também como manifestação da força divina que nos gratifica com esse elemento de potência vital (PETIT, 2015, p. 93).

Na cosmovisão africana o corpo deve celebrar o poder da vida, a força vital herdada pela ancestralidade e que tem o chão, o solo, como elo. A autora exemplifica o parto na posição de cócoras também como símbolo dessa fertilidade. Petit (2015) aponta a visão sensualizada sobre a dança afro como um dos aspectos de sua rejeição. Em

relação a observação das aulas de Abayomi, podemos refletir a vergonha também a partir da falta de compreensão do simbolismo que envolve a corporeidade africana e afro-brasileira.

Ao realizar o diálogo com aluno/as, observamos muita atenção e demonstração de confiança e valorização ao trabalho desenvolvido pela professora. Ela orientou que aluno/as precisam ser firmes para explicar sobre a dança para pessoas preconceituosas e ignorantes do assunto que encontrarem. Daolio (1995, p. 96) colabora na compreensão da importância de problematizar questões que emergem nas aulas quando afirma que “[...] ao trabalhar diretamente com o corpo dos alunos, o professor interfere na concepção e na representação que os alunos têm do próprio corpo”. Ao discutir sobre o uso e significado do corpo na dança, está se abrindo espaço para apreensão de conhecimento, autoconfiança e valorização de si. Além disso, gera compreensão sobre aspectos da cultura afro-brasileira e das danças, o que reforça a presença das relações étnico-raciais naquele contexto.

6.2.4 Articulando as figuras do aprender: “Dança Afro-Brasileira Cênica” é história

Destacamos nesta seção o uso de figuras do aprender no desenvolvimento pedagógico da DABC. De acordo com So e Betti (2018), a Educação Física pode abarcar um leque de oportunidades para aprender tendo como desafio a interrelação entre saberes-objeto e saberes de domínio. Nas observações das aulas do projeto “Dançando na Escola” verificamos o uso do discurso, a exibição de vídeos e a experiência com movimento. Nesse sentido, são ofertados diferentes tipos de contato com o saber, fomentadas relações com figuras do aprender.

Um dos momentos, que observei, de contato com a DABC como objeto de saber foi a exibição do vídeo: “CIA. de Dança Afro – NegraÔ - Parte 2”²¹, de uma apresentação desse grupo. Tendo em vista a relação da CIA com aquela dança, há um exemplo visual e materializado em forma de espetáculo dessa dança aluno/as. O vídeo proposto exibia, num cenário de pouca luz, som instrumental e movimentações como: giros com saltos e corte que tem forte influências da DABC.

²¹ A Cia Negraô possui canal no YouTube em que é possível ver alguns vídeos de apresentações: <https://www.youtube.com/channel/UC9EKACB1NQFBp7cDTddNSFw/videos>.

Não verifiquei entre aluno/as expressões de estranhamento em relação às imagens e movimentos do vídeo. O comportamento remetia a algo cotidiano, sendo apresentado, uma temática familiar. Nesse sentido refletimos que relações aqueles sujeitos estabelecem com o mundo das culturas da população negra brasileira, pois ao demonstrar familiaridade com uma dança que possui influência da religiosidade percebemos o fomento há uma educação antirracista. Charlot (2000) afirma que a criança é um ser inacabado presente em um mundo estruturado com o qual estabelece relações a partir do que imagina, percebe e dos significados partilhados com os outros. Assim, quando docentes desenvolvem um ensino e aprendizagem que contempla vertentes da cultura por muito tempo silenciadas, observar e vivenciar tais experiências torna-se cotidiana e familiar.

O segundo momento, durante o período de observações, em que Abayomi utilizou vídeo foi a exibição da gravação referente a apresentação completa do espetáculo “No Balanço do Tempo” que realizaram no teatro Sônia Cabral meses antes (foto 26). Ele inicia com os momentos que antecedem a apresentação, os bastidores como a colocação do figurino, a maquiagem, o embarque no ônibus que os levou até o teatro e a chegada ao local. A visualização de si na tela gerou grande euforia externalizada em expressões como: “é muito legal”, sobre se ver na tela e relembrar. No momento em que foi exibido a coreografia “danças africanas”, aluno/as também realizavam os movimentos. Não observei comportamentos que pudessem ridicularizar ou constranger o outro.

Foto 26 – Assistindo vídeo do espetáculo “No Balanço do Tempo”



Fonte: arquivo pessoal

Essa metodologia de mostrar aos alunos o que foi produzido no percurso de ensino e aprendizagem e construção coletiva evidencia às crianças como são seres capazes de criar e transformar arte. Charlot (2014) aponta que a relação afetiva entre professor e aluno pode ser positiva ou negativa, porém, quando a afetividade é positiva, a tarefa docente de formar e ensinar cidadania se tornam melhores. As relações presentes na turma dessa pesquisa de campo demonstram uma afetividade positiva e mútua, da professora por considerar as singularidades, pelo cuidado e atenção e de aluno/as pela demonstração de confiança, alegria expressas no corpo e na fala e no direcionamento carinhoso inclusive de seus familiares, mencionado em alguns momentos pela docente.

Abayomi solicitou aluno/as que observassem no vídeo alguns detalhes, como: reposicionamento de adereços no meio da apresentação, movimentos incompletos, posições dos pés, dentre outros, na intenção de estimular uma análise ao assistir algum espetáculo e de autopercepção. Essa postura dialoga com o objetivo do projeto “Dançando na Escola” de formação estética e autoconhecimento corporal. Assim como estimula o olhar crítico sobre a dança enquanto espetáculo cênico e afirma a escola como espaço para aprender com qualidade, profundidade, compromisso e responsabilidade, uma amplitude e complexidade de conteúdos que extrapola o fazer apenas (MARQUES, 2007). Variadas estratégias metodológicas são utilizadas pela professora no ensino e aprendizagem para atender os objetivos do projeto e estimular diferentes relações com o que se pretende ensinar. São proporcionadas “oportunidades de aprender” e aqueles que estejam naquele momento disponíveis aproveitam a ocasião (CHARLOT, 2000, p. 68).

A estética compõe o saber representado o corpo. Gomes (2017) aponta a estética não somente como arte, mas como forma de sentir o mundo. A apreciação da produção artística da turma por aluno/as transforma em linguagem, materializa os saberes produzidos corporalmente. Refletimos que diferente da monocultura do corpo e do gosto estético no contexto da pesquisa alunos/as tiveram vivências e produziram danças que remetem a diferentes culturas e momentos históricos, haja vista as coreografias do espetáculo (povos das cavernas, danças africanas, dança contemporânea e a dança urbana, por exemplo).

Pensamos naquele contexto como de ecologia do corpo e do gosto estético em que corpos sujeitos dialogam para uma construção coletiva na dança. A ecologia de

saberes é um conceito de Boaventura de Souza Santos que visa “[...] um diálogo horizontal entre os conhecimentos e práticas” (SANTOS, apud GOMES, 2017, p. 54). Outra definição apontada pelo autor em uma entrevista afirma: “[...] A ecologia dos saberes é uma minga, como dizem os indígenas latino-americanos, é um mutirão, constrói-se coletivamente” (CARNEIRO; KREFTA; FOLGADO, 2014, p. 332).

A partir desse conceito, Gomes (2017, p. 81) aponta que a ecologia do corpo e do gosto estético: “[...] produz outras lógicas corpóreas, construídas pelos grupos não hegemônicos nos seus diferentes contextos e nas relações de poder”. Ela questiona padrões estéticos e, no caso da população negra, suscita a questão da “beleza negra” que se reflete nas diversas ações (políticas, artísticas, educacionais, etc) em favor da igualdade de direitos. Nesse sentido, as vivências da turma para construção do espetáculo que assistiram demonstram os diferentes conhecimentos e práticas que seus corpos puderam experimentar.

Segundo Abayomi (2019), o projeto de dança tem como objetivo sensibilizar as pessoas para apreciação da arte, formar apreciadores de cultura. Destacamos que na construção coletiva da turma 3 estão representadas as danças africanas (“guerreiros africanos” e “dança egípcia”), o que mostra indícios da ecologia de saberes e da promoção dos saberes estético-corpóreos negros. Tendo em vista a abordagem com as figuras do aprender, a relação com saberes da docente/mediadora e mobilização de aluno/as bem como conhecimento sendo construído por ele/as, consideramos a existência de um movimento antirracista promovido naquele espaço por meio da DABC.

Abordamos até então, dois momentos de uso de recursos de mídia nas aulas. Também foi observado o discurso para abordar a história da DABC e sua chegada ao estado do Espírito Santo. Na exposição oral ela falou sobre negros/as e a escravidão e como a dança se liga a religiosidade e aos elementos da natureza. Explicou sobre a grandiosidade do continente africano, que é composto por diversos países. Na sequência discorreu um pouco da história de Mercedes Baptista e sua relação com a dança e a criação da DABC. A professora expôs que o sentido dessa conversa foi de relembrar conteúdos das aulas do projeto e das aulas de Educação Física.

Houve breve fala de como a DABC chegou ao Estado através da Academia de Dança de Lenira Borges, em Vitória/ES, e do professor que veio diretamente da escola de Mercedes para ministrar aulas. Assim, abordou a origem do Cia de Dança Afro

Negraô e mencionou seus fundadores e como atuam para manutenção da dança afro no Estado. Essa estratégia de apresentação dos conhecimentos que norteiam a DABC é o que Marques (2007) chama de saberes sobre a dança, ou contextos, que ajudam a compreender, por exemplo, sua história; assim o aprendizado da dança ultrapassa o fazer e gera conhecimento, sendo, também, reconhecida como arte.

Percebemos que o uso do discurso, assim como do vídeo, consiste em uma das figuras do aprender, a de um saber-objeto. Promover experiências com contexto histórico é fazer com que assuma forma de objeto por meio da linguagem (oral, visual, escrita) o que consiste em uma das relações epistêmicas com o saber (CHARLOT, 2000). Articular esse elemento com as demais relações epistêmicas (dominar uma atividade e entrar em dispositivos relacionais) se apresenta um desafio para o trabalho com as práticas corporais na Educação Física.

Para professora Abayomi, o ensino da dança ultrapassa uma simples “dancinha” produzida a pedido da escola para algum evento do calendário e perpassa conhecimentos a serem contextualizados e compartilhados, o que pode ser percebido em sua fala a respeito do ensino:

Eu sempre falei: eu não monto dancinha, não trabalho com dancinha, o pessoal, a não, é uma coisinha simples, eu não, eu não trabalho coisinha, eu estudo dança com as crianças, assim como a gente estuda o esporte, assim como a gente estuda a ginástica. Aquela coisa de ah é uma dancinha, que acha que a dança tira atrás da orelha. Você tem que estudar a música, você tem que estudar o tema, você tem que estudar o grupo, você tem que pensar que grupo é esse que eu vou trabalhar isso, você tem que pensar que coreografia (ABAYOMI, 2019).

Pontuamos na discussão da professora sobre a África, negros/as, as danças e a religiosidade, o desenvolvimento de uma educação das relações étnico-raciais conforme preconiza as diretrizes nacionais, uma vez que cabe aos educadores a tarefa de discutir e construir estratégias pedagógicas de inclusão dessa temática, que no contexto dessa pesquisa de campo se faz por meio da dança e que “[...] a escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações” (BRASIL, 2004, p. 15). Dialogamos com Grando e Pinho (2016) quando propuseram que as relações sociais e corporais com as quais a Educação Física lida devem romper com imaginários de subalternização dos negros/as para uma educação étnico-racial, o que pode ocorrer por meio do conhecimento e experiências com os saberes afro-brasileiros, com a DABC.

6.2.5 “Dança Afro-Brasileira Cênica” como conhecimento: a dimensão relacional e a construção coletiva saber

Nas aulas observadas, um dos métodos utilizados pela professora Abayomi foi a organização de aluno/as em grupos para construção de sequências de movimentos. O agrupamento era feito de maneira espontânea sendo mediada a quantidade de integrantes e a proposta para produção. No encontro em que ocorreu esse método pela primeira vez, a docente propôs movimentações com giros e mudança de formação (de fila para círculo, por exemplo). As expressões de aluno/as para aquele momento eram de felicidade e empolgação, de modo que não houve dificuldade para formação dos grupos e de imediato iniciaram seus diálogos e sugestões bem como demonstrações para criação da proposta. Mas o tempo da aula não foi suficiente e as apresentações ficaram para dia seguinte e não estive presente para visualizar (a presença no campo ocorria uma vez na semana e as aulas aconteciam dois dias na semana).

Compreendemos a formação de grupos como um meio de aprendizagem a partir de dispositivos relacionais. Este, conforme Charlot (2000, p. 70), possibilita “[...] apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir um certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo”. Alunos/as são colocados em situação que os confronta a dominar a relação consigo e com os outros gerando o que o autor chama de *distanciação-regulação*. Naquela troca de saberes para construção coreográfica, os sujeitos expõem suas atividades de domínio e regulam a distância entre si e os outros.

De acordo com Schneider e Bueno (2005, p. 42), “[...] a sistematização do conhecimento então se realiza tanto pelo domínio de uma atividade, como pelo domínio dos dispositivos objetivados em situações relacionais”. Os saberes com os quais a Educação Física lida possuem características epistêmicas diferentes, uma vez que o aprender se inscreve por meio das relações, e não majoritariamente pelos saberes-objetos, na escola. Na pesquisa dos autores, alunos/as apontam o espaço de realização das aulas como local de aprendizagens relacionais e o momento de intensificar relações humanas. Nesse sentido, verificamos que além da própria aula de dança no projeto “Dançando na Escola” ser espaço de socialização, a formação de grupos (foto 27) consiste no momento em que sujeitos compartilham, tensionam e constroem saberes.

Esse momento de autonomia de criação em grupo, pela expressão (sorrisos, olhares, movimentos dos corpos), ansiedade de se agrupar e diálogos nos grupos, demonstra ser muito prazeroso para aqueles/as alunos/as. Nas falas apresentadas no grupo focal, uma das alunas aponta o que mais gosta nas aulas: “[...] quando ela [professora] divide a gente para fazer coreografias”, (CACHEADA) com concordância do grupo. Dialogamos com Marques (2007) quando aborda que a dança educativa de Laban e a expressão da criança devem ser trabalhados com base no conteúdo proposto, promovendo consciência das sensações e dos esforços necessários ao corpo para os movimentos ou sequência de movimentos que produzem. E, pela observação, essa consciência de si, e também dos outros, consistia numa experiência prazerosa de construção de saberes.

Foto 27 – Alunas organizadas em grupos para construção coreográfica



Fonte: arquivo pessoal

Percebemos na fala da aluna Cacheada mobilização que perpassa o estar em grupo e dividir as experiências subjetivas sobre aquele objeto de saber: a DABC. Nesse sentido dialogamos com Charlot (2000, p. 56) quando aponta o sentido de o sujeito se mobilizar que estão relacionados com enunciados, acontecimentos, coisas de sua vida e, especialmente nesse caso, “[...] o que é comunicável e que possa ser entendido em uma troca com outros”. Naquele espaço alunos/as trocam seus entendimentos sobre o conteúdo de aprendizagem e a socialização parece ser o móbil comum entre os sujeitos, compreendendo também que cada sujeito carrega suas razões subjetivas. Dentro do sistema de ensino, mediado pela professora (um dos elementos em que o saber está depositado), as relações estabelecidas com os outros vão colaborar na construção do conhecimento e serão compartilhadas nas relações com o mundo, que também as auxilia nessa construção.

Concordamos com Schneider e Bueno (2005) que a atuação da Educação Física deve ocorrer sobre sua especificidade e buscando diferentes formas de relação com o saber. Assim, ao aliar domínio de atividade com a dimensão relacional na formação de grupos, a professora cria formas de aprendizagem que dialogam com a peculiaridade da Educação Física, possibilitando organização dos conhecimentos que passam pela corporeidade dos sujeitos. Ao favorecer a mobilização de aluno/as, as ações pedagógicas geram sentido ao aprendizado e colaboram na formação.

O segundo momento de observação da formação de grupos teve como proposta a criação de sequências de movimentos que representassem elementos da natureza (mata, água e terra) na DABC. Cada grupo ficou responsável por um elemento que na apresentação deveria ser adivinhado pelos que assistiam. O grupo demonstrou familiaridade com o conteúdo, assim como autonomia na criação da dança a partir dos aprendizados construídos. Marques (2007) aborda a autoridade corporal advinda da experiência e do desenrolar da dança no corpo que, além de aumentar o vocabulário corporal, permite conexão das sensações internas com projetos de vida dos sujeitos. Nesse sentido, e observando as articulações feitas para montagem da sequência de movimentos a partir dos temas propostos, é possível afirmar que aquele grupo de alunos/as relações corpóreas auxiliam na readequação dos movimentos aos seus corpos.

Na apresentação as representações de cada grupo eram reconhecidas sem dificuldade pela “plateia” de alunas (nesse encontro só haviam meninas). Havia movimentos que foram vivenciados no decorrer das aulas presenciadas na pesquisa de campo e outros, possivelmente, de vivências anteriores à minha chegada para pesquisa. Percebemos que nos caminhos percorridos para o ensino da dança há uma preocupação da docente nos processos de criação que envolvem os corpos dos sujeitos em aprendizado e na relação com a dança e a sociedade. Assim, a espontaneidade da criança e sua criatividade ao dançarem partem das vivências que a influenciaram durante as experiências de ensino e aprendizagem e estimulam repertório corporal para criar, a mediação do saber entre professora e alunos/as não é negada (MARQUES, 2007).

Dialogamos com Charlot (2000) sobre a mobilização dessas alunas ao construir e apresentar em aula coreografia referente a um tema proposto na DABC. Observamos que houve ali a colocação de si como recurso para entrada na atividade de dança cuja meta era produzir arte. Ao se engajar em relações consigo, com o outro e com o mundo,

processos que promovem experiências que atribuíram sentidos naquele momento ou em relações futuras.

Foto 28 – Movimentos das águas feito pelas alunas



Fonte: arquivo pessoal

Dois movimentos escolhidos chamaram atenção, sendo o primeiro o que simula se banhar e que as alunas fizeram banhando uma à outra também (foto 28), uma menção as águas, e o outro foi o de batida das mãos no chão com o corpo prostrado remetendo a terra (foto 29). Movimentos voltados para as águas na DABC e nas religiões de matriz africana remetem, por exemplo, as orixás Iemanjá e Oxum, aqueles relativos a terra/barro são característicos da orixá Nanã. No caso da representação das matas, o grupo observado incluiu movimentos de corte e arco e flecha na coreografia criada, movimentos que remetem ao orixá Oxóssi.

Foto 29 – Movimentos da terra feito pelas alunas



Fonte: arquivo pessoal

Apesar de não ser discutida a questão das divindades da religião africana nas aulas do projeto (discutimos em seção anterior), sua representação através dos elementos da natureza foi integralmente exibida nos movimentos das alunas naquele encontro. Charlot (2000) afirma que o saber deve fazer sentido para o sujeito que será mobilizado a dar valor aquilo com o que está se relacionando. Observamos que aprender dança demonstra ter sentido para alunos/as haja vista a apreensão, construção autônoma a partir das experiências obtidas e das relações entre sujeitos exibida. Refletimos sobre a expressão “movimentos fortes” como conteúdo de consciência na rede de significados que criaram sobre danças afro-brasileiras, tendo em vista que ela se faz muito presente nas falas daquele contexto.

Em relação a forma como as crianças conseguiram construir e mostrar a dança, consideramos uma demonstração de como a DABC foi assimilada como um conhecimento em dança que compõe os saberes corporais da população negra, envolvidos por significados e valores. Atribuímos tal relação com esse conhecimento ao trabalho pedagógico feito naquele espaço. Isso implica, também, numa reelaboração dos saberes epistemológicos, identitários e sociais daqueles sujeitos (CHARLOT, 2000). O aprender constituiu-se no processo de relações consigo, com o outro e com o mundo promovido naquele espaço e que reflete na formação do ser.

Segundo Daolio (1995, p. 39), “O homem, por meio do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração”. Essa autonomia de criar através da DABC apontou, naquele momento, como esse conhecimento adentrou o corpo de alunos/as que conseguiram expressá-lo, mostrar o que aprenderam. Munanga (2009) aponta o corpo de negros e negras como local de sua inferiorização, então discutir DABC trabalhando a aceitação de atributos característicos aos afrodescendentes é uma ferramenta, também, para recuperação dessa identidade. Ao desenvolver um trabalho com elementos de matriz africana houve possibilidade pedagógica de relação daqueles corpos em apreender cultura, conteúdos afro-brasileiros e junto com ele alguns símbolos culturais e que participam de uma educação étnico-racial.

6.3 “DANÇANDO NA ESCOLA”: A VISÃO INTITUCIONAL SOBRE O PROJETO

O projeto “Dançando na Escola” integra o Projeto Político Pedagógico da EMEF em estudo compondo a parte diversificada do currículo (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016). Para entender como a instituição enxerga a existência e ações do projeto na escola, analisaremos as narrativas da diretora e coordenadora, que chamaremos de Samba e Kizomba respectivamente, assim como os discursos de Abayomi.

O primeiro contato das ações envolvendo escola e projeto se deram por meio da narrativa da professora Abayomi sobre a organização das turmas do projeto para apresentação no “Teatro Sônia Cabral”²², Centro de Vitória - ES para o Festival de Linguagens. Em ônibus da prefeitura, ela e parte da equipe pedagógica auxiliaram alunos/as, assim como alguns familiares colaboraram no local.

Percebemos nessa situação o atendimento aos objetivos do projeto de compartilhar a experiência prática da dança com a comunidade (PROJETO DANÇANDO NA ESCOLA, 2017), escolar e geral, pois, no teatro, há possibilidades de um público mais abrangente. Além disso, oportuniza a participação de alunos/as e propicia novas experiências a partir das contribuições de cada criança naquela produção. Refletimos que nesse processo o grupo estabeleceu variadas relações uns com os outros, com a professora e consigo mesmo (CHARLOT, 2000), para compreender como chegaram àquele momento e naquelas danças e espetáculo (“No Balanço do Tempo”) que construíram.

Segundo Charlot (2000), o aprender vai além de adquirir um saber ou conteúdo intelectual, ou seja, não é apenas compreender por meio da razão o que é, por exemplo, a dança, mas também consiste no domínio da atividade e nas formas relacionais. Por isso, compreendemos a partir da narrativa da docente sobre as experiências no teatro que alunos/as tiveram vivências corporais, relações em grupo, com a escola e com familiares, conhecimento sobre aspectos conceituais das diferentes danças apresentadas, como a história, que demonstram variadas formas de contato com o aprender. Charlot (2000, p. 59) discorre sobre a questão do aprender,

A questão do aprender é muito mais ampla, pois, do que a do saber. É mais ampla em dois sentidos: primeiro, como acabo de ressaltar, existem maneiras de aprender que não consistem em apropriar-se de um saber, entendido como conteúdo de pensamento; segundo, ao mesmo tempo em que se procura

²² Informações sobre o teatro Sônia Cabral acesse: <https://secult.es.gov.br/palacio-da-cultura-sonia-cabral>.

adquirir esse tipo de saber, mantêm-se, também outras relações com o mundo.

Como prática corporal, a dança na prática pedagógica participa do desafio apontado por So e Betti (2005) na Educação Física de articular as figuras do aprender. Essa articulação deve ser feita por meio de vivências corporais, haja vista que na pesquisa dos autores as aulas expositivas foram fator que prejudicaram a mobilização de alunos/as. A participação no espetáculo promoveu contato com saberes de domínio diversos, dimensões relacionais variadas (colegas, professora, equipe pedagógica, familiares) e saberes objetos.

A coordenadora Kizomba faz uma avaliação do projeto de contraturno na escola.

A professora Abayomi tem conseguido trazer também meninos, coisa que é difícil pela questão de preconceito. E os meninos participando pela forma como ela trabalha e o envolvimento dos pais, então a gente vê que realmente é uma coisa muito, mais muito bacana (KIZOMBA, 2019).

O discurso de Kizomba demonstra que as ações desenvolvidas no projeto têm visibilidade entre a comunidade escolar e aponta a presença de meninos como um dos elementos para importância do projeto de dança. Baseado no tema deste estudo, nosso olhar se direciona para a cultura afro-brasileira e compreendemos que a visibilidade pode contribuir significativamente para debates e reflexões sobre a corporeidade negra. Direcionamos nossa análise para os conhecimentos relativos à essa cultura e ao trabalho pedagógico no projeto com a DABC. Em relação a abordagem desse conteúdo, Samba tem ciência que é feita nas ações com dança e afirma que é:

Importante para gente reconhecer nossas raízes, valorizar, respeitar essa diversidade e acho que só agrega, agrega conhecimentos para as crianças (SAMBA, 2019).

Na percepção de Kizomba, trabalhar com a temática afro-brasileira é importante, especialmente com a implementação da lei nº 10.639/2003, pois considera a participação dos negros “preponderante” na sociedade. Ela afirma:

Na nossa escola a gente faz um trabalho já aplicando a lei 10.639/2003 mesmo antes dela [professora], os professores já tinham, não só os professores, toda equipe já tinha essa preocupação de estar trabalhando os temas da africanidade (KIZOMBA, 2019).

Percebemos, a princípio, que as narrativas se direcionam para afirmação da importância de desenvolver a cultura afro-brasileira na escola como fator de conhecimento e como atendimento a legislação (BRASIL, 2003). Dialogamos com Nobrega (2019, s/p) quando discorre que:

Não se pode negar a magnitude da presença, da experiência histórica da população negra na construção sociocultural, sociopolítica e socioeconômica brasileira, assim como os seus saberes (identitários, políticos e estéticos/corpóreos) que deveriam compor as reflexões teóricas, os currículos, os projetos educacionais, o cotidiano das escolas.

Os discursos demonstram que o projeto educacional da EMEF, no ensino regular e no projeto de dança, e como observamos com a DABC, possibilita vivências com os saberes estético-corpóreos construídos pela população negra. O contato com a corporeidade negra auxilia nas discussões e percepções de alunos/as sobre temáticas étnico-raciais e espaços de debates em relação aos conteúdos. Outro exemplo desse contato foi a confecção e exposição das bonecas abayomi promovido pela docente nas aulas de Educação Física.

Refletimos a necessidade dos documentos, Projeto Político Pedagógico da escola e o projeto “Dançando na Escola”, evidenciar as questões étnico-raciais para maior paridade com as “Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos” em relação ao racismo e as desigualdades sociais (VITÓRIA, 2018) que podem influenciar para discussões superficiais. O projeto político trata da universalização e da diversidade humana para uma gestão democrática. Gomes (2017, p. 33) discorre na história sobre discurso de uma educação universal:

É possível dizer que até a década de 1980 a luta do movimento Negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar.

Essas lutas e movimentos contribuíram na criação de leis e diretrizes para ensino da cultura africana e afro-brasileira. O sentido universalista de ensino gera possibilidades para abordagens superficiais sobre as experiências sociais de negros/as e velam os saberes estético-corpóreos que acompanham a identidade negra. Esse aspecto também afeta a questão da diversidade humana. Nobrega (2020) aponta a valorização

das particularidades de diferentes grupos étnicos e acredita que uma diversidade étnico-racial promove o reconhecimento humano pleno e o combate ao racismo que também se apresenta sobre os sujeitos, as práticas corporais, a cultura.

Ao abordar sobre as percepções nas relações entre os ritmos afro-brasileiros e a escola, Samba relata momentos de resistência em desenvolver trabalhos com esse conteúdo.

A gente já passou aqui situações mais delicadas. Logo no começo, quando a escola foi criada, como tem um percentual significativo de famílias evangélicas, então, no início, as pessoas tinham preconceito, confundem um pouco religiosidade com esse ritmo. Então, por muitas vezes, a escola foi até impedida de ter algumas ações com essa temática, mas devagar, a gente respeitando o pensamento das famílias, fazendo as reflexões, os debates, conversando, mostrando que isso é conhecimento, da mesma forma que a gente precisa trabalhar também com os ritmos italianos, alemães que também formaram o povo brasileiro, porque não trabalhar com o ritmo afro? (SAMBA, 2019).

A narrativa da diretora demonstra como questões religiosas influenciam e geram confusão entre o papel instrutivo da escola com os diversos conhecimentos e culturas e a repetição nesse espaço dos diferentes rituais religiosos. É sabido que as religiões de base africana constituem os valores filosóficos, culturais e identitários da população negra bem como colaboraram com suas perpetuações no processo histórico de negação humana desses povos. Também por isso é importante conhecer tais religiões como cultura da humanidade, que conforme Cunha Junior (2009) trata-se de conhecer a cultura brasileira em sua amplitude.

Falar com respeito não implica em aderi-las ou delas pactuar, apenas consiste em ser democrático e pluralista respeitando todas as formas de valores religiosos presentes na sociedade. As perseguições e a imposição de silêncio (não falar delas) sobre as religiões de base africana são contrárias aos princípios da constituição brasileira e também ao respeito aos direitos humanos que preveem a liberdade de opinião e expressão religiosa (CUNHA JUNIOR, 2009, p. 97).

Tendo em vista que a constituição brasileira em vigor data de 1988, compreendemos que o impedimento mencionado por Samba de não abordar conteúdos afro-brasileiros partiu de uma decisão envolvendo a relação entre escola e famílias. Na narrativa seguinte ela aponta as diretrizes do município, conversas e estratégias de trabalho diversificadas para desenvolver os conteúdos e atender às famílias.

Então com o passar do tempo a gente foi quebrando essas barreiras e hoje, inclusive, fazendo parte do currículo, agora não falando do projeto especificamente, mas do currículo escolar de Vitória, a gente é praticamente obrigado a trabalhar com isso, mas sempre respeitando as famílias. Então, se por acaso, uma família, ainda assim com toda essa conversa não quiser participar por uma questão religiosa a gente trabalha com essa criança de outra forma, trabalha com pesquisa, com apresentação de trabalho, com outro enfoque que não seja necessariamente a dança, porque independente de ser afro algumas famílias ainda tem dificuldade de entender esse movimento da dança, algumas religiões não permitem, então a gente respeita (SAMBA, 2019).

O discurso acima tem aproximação com os relatos apresentados em Neira (2020) sobre a relação que estudantes e famílias fazem entre a dança e a religiosidade africana e afro-brasileira, o que gera repulsa sobre o conteúdo desenvolvido por docentes. A abordagem da diretora também trata da escola de maneira ampla e não focada especificamente no projeto “Dançando na Escola”. Ela destaca diálogos, debates, explicações e insistência que culminaram no rompimento de barreiras para o ensino da cultura, do conhecimento, o que também é uma exposição presente em relatos contidos no texto do autor como mecanismo de minimizar racismo.

Neira (2020), ao defender um currículo cultural, aponta atividades que lidam com heterogeneidade como forma de contrapor as práticas dominantes que perpassam ou constituem o currículo. Assim, ações didáticas voltadas para valorização das diferenças, especialmente em relação as práticas corporais, nos estudos e relatos que o autor analisa atravessam a escuta, discussão, exposição de pesquisas, reconstrução crítica da manifestação que está sendo abordada por parte dos educadores para atribuição de novos significados pelos discentes.

Apesar de discorrer sobre o diálogo com educandos e responsáveis, a fala de Samba traz contrapontos que demonstram o desejo de não conflito com as famílias quando aponta a oferta de formas outras de trabalho com alunos/as ao mencionar o respeito. Refletimos que decisões dessa natureza podem velar atitudes preconceituosas com conteúdos ou práticas de cunho afro-brasileiro. Observamos que a obrigatoriedade apontada por Samba para trabalhar com cultura africana e afro-brasileira na educação, dado o currículo municipal e a lei nº 10.639/2003, coloca a legislação como ferramenta importante nas ações afirmativas para temática.

Em relação a religião, Cunha Junior (2009) discorre que a escola como laica deve limitar tal questão à cultura e a informação, que entendemos como conhecimentos sobre as religiões, filosofias e saberes corpóreos. Interessante destacar que a

coordenadora Kizomba, diferentemente da diretora, aponta não saber de resistência ou reclamações pela abordagem das danças ou outros conteúdos de matriz africana na escola. Diz que se envolve mais no projeto devido afinidade com a abordagem trabalhada. Também a professora Abayomi afirma não ter tido reclamações ou rejeição com participantes deste projeto.

Na relação entre a equipe pedagógica destacamos que Kizomba conheceu a DABC de Mercedes Baptista através do convite de Abayomi para assistir sua apresentação final do curso de “Qualificação em Dança Afro-brasileira Cênica”, no MUCANE. Nesse sentido, é possível pensarmos a atuação docente além das aulas ministradas com suas turmas e afetando seus pares de trabalho, a equipe com quem dialoga. Uma perspectiva de Educação Física antirracista, que extrapola as ações entre professora e alunos/as e colabora no processo de enegrecimento da educação (NOBREGA, 2019).

Sobre a DABC, as integrantes da equipe pedagógica entrevistadas destacam a questão dos movimentos e a marcação do tambor.

Ah os movimentos, são movimentos muito fortes. Ah eu gosto muito dos movimentos, aquelas batidas, marcação (KIZOMBA, 2019).

Relembramos que a força dos movimentos foi elemento da significação sobre a DABC para a turma 3.

Ah, eu acho que o ritmo, a batida do tambor, eu acho que isso aí é o mais marcante. Eu não vejo um lugar que a gente esteja, que você ouça um tambor e que as pessoas não, pelo menos, mexam um pouquinho (SAMBÁ, 2019).

Na DABC, a percussão faz a marcação essencial, sendo as aulas de Mercedes Baptista realizadas ao som do atabaque. Na cosmovisão africana o tambor é elemento de comunicação entre os mundos visível e invisível. Trata-se da linguagem, transmitida pelos toques e assistida pelos ancestrais (CUNHA JUNIOR, 2009). Nos rituais do candomblé os orixás possuem seus movimentos, cantos e toques característicos. Refletimos a partir da narrativa de Samba que a comunicação emitida pelo tambor toca ou ascende o elemento sagrado (LARA, 2008), possibilitando o encontro com a interioridade.

A herança da diáspora africana traz uma visão de corpo como espaço sagrado da criação que tem as danças como meio de receber a energia vital. Segundo Petit (2015, p. 73) “[...] a dança ritualiza o natural e realiza, junto com a musicalidade dos instrumentos e da voz, o encantamento da vida”. Comprendemos que a marcação intensa ou essa firme comunicação que o tambor realiza entre os mundos suscita a presença afroancestral que formou a sociedade brasileira mesmo quando estamos fora do espaço religioso.

Por racismo contra a população negra é que pessoas desinformadas dizem que Candomblés são cultos de natureza diabólica. Quem conhece a bíblia cristã nas suas versões originais sabe que as danças e os toques de tambor fizeram parte do cristianismo e estavam presentes nesta religião. Assim, o tambor e as danças no Candomblé são partes das manifestações religiosas de toda a humanidade antiga (CUNHA JUNIOR, 2009, p. 97).

No curso “Princípios Básicos da Arte Acadêmica da Dança Afro-brasileira Cênica” que realizei no verão do ano de 2020, tive a oportunidade de vivenciar um dia de aula com mestre de capoeira Luiz Paulo Lima²³ tocando na percussão (foto 30). Ele foi músico da bailarina Mercedes Baptista quando esteve no Espírito Santo, cujas aulas à época aconteciam ao som do atabaque. Para mestre Luiz, “dança afro é orixá”; por isso a importância do atabaque, mas entende a apresentação cênica como uma performance dos movimentos do candomblé. Além de mestre de capoeira, Luiz era ogã²⁴ no candomblé e explicou que o atabaque presente nos rituais de candomblé é feito com troncos de árvores mais velhas para que o instrumento tenha vida e que possa dar vida aos orixás, e com couro de animal tratado, por isso aquele instrumento não é retirado do espaço religioso (SANTOS, 2020).

Foto 30 - Aula de percussão com Mestre Luiz Paulo Lima

²³ Mestre Luiz ou Griot Tata faleceu em abril de 2021 vítima de covid-19 (ARRUDA, 2021). Em sua rede social é possível conhecer um pouco das ações: <https://pt-br.facebook.com/luizpaulo.lima>.

²⁴ “Ogãs, cargos honoríficos ou auxiliares masculinos, entre os quais se incluem os tocadores de atabaques (LARA, 2008, p. 73).



Fonte: arquivo pessoal

Nesta seção buscamos compreender como a instituição enxerga o trabalho desenvolvido no projeto de dança oferecido na EMEF a partir das narrativas da diretora e da coordenadora. A visibilidade do projeto na comunidade escolar é percebida de maneira satisfatória e o trabalho com a cultura afro-brasileira através da dança é entendido como meio de reconhecimento e respeito como também atendimento a legislação. Interessante destacar que o elemento força, significante da turma do projeto, também aparece nas falas de Kizomba e Samba, o que compreendemos como algo que perpassa aquele contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos as considerações sobre este estudo resgatando nosso problema de pesquisa: quais as relações com o saber da DABC no processo de ensino e aprendizagem em um projeto de contraturno escolar. Discutimos questões que envolvem a abordagem desse conteúdo no ambiente escolar (legislação, discussões étnico-raciais) e, a partir do olhar sobre e narrativas dos sujeitos, buscamos compreender que relações haviam e foram construídas sobre essa cultura afro-brasileira.

Identificamos no campo de pesquisa a prática docente com dança que contempla a cultura afro-brasileira nos trabalhos desenvolvidos no projeto, o que foi evidenciado na narrativa de Abayomi e mencionado por alunos/as. Acompanhamos o trato pedagógico com a DABC que perpassou vivências com movimentos dessa dança, exposição oral sobre a história, exibição de vídeo e construções coreográficas em grupos. Essas experiências pedagógicas observadas, bem como anteriores a nossa chegada no campo, demonstram a reelaboração e construção de relações entre os sujeitos e deles/as com a cultura e a dança afro-brasileira.

Consideramos que as ações pedagógicas realizadas pela professora caminham para articulação entre as figuras do aprender, o que proporciona maiores oportunidades de alunos/as se mobilizarem de maneira favorável com o aprender DABC e atribuírem sentido ao que aprendem. Tais relações possuem um tempo para serem suscitadas em cada sujeito, mas precisam ser estimuladas no percurso escolar. Nesse sentido, há naquele contexto movimentos que dialogam com a especificidade da Educação Física, cuja característica envolve saberes de domínio e relacionais e que não negam a relação com saberes objetos. As relações entre alunos/as tiveram destaque nas falas na demonstração do que sabem fazer, dos movimentos da dança.

Percebemos que o projeto de dança, como ação da parte diversificada do currículo da escola, é visto de maneira favorável pela instituição (direção e coordenação), tendo em vista o trabalho desenvolvido, a oferta de atividades no contraturno, a inserção de diferentes alunos/as, dentre outros. No que diz respeito a abordagem da cultura afro-brasileira e DABC, observamos que há ciência sobre a legislação e da obrigatoriedade do ensino e uma narrativa direcionada ao “respeito” quanto aqueles/as cujas famílias não permitem participação em danças, por exemplo, devido a religião. Observamos limitações no currículo da instituição em relação as

questões étnico-raciais, uma vez que o projeto político se sustenta na perspectiva da diversidade humana, o que precisa ser visto com atenção para efetivamente atender a questões que envolvem as diferenças, preconceitos e o antirracismo evitando abordagens superficiais.

Em relação a DABC, refletimos o cuidado da professora em mencionar a ligação com as movimentações dos orixás devido a idade e o receio de rejeição das famílias de alunos/as em participar do projeto. Consideramos que a estratégia de Abayomi, de abordar a relação com a natureza dessa dança, permite o desenvolvimento de seu trabalho com o conteúdo e introduz a relação com esse saber. Relação corpórea demonstrada por aluno/as, especialmente quando divididos em grupos para produzir pequenas sequências coreográficas, através da incorporação de movimentos característicos da DABC.

A compreensão sobre as relações construídas com a DABC naquele contexto demonstrou aproximações identitárias e sociais da docente que a acompanharam na trajetória acadêmica e profissional. Nesse sentido, a relação epistemológica desenvolvida com a cultura afro-brasileira e a dança influenciam suas práticas pedagógicas por meio de estudos com alunos/as dos conteúdos que compartilha. Isso se evidencia no significado construído pelo grupo sobre a dança afro, cuja denominação “força” esteve muito presente nas falas.

Consideramos que os diferentes sujeitos se apropriam e criam representações sobre o conteúdo a partir de suas experiências anteriores em tensão com vivências do presente. As narrativas apontaram imaginário inicial sobre a DABC como algo distanciado (da África) e uma representação a partir de trabalhos manuais (pescar, cortar cana, por exemplo) e elementos da natureza (vento, água, por exemplo). Destacamos a questão comparativa entre movimentos afro e não afro apontados como firmes/agressivos/fortes em oposição aos leves/delicados. Ao atribuir a necessidade de “força” para a dança, o sentido se volta para persistência e resistência no aprender e na manutenção da cultura. Cada sujeito, a seu tempo e dado o contato com conteúdos afro-brasileiros no projeto de dança, desenvolverá relações e novos sentidos; contudo, apontamos a necessidade de constante explanação do significado dessa “força” com alunos/as para que não se reverta, subjetivamente, em estereótipos racistas.

As experiências pedagógicas do projeto “Dançando na Escola”, ao dialogarem com as diferentes figuras do aprender, colaboram para uma visão cultural de ensino e

aprendizagem com as práticas corporais, especialmente com a dança. Nesse sentido, o trato pedagógico com a DABC por meio de uma professora de Educação Física em uma escola pública ocorre na perspectiva da área no campo da linguagem. Assim, vivências com a DABC dialogam com a abordagem das questões étnico-raciais na escola, não sem tensões, mas ampliando experiências de aprendizagem dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ABAYOMI. **Atuação docente e projeto “Dançando na Escola”**. 2019. Entrevista concedida a Darlene Fabri Ferreira Rocha, Vitória, 19 nov. 2019.

ARRUDA, Isabella. Ex-diretor da Jucutuquara, mestre Luiz Paulo morre vítima da covid-19 no ES. **A Gazeta**, Vitória, 6 abr. 2021. Disponível em: < <https://www.agazeta.com.br/es/cotidiano/mestre-de-capoeira-luiz-paulo-lima-morre-vitima-da-covid-19-no-es-0421>>. Acesso em: 31 jan. 2022.

BALÉ FOLCLÓRICO DA BAHIA. **Puxada de Rede**. Fotografo Vinicius Lima. Disponível em: < <http://www.balefolcloricodabahia.com.br/site/pt/galeria/#jp-carousel-618>>. Acesso em: 4 fev. 2022.

BALLET FIT ONLINE. **Aquecimento e ordem dos passos do balé: barra**. Disponível em: <<https://balletfitonline.com/aquecimento-e-ordem-dos-passos-do-ballet-na-barra/>>. Acesso em: 23 nov. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BETTI, Mauro. Educação Física e Cultura Corporal de Movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **R. da Educação Física/ UEM**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-2017, 2. Sem., 2007. Disponível em: < <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3277/2343> >. Acesso em: 03 nov. 2018.

BETTI, Mauro. As três semióticas e a educação física como linguagem. Conexões, Campinas: SP, v.19, 2021. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8661420>>. Acesso em: 17 nov. 2021.

BINS, Gabriela. N.; MOLINA NETO, Vicente. Mojuodara: uma possibilidade de trabalho com as questões étnico-raciais na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 39, n. 3, p. 247 – 253, 2017. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v39n3/0101-3289-rbce-39-03-0247.pdf> >. Acesso em: 01 abr. 2020.

BODY-PAINTING: le corps come support d’expression artistique. **Adiac-Congo**, Congo, 16 jul. 2020. Disponível em: < <https://www.adiac-congo.com/content/body-painting-le-corps-come-support-dexpression-artistique-117821>>. Acesso em: 31 jan. 2022.

BONDÍA, Jorge. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira**

de Educação. n. 19, p. 20 - 28, jan/fev/mar/abr, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 09 JUN. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 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”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. CNE/CP 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. **Diário Oficial da União**, Brasília – DF, out. 2004. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4 ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 out. 2021.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 116 p.

BRASILEIRO, Livia. T. A dança é uma manifestação artística que tem presença marcante na cultura popular brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 135-153, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/Ch9QvNkbYvw5xNKZF9RdkPw/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 09 JUN. 2021.

BRASILEIRO, Livia. T. **Dança - Educação Física**: (In) tensas relações. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas: SP, 2009.

CARNEIRO, Fernando. F.; KREFTA, Noemi. M.; FOLGADO, Ccleber. A. R. A Praxis da Ecologia de Saberes: entrevista de Boaventura de Souza Santos. **Tempus, actas de saúde coletiva**, Brasília, v. 8, n. 2, jun., 2014, p. 331-338. Disponível em: < <https://www.tempusactas.unb.br/index.php/tempus/article/view/1530/1289>>. Acesso em: 31 jan. 2022.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014. Livro eletrônico.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Tad. Neide Luzia de Rezende. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, mai. 1996. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/803/814> >. Acesso em: 28 mar. 2021.

CHARLOT, Bernard. Ensinar a Educação Física ou ajudar o aluno a aprender seu corpo sujeito? In: SILVEIRA DANTAS JUNIOR, Hamilcar; KUHN Roselaine; DORENSKI, Sergio (org.). **Educação Física, Esporte e Sociedade**, Temas emergentes v. 3. Aracajú: UFS, 2009, p. 231-246.

CRELIER, Cátia. M.; SILVA, Carlos. A. F. Africanidade e afrobrasilidade em Educação Física Escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1307 – 1320, out./dez., 2018. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/81656/51908> >. Acesso em: 30 mar. 2020.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Candomblés: como abordar essa cultura na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 9, n. 102, nov. 2009. Disponível em:< <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7738/4810>>. Acesso em: 31 jan. 2022.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e i conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DARIDO, Suraya. C. SOUZA JUNIOR, Osmar. M. **Para ensinar educação física:** possibilidades de intervenção na escola. Campinas, SP: Papirus, 2007.

GATTI, Bernadete. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005. 77 p.

GOMES, Nilma. L. **O Movimento Negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GRANDO, Beleni. S.; PINHO, Vilma. A. de. As questões étnico-raciais e a educação física: bases conceituais e epistemológicas para o reconhecimento das práticas corporais afro-brasileiras e indígenas. In: CORSINO, L. N.; CONCEIÇÃO, W. L. (Org.). **Educação Física Escolar e Relações Étnico-Raciais:** subsídios para implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. v. 11. Curitiba: CRV, 2016.

GUIZZARDI, Giuliana. N. **A divulgação da “Dança Afro” no Espírito Santo, através do Grupo de Dança Negro.** 2001. 154f. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Física). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Centro de Educação Física e Desportos, 2001.

HALL, Stuart. **Cultura e representação.** Org. Arthur Ituassu. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC -Rio, Apicuri, 2016.

KLIN, Ami. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, v. 28, supl. I, s3-s11, 2006. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbHcsndB9Sf5ph5KBYGD/abstract/?lang=pt>>.
Acesso em: 4 fev. 2022.

KIZOMBA. **O projeto “Dançando na Escola” e a temática afro-brasileira.** 2019. Entrevista concedida a Darlene Fabri Ferreira Rocha, Vitória, 27 nov. 2019.

LARA, Larissa. **As danças do candomblé:** corpo, rito e educação. Maringá: Eduem, 2008.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, Isabela. T. G.; BRASILEIRO, Livia. T. A cultura afro-brasileira e a Educação Física: um retrato da produção do conhecimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26,

jan/dez, 2020. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/93164/56432>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

LUCENA, Ricardo. F. A capoeira e o esporte: anotações a partir da sociologia figuracional de Norbert Elias. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL PROCESO CIVILIZADOR, 11., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2008. p. 325-330. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais11/artigos/34%20-%20Lucena.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2021.

MACHADO, Aline. G.; BAPTISTA. Tadeu. J. R. Educação Física escolar, corpo e linguagem: reflexões epistemológicas no contexto brasileiro. **Conexões**, Campinas: SP, v. 19, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8661440>>. Acesso em: 17 nov. 2021.

MARQUES, Isabel. A. Dançando na escola. Motriz, v. 3, n. 1, p. 20-28, jun. 1997. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n1/artigo3.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2021.

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

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens. São Paulo: EPU, 1986

MONTEIRO, Marianna. F. M. Dança Afro: uma dança moderna brasileira. In: NORA, Sigrid; SPANGHERO, Máira (Org.). **Húmus 4**. Caxias do Sul: Lorigraf, 2011, p. 51-59.

MOREIRA, Anália. J.; SILVA Maria. Cecília. P. A lei nº 10.639/2003 e o ensino de Educação Física: confrontos históricos. In: CORSINO, L. N.; CONCEIÇÃO, W. L. (Org.). **Educação Física Escolar e Relações Étnico-Raciais**: subsídios para implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. v. 11. Curitiba: CRV, 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Coleção Cultura Negra e Identidades. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

NEIRA, Marcos. G. A abordagem das diferenças no currículo cultural da Educação Física. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 10, 2020. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2892>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

NEIRA, Marcos. G. O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.1, p. 4 – 28, jan./mar., 2018. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27374/25065>>. Acesso em: 21 jun. 2021.

NEGRAÔ. 2021. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CTSBWxzrM6S/?utm_medium=copy_link>. Acesso em: 23 nov. 2021.

NEGRINE, Airton. instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. MOLINA NETO, V., TRIVINÕS, A., N., S. (Org.) **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, Sulina, 2004. (p.61-94).

NOBREGA, Carolina. C. S. Educação antirracista no município de São Paulo: análise das experiências pedagógicas na área de educação física escolar. In: Congresso de Pesquisadores/as Negros/as da Região Sul – COPENE SUL, 4., 2019, Jaguarão – RS. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <https://www.copenesul2019.abpn.org.br/resources/anais/11/copenesul2019/1557512044_ARQUIVO_17d51df2524ca42fa44df3fd2fd52673.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.

NOBREGA, Carolina. C. S. Os orixás na Educação Física antirracista: educando no combate a intolerância religiosa. **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar**, ano 5, v. 2, nov. 2019. Disponível em: <<https://www.rebescolar.com/Conpefe/OS-ORIX%C3%81S-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-F%C3%8DSICA-ANTIRRACISTA%3A-educando-no-combate-%C3%A0-intoler%C3%A2ncia-religiosa----->>>. Acesso em: 21 nov. 2021.

NOBREGA, Carolina. C. S. **Educação antirracista no município de São Paulo: análise das experiências pedagógicas na área de educação física escolar**. 2019. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Guarulhos, 2019.

NOBREGA, Carolina. C. S. Por uma educação física antirracista. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 34, jul., 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/173145/163522>>. Acesso em: 20 out. 2021.

OLIVEIRA, Fernanda. S. Amarrando tecidos e dasatando preconceitos: bonecas Abayomi como estratégia de ensino-aprendizagem da história e cultura africana. In:

Encontro Estadual de História, VIII, 2016, Feira de Santana – BA. Anais eletrônicos... Disponível em: <
http://www.encontro2016.bahia.anpuh.org/resources/anais/49/1475263944_ARQUIVO_Artigobonecas.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

PEREIRA, Arliene. S. M. et al. Aplicação das leis 106393 e 11645 nas aulas de educação física diagnóstico da rede municipal de Fortaleza. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, n. 4, p. 412 – 418, 2019. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v41n4/0101-3289-rbce-41-04-0412.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

PETTIT, Sandra. H. **Pretagogia**: pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores, contribuições do legado africano para implementação da lei nº 10.639/03. Fortaleza: Ed. UECE, 2015.

PIRES, Joice. V. L.; SOUZA, Maristela. S. Educação física e a aplicação da lei 10639 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, jan./mar., 2015. Disponível em: <
<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/46624/33309>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

PREFEITURA DE VITÓRIA. Cidade educadora: começa o Festival de Linguagens Integradas de Vitória. Vitória, 2019. Disponível em: <
<https://m.vitoria.es.gov.br/noticia/cidade-educadora-comeca-o-festival-de-linguagens-integradas-de-vitoria-36932>> Acesso em: 24 mar. 2020.

PROJETO Político Pedagógico. **EMEF Maria Madalena de Oliveira Domingues**. Atualizado 2016.

QUADROS, Raquel. S.; MACHADO, Maria. Cristina. G. O ministro Gustavo Capanema e a ação cultural do ministério da educação e saúde na era Vargas. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, vol.1, num.2, jul - dez, 2013. Disponível em: <
<http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2013v1n2p62>>. Acesso em: 08 jun. 2021.

RAIMUNDO, Alessandra C.; TERRA, Dinah V. Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil: a história de Sophia. **Movimento**, Porto Alegre, v. 27, jan./dez., 2021. Disponível em: <
<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/108168>>. Acesso em: 13 fev. 2022.

ROCHA, Darlene. F. F. A “**Dança Afro**” no cenário acadêmico capixaba: um debate a partir da Lei nº 10.639 / 2003. 2018. 22 f. Artigo (Especialização em Ensino da

Dança) – Programa de Pós-graduação em Ensino da Dança. Centro de Educação Física e Desportos. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

RODRIGUES, A. Cesar. L.; NEIRA, Marcos. G. Culturas negras e Educação Física Escolar: tematizando o samba. In: CORSINO, L. N.; CONCEIÇÃO, W. L. (Org.). **Educação Física Escolar e Relações Étnico-Raciais**: subsídios para implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. v. 11. Curitiba: CRV, 2016.

SAMBA. **O projeto “Dançando na Escola” e a temática afro-brasileira**. 2019. Entrevista concedida a Darlene Fabri Ferreira Rocha, Vitória, 27 nov. 2019.

SANTOS, Karolainy B.; DE BONA, Bruna. C.; TORRIGLIA, Patrícia. L. A cultura afro-brasileira e a dança na Educação Física escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01-20, abril/junho, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e66197/43398>>. Acesso em: 08 fev. 2022.

SANTOS, Renato. Princípios Básicos da Arte Acadêmica da Dança Afro Brasileira Cênica: Método Mercedes Baptista. In: **Curso de Verão Princípios Básicos da Arte Acadêmica da Dança Afro Brasileira Cênica**, 2020, Vitória: ES, Apostila, Secretaria de Cultura da Prefeitura Municipal de Vitória ES.

SANTOS, Wagner dos; SANTOS, Verônica F.; GAMA, Jean C. F.; PAULA, Sayonara C.; CASSANI, J. M. Da relação com o saber às identidades da educação física: narrativas de estudantes do Ensino Médio. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 31, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/DpmkWp8rQMsQdqqfvJByXdn/?lang=pt>>. Acesso em: 13 fev. 2022.

SCHNEIDER, Omar.; BUENO, José. G. S. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p.23-46, jan./abr. 2005. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2860/1474>>. Acesso em: 09 jun. 2021.

SILVA JUNIOR, Paulo. M. **Mercedes Baptista**: a criação da identidade negra na dança. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007.

SO, Marcos. R.; BETTI, Mauro. Sentido, mobilização e aprendizagem: as relações dos alunos com os saberes das lutas nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto alegre, v. 24, n. 2, p. 555 – 568, abr./jun. 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/70995/48684>>. Acesso em: 17 nov. 2021.

SOLER, Isabele. P. S.; EUGÊNIO, Benedito. G. A capoeira e a educação das relações étnico-raciais. In: CORSINO, L. N.; CONCEIÇÃO, W. L. (Org.). **Educação Física Escolar e Relações Étnico-Raciais**: subsídios para implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. v. 11. Curitiba: CRV, 2016.

SOUZA, Danubia. A. de. **Representações sobre corpo e raça**: lendo corpos, sujeitos e cores. 135 fl. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.

STAUDT, Jeferson L.; SILVA, André L. S.; MAGALHÃES, Magna L. Aptos aos trabalhos braçais, suscetíveis aos vícios morais: representações do homem negro na revista Educação Physica (1939-1944). **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 483-494, abr./jun. de 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/73848/48572>>. Acesso em: 27 fev. 2022.

TAVARES, Joana. R. da S.; DIAS, Fernanda. C. M. A Dança Negra de Mercedes Baptista e o gesto cênico. **Pitágoras** 500, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 38–53, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/pit500/article/view/8659011>. Acesso em: 1 out. 2021.

TRAD, Leny. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777 – 796, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/physis/a/gGZ7wXtGXqDHNCHv7gm3srw/?lang=pt>>. Acesso em: 24 mar. 2020.

TRINDADE, Azoilda. L. **Valores civilizatórios afro-brasileiras na educação infantil**. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Valores%20civilizat%C3%B3rios%20afrobrasileiros%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20Azoilda%20Trindade.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUTU DA JU. **As posições dos braços em cada método do ballet clássico**. 18 abr. 2019. Disponível em: <<https://tutudaju.com/as-posicoes-dos-bracos-em-cada-metodo-do-ballet-classico/>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

VENÂNCIO, Luciana. **O que nós sabemos?** Da relação com o saber *na* e *com* a Educação Física em um processo educacional escolar. 2014. 294 f. Tese (Doutorado em

Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

VENÂNCIO, Luciana. A relação com o saber e o tempo pedagogicamente necessário: narrativas de experiência com a educação física escolar. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão (SE), v. 5, n. 14, mai./ago., 2019, p. 89-102. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/13268>>. Acesso em: 17 nov. 2021.

VERCELLINO, Solledad.; SILVA, Flávio. C. da. Covid 19: oportunidade de repensar como o dispositivo escolar configura a relação como saber. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas (SP), v. 39, n. 82, 2021, p. 141 – 159. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/884/636>>. Acesso em: 31 jan. 2022.

VITÓRIA. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos de Vitória**. Vitória: SEME, 2018. Disponível em: <https://www.ibade.org.br/Cms_Data/Contents/SistemaConcursoIBADE/Media/PMVE_DUC2019/edital/DIRETRIZES-CURRICULARES-DO-ENSINO-FUNDAMENTAL-Oficial-21-12-2018.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

ZAMDOMÍNEGUE, B. A. C.; NOVAES, L. C. **Projeto Dançando na Escola**. EMEF Maria Madalena de Oliveira Domingues. 2017.

APÊNDICE A - Roteiro Entrevista Professora de Educação Física

- 1 – Fale sobre sua formação acadêmica (instituição, ano, pós-graduação).
- 2 – Na graduação foi ministrada a disciplina Dança? O que foi ensinado e como (principais conteúdos e métodos de ensino para a escola)?
- 3 – Quando ingressou na Prefeitura Municipal de Vitória e iniciou o projeto de dança no contraturno? Por que escolheu trabalhar com projeto de dança?
- 4– Fale sobre seu contato e relação com a “Dança Afro-brasileira Cênica”?
- 5 - Por que decidiu fazer o Curso de Qualificação em “Dança Afro-brasileira Cênica”?
- 6 – Como é o processo de ensino no projeto? A “Dança Afro-brasileira Cênica” se difere, nesse aspecto, das demais danças? São necessários cuidados ao tratar algum assunto?
- 7 – Como você enxerga a receptividade dos(as) alunos(as) quanto à “Dança Afro-brasileira Cênica”? Já houve casos de rejeição por algum motivo? Em caso afirmativo, pode falar a respeito?
- 8 – Você já trabalhou com “Dança Afro-brasileira Cênica” nas aulas de Educação Física? Como foi esse processo?
- 9 – Sobre a equipe pedagógica (pedagoga, coordenadores, demais professores e direção): já enfrentou resistência para trabalhar com “Dança Afro-brasileira Cênica” no projeto ou nas aulas de Educação Física?

APÊNDICE B – Roteiro Conversa com Aluno/as

- 1 – Antes de entrar no projeto, alguém já fez dança em outro espaço de dança?
- 2 – Quais danças vocês vivenciaram naquele espaço?
- 3 – Quanto tempo vocês estão no projeto “Dançando na Escola”?
- 4 – Quais momentos vocês têm na memória como mais emocionante ou que mais gostaram? [Quais momentos vocês gostaram mais? Por quê? Foi emocionante? Por quê? É bom lembrar desses momentos? Por quê?]
- 5 – O que vocês mais gostam nas aulas do projeto “Dançando na Escola”?
- 6 – Em alguns espetáculos ou temas de aulas foi desenvolvida a “Dança Afro-brasileira Cênica”. Vocês já conheciam essa dança (caso não seja citada no item 2)?
- 7 – Quando vocês escutam a palavra “dança afro” o que vem à mente de vocês?
- 8 - Vocês veem diferença entre a “Dança Afro-brasileira Cênica” e outras danças? Em relação a quais danças? O que é diferente? O que é semelhante?
- 9 – O que mais chama atenção na “Dança Afro-brasileira Cênica”?

APÊNCICE C - Roteiro Entrevista Equipe Pedagógica (diretora e coordenadora)

- 1 – Como vocês avaliam o projeto “Dançando na Escola”?
- 2 – A temática afro-brasileira é abordada no projeto? Qual a importância de abordar esse tema?
- 3 – Como a equipe pedagógica acompanha ou participa do trabalho desenvolvido no projeto?
- 4 - Você conhece a “Dança Afro-brasileira Cênica”?
- 5 – O que mais chama atenção quando se fala em “Dança Afro-brasileira Cênica”?
- 6 – A equipe pedagógica já enfrentou resistência ou reclamação de famílias por algum tema ou dança trabalhada na escola? Qual?
- 7 – Caso sim, como a escola resolveu a situação?

APÊNDICE D - Saudação ao céu

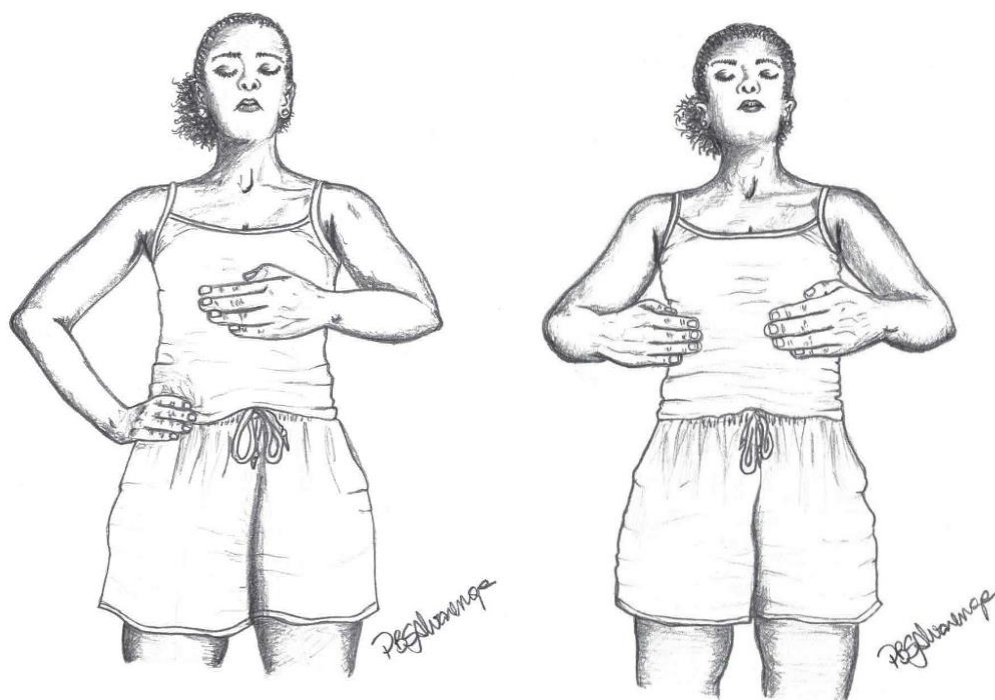
APÊNDICE E - Saudação à terra

APÊNDICE F - Segurar rédea

APÊNDICE G - Afastando – Abrindo alas

APÊNDICE H – Balança



APÊNDICE I – Espadas (uma e duas)

APÊNDICE J - Espada Escudo

APÊNDICE K - Lança apoiada no chão com as duas mãos

APÊNDICE L - Lança prestes a ser lançada

APÊNDICE M – Arqueiro

APÊNDICE N - Mirar-se no espelho

APÊNDICE O – Ninar

APÊNDICE P - Martelo ou machado

APÊNDICE Q - Tótem 1 e 2