



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

JULIA FERREIRA SILVA LIMA

**A (DES)VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO DA
DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Recife
2025

JULIA FERREIRA SILVA LIMA

**A (DES)VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO DA
DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Monografia apresentada como
pré-requisito para conclusão do
Curso de Licenciatura em Educação
Física da Universidade Federal Rural
de Pernambuco - UFRPE. Orientadora:
Rachel Costa de Azevedo Mello**

**Recife
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Bibliotecário(a): Auxiliadora Cunha – CRB-4 1134

L732(Lima, Júlia Ferreira Silva.
A (des)valorização da cultura Afro-brasileira no ensino da dança na educação física no ensino fundamental / Júlia Ferreira Silva Lima. – Recife, 2025.
59 f.

Orientador(a): Rachel Costa de Azevedo Mello.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) –
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura
em Educação Física, Recife, BR-PE, 2025.

Inclui referências.

1. Danças afro-brasileiras. 2. Educação física escolar. 3.
Lei nº 10639 . I. Mello, Rachel Costa de Azevedo, orient. II.
Título

CDD 613.7

JULIA FERREIRA SILVA LIMA

Aprovado em 19 de Março de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dra. Rachel Costa de Azevedo Mello
Orientadora

Prof. Dra. Bruna Tarcília Ferraz
Examinador I

Prof. Dra. Cibele Maria Lima Rodrigues
Examinador II

Dedico este trabalho a todos os que vieram antes de mim, cujos passos ecoam em minha jornada. À minha ancestralidade, que me sustenta e me fortalece, sou profundamente grata por me manterem firme, mesmo nas trilhas mais incertas, em que me sinto como uma menina que se aventura no desconhecido.

AGRADECIMENTOS

Quando escutava os relatos de pessoas que já haviam passado pelo processo de construção de uma monografia, expressando o quanto esse período era desafiador em várias áreas da vida acadêmica, social, familiar, tecnológica e psicológica, confesso que não acreditava e pensava que era apenas dramatização. No entanto, ao me tornar a protagonista dessa etapa, pude enfrentar diversas batalhas, que constituem a não linearidade da vida, e que, obviamente, não teriam sido possíveis se não fossem as pessoas que eu vou agradecer a seguir. Sendo assim, escrevo com palavras feitas de lágrimas, esses agradecimentos que dão voz ao meu coração.

Primeiramente, eu gostaria de agradecer àqueles que me permitiram viver essa experiência no Àiyé. Agradeço imensamente à Sra. Bartira e ao Sr. Geraldo, respectivamente, minha mãe e meu pai. Eles que acreditaram que o caminho à emancipação é a educação e sempre lutaram para que eu conseguisse chegar à universidade, mesmo que nunca tivessem pisado em uma. Enfrentando sol, chuva e madrugadas na rua, lutavam e garantiam que eu estivesse nas melhores escolas e o melhor acesso à educação que poderiam proporcionar. Sou grata pela chance de viver tudo isso e devo tudo a vocês.

Em contraponto, à minha conexão com Orun, agradeço imensamente à minha ancestralidade, que permitiu o reencontro comigo mesma. Direciono os meus agradecimentos à zeladora do orixá, Iyalorixá Mãe Thatinha de Iemanjá Sessú, aquela que cuida do meu ori, que me ensina diariamente a cuidar da minha dona do meu orí Ìyá Oxum e que permite e vem permitindo a minha evolução nesta dimensão tão subjetiva, que exalta tantas inseguranças, mas que tem sido cada dia recompensadora. Nos momentos difíceis dessa jornada, eu pude ter a certeza que, com a cabeça e corpo equilibrados, meu orí Eledá, orí inú, minha Ìyá Orí Sessú, minha Ìyá Oxum, minha seara cultuada na Jurema Sagrada, ao povo da rua e ao povo cigano ao meu lado, garantiram e me deram segurança para enfrentar os desafios e não me deixaram desistir.

Posso afirmar o quanto sou abençoada e tenho uma egbé para além do espiritual. Mesmo que poucos, eu tenho pessoas pelas quais serei grata nessa vida e além dessa. Ao meu noivo, Guilherme, eu gostaria de agradecer a todo denago dado e trocado, além do amor que eu sou capaz e merecedora de receber de ti. A

cada comida feita para mim, aos momentos de descanso e de carinho nas pausas das leituras, ao apoio dado enquanto meu pai estava hospitalizado, eu te admiro e agradeço a espiritualidade todos os dias. Juntamente à minha gata, Kali Madalena, meu animal de suporte emocional, minha auxiliar de escrita, nosso momento sagrado quando sento para escrever e permanece ao meu lado demonstrando seu afeto e me auxiliando no processo de relaxamento, sou muito grata à minha preta.

Em relação aos desafios tecnológicos, que não foram poucos, eu tive muito suporte de duas pessoas em específico: Edrienne e Adriely. À Edrienne, minha irmã de santo, meu barco, eu nem sei como agradecer por ter dado seu material de trabalho para que eu realizasse avanços no meu. Confiar em mim o zelo do que é sagrado para ti. Saiba que você é um presente de Oxum, meu anjo, minha incentivadora, Oxum te abençoe.

E à Adriely, minha parceira da maioria dos estágios e melhor amiga que eu pude ter tido no DEFIS, a amiga que todos deveriam ter, uma pessoa que te levanta e enxerga o melhor do outro. Além disso, auxiliou na escrita, nas referências, nas normas da ABNT, poderia até designá-la minha co-orientadora. E se dispôs a oferecer o notebook para que eu conseguisse dar conta. Muito obrigada pelos conselhos, puxões de orelha e você que é a gênia.

Assim como Adriely, outras pessoas fizeram parte da minha formação e foram essenciais para minha permanência no curso. Agradeço a Gabriela Vilela por ter sido minha parceira de estágio, dos desabafos e que nesse momento temos compartilhado nossos momentos dramáticos. Agradeço também a Tobias, que mesmo eu tendo pouca paciência para lidar, me tirava bons sorrisos, boas fofocas e muitas emoções nas apresentações dos trabalhos.

Ao Diretório Acadêmico de Licenciatura em Educação Física (DAEFi) - União dos Ideais, agradeço pela oportunidade de ter aplicado um projeto antigo que estava engavetado, ter acreditado na minha potencialidade e construído junto comigo a Oficina de Brega-funk.

Por fim, porém não menos importante, eu gostaria de agradecer à minha orientadora, a Prof^a Rachel. No momento da escolha, tive como critério ter como orientador alguém que fosse para mim admirável. Sempre comentei com meus amigos utilizando a seguinte frase: “Quando crescer quero ser igual a ela”, admiro sua objetividade, inteligência e determinação. Sendo assim, agradeço muito por confiar no meu tema e por fazer parte da minha vida acadêmica.

RESUMO

O presente estudo investiga como a Educação Física escolar vem cumprindo as políticas curriculares, explorando a possibilidade de enxergar potencialidades do conteúdo de ensino Dança afro-brasileira, já que as leis n. 10.639/03 e a lei n. 11.645/08 determinam a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos componentes curriculares. Buscamos entender como o projeto colonial, através da colonialidade, ainda permeia a valorização de alguns conteúdos de ensino em detrimento daqueles de matriz afro-brasileira e indígena. Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo geral analisar a presença da cultura e as danças afro-brasileiras na Educação Física escolar. E definimos como objetivos específicos: identificar a presença ou ausência da cultura afro-brasileira na Educação Física Escolar; compreender os motivos da ausência ou presença da cultura afro-brasileira na Educação Física escolar; e analisar a como se dá a inserção das danças afro-brasileiras na Educação Física escolar. Quanto ao delineamento metodológico, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, utilizando como ferramenta a pesquisa bibliográfica, através da análise da produção referente a esta temática, a partir de uma busca na plataforma BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). Observou-se que ainda há ausência do conteúdo Dança tematizado sob a perspectiva da cultura afro-brasileira e africana na Educação Física escolar. O estudo conclui que a inserção do ensino de Danças Afro-brasileiras na Educação Física escolar gera a desconstrução de estereótipos e preconceitos, possibilitando a valorização das identidades, reelaboração de sentidos e significados dessas manifestações culturais e o desenvolvimento do pensamento crítico sobre as múltiplas manifestações culturais existentes na cultura brasileira. Apresentam-se desafios no que diz respeito ao desconhecimento total dos docentes sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08, como a permanência das concepções eurocêntricas e hegemônicas no currículo, reflexo de uma formação inicial e continuada que carece de discussões sobre manifestações culturais dos povos negros.

Palavras-chave: Danças Afro-brasileiras, Educação Física Escolar, Lei nº 10.639/2003.

ABSTRACT

This study investigates how Physical Education in schools has been complying with curricular policies, exploring the possibility of seeing potential in the teaching content of Afro-Brazilian Dance, since Law No. 10.639/03 and Law No. 11.645/08 determine the mandatory teaching of Afro-Brazilian and indigenous history and culture in the curricular components. We seek to understand how the colonial project, through coloniality, still permeates the valorization of some teaching content to the detriment of those of Afro-Brazilian and indigenous origin. In this sense, this study had as its general objective to analyze the presence of Afro-Brazilian culture and dances in Physical Education in schools. And we defined as specific objectives: to identify the presence or absence of Afro-Brazilian culture in Physical Education in schools; to understand the reasons for the absence or presence of Afro-Brazilian culture in Physical Education in schools; and to analyze how Afro-Brazilian dances are inserted in Physical Education in schools. Regarding the methodological design, this is a qualitative research, using bibliographic research as a tool, through the analysis of the production related to this theme, based on a search on the BDTD platform (Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations). It was observed that there is still a lack of Dance content themed from the perspective of Afro-Brazilian and African culture in school Physical Education. The study concludes that the inclusion of the teaching of Afro-Brazilian Dances in school Physical Education generates the deconstruction of stereotypes and prejudices, enabling the valorization of identities, reworking of senses and meanings of these cultural manifestations and the development of critical thinking about the multiple cultural manifestations existing in Brazilian culture. Challenges arise with regard to teachers' complete lack of knowledge about laws 10.639/03 and 11.645/08, such as the persistence of Eurocentric and hegemonic conceptions in the curriculum, a reflection of initial and ongoing training that lacks discussions about cultural manifestations of black people.

Keywords: Afro-Brazilian Dances, School Physical Education, Law No. 10,639/2003.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	10
2. REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	14
2.1 A DECOLONIALIDADE COMO ENFRENTAMENTO A COLONIALIDADE NOS CURRÍCULOS ESCOLARES E NA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	14
2.2 A DANÇA COMO CONTEÚDO DE ENSINO DO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA.....	20
2.3 AS DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS ENQUANTO CONHECIMENTOS CULTURAIS	23
2.4 AS DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	28
3. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	38
4. PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	40
5.CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS.....	55

1.INTRODUÇÃO

A presente pesquisa intitulada “A (des)valorização da cultura afro-brasileira no ensino da Dança na educação física no ensino fundamental” se insere nos estudos latinos americanos que questionam os resquícios da forma de pensar e produzir conhecimento advindos do colonialismo e nos rebatimentos dessas subjetividades no sistema escolar. Particularmente, buscamos investigar as formas de resistir e redimensionar os conhecimentos escolares, no sentido de valorização daqueles de matrizes africanas e afro-brasileiras que sofreram apagamentos contínuos na formação escolar do povo brasileiro. A reflexão desta pesquisa reside, principalmente, em externar uma produção do conhecimento anticolonial, comprometida com a valorização do conhecimento de nossa ancestralidade enquanto povo brasileiro, uma vez que esta produção das universidades mesmo existindo nas universidades, tem percalços até chegar na educação básica para provocar e ampliar visões de mundo e subjetividades de professores e estudantes anticoloniais.

De fato, observamos a desvalorização da cultura de nossos ancestrais negros e indígenas que, no cotidiano das escolas, sofreu um apagamento, advindo de um passado de 400 anos de colonização da América do Sul e 300 anos de escravidão, no Brasil. Como consequência social e econômica desse processo social de colonização e escravidão, ainda ressoam um padrão mental de poder, denominado por Anibal Quijano de “colonialidade”, que separa a humanidade entre “superiores” e “inferiores”, permeando nossa subjetividade, nosso modo de pensar e, principalmente, de interagir socialmente, numa sociedade ainda marcada por desigualdades étnicas, sociais, econômicas e educacionais. Nestes lados opostos estão os “superiores”, aqueles indivíduos identificados com a cultura europeia ou estadunidense e, de outro lado, os considerados “inferiores”, identificados em todas as “ordens”, com a cultura indígena ou afro-brasileira.

O contexto social atual ainda reflete essa subjetividade colonial no contexto de desigualdades sociais e educacionais e, nesse sentido, o pensamento crítico é um aliado para o enfrentamento ou a diminuição dessas desigualdades. Lembrando Ailton Krenak, quando um povo não conhece suas memórias, ou seja, sua história e

ancestralidade, não desenvolve ou acessa a consciência crítica que, por sua vez, depende ainda da percepção do padrão mental hegemônico, que divide a humanidade entre “inferiores e superiores”: a colonialidade. Para Aníbal Quijano, a colonialidade pode ser compreendida como dimensão subjetiva de um novo padrão de dominação e obediência, como um “[...] elemento constitutivo do padrão mental de poder capitalista [...] uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferencia em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (Quijano, 2010, p.85-86).

Em contraposição a colonialidade, Catherine Walsh, conhecida como pedagoga da decolonialidade, questiona a partir do conceito de decolonialidade, a centralidade do pensamento hegemônico eurocêntrico (modernismo, pós-modernismo, teoria crítica, estudos Pós-coloniais), fazendo uma crítica ao pensamento hegemônico de matriz eurocêntrica, enfrentando o desafio de propor outras concepções do mundo e de educação.

Considerando os conceitos mencionados, o tema desta pesquisa decorre de uma inquietação e vivência pessoal, que surgiu a partir de uma maior maturidade e aprofundamento dos conhecimentos aprendidos na universidade, enquanto estudante do Curso de Licenciatura em Educação Física e de minhas vivências com a cultura afro-brasileira através da religiosidade e das danças. Além disso, por intermédio do Professor Mestre e Doutor em Linguística e também Babalorixá, Sidnei Nogueira, tive o primeiro contato com a palavra “decolonizar” e, através desse conceito, decidi me aprofundar e pude relacioná-lo com vivências educacionais anteriores. Percebi, desde então, na minha formação acadêmica, o quanto os conhecimentos da cultura brasileira de matriz africana, afro-brasileira e indígena foram apagados da minha formação na educação básica.

Hoje como estudante da Licenciatura em Educação Física, percebo que na minha trajetória escolar ocorreu a ausência do ensino de determinados conteúdos escolares na Educação Física em todas as etapas da educação básica. Suponho que essa ausência foi decorrente da hegemonia da “colonialidade”, ainda presente como padrão mental de professores, o que reflete no ensino escolar, se transformando em apagamentos da cultura de nossos ancestrais, permeados por preconceitos e, principalmente, por racismo. Assim, principalmente os conteúdos de matriz africana ou afro-brasileira foram e ainda são excluídos dos currículos escolares.

Significa que esse padrão mental de poder que atinge e influencia os professores, interferindo na seleção de conteúdos a serem ensinados, acaba por inferiorizar aqueles conhecimentos ligados à cultura ancestral de seus grupos étnicos. neste sentido, supomos, empiricamente, que essa exclusão de conhecimentos escolares impacta no ensino da educação física e ensino, particularmente no ensino do conteúdo danças afro-brasileiras, nosso objeto de estudo.

Minha trajetória como estudante atesta essa ausência ou apagamento. Durante toda a minha trajetória enquanto estudante da educação básica, o acesso a esses conhecimentos, para mim, foi ausente nos currículos escolares. Foi negado, mesmo tendo leis que determinam o seu ensino na educação básica. Refiro-me às leis 10.639/03 e 11.645/08 que determinam a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos componentes curriculares, incluindo a Educação Física, nosso outro objeto de estudo.

Neste novo cenário de proposição de políticas inclusivas e afirmativas, a Educação Física, já inclui nas suas políticas curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC e o Currículo de Pernambuco, nos “objetos do conhecimento” “danças, jogos e lutas”, conteúdos que envolvem a cultura afro-brasileira e indígena. Assim, essas manifestações artísticas e culturais passam a ser “objeto de conhecimento” no ensino da Educação Física e, dentre elas, podemos citar práticas corporais de matriz africana e indígena, como a Capoeira e o Huka Huka, respectivamente, lutas que nos informam sobre nossa história e ancestralidade ao serem contempladas nas aulas. Estas podem ser reconhecidas como temas decoloniais, no sentido provocarem a reflexão sobre um conhecimento que nos pertence e dá identidade e que foi apagado, por ser considerado inferior aos conhecimentos de origem europeia, como o esporte, por exemplo.

É necessário olhar para essas ausências ou lacunas de conhecimentos em todo o currículo escolar e, particularmente na Educação Física, o que reflete a hegemonia dos conhecimentos na versão do “opressor”, dos colonizadores ou daqueles que escreveram a história, dos “pseudos” heróis nacionais que defendem seus interesses enquanto classe dominante, ricos ou poderosos. É um contexto social marcado pela manutenção de estruturas influentes de poder implícitas e explícitas que interferem na formação das subjetividades, como por exemplo, as mídias digitais repletas de fake news, que hoje reforçam e pregam conservadorismo

e representam os interesses de classe de uma minoria de ricos, milionários e bilionários que disputam poder na sociedade.

A educação escolar não está isenta destas influências, tendo em conta a educação como um processo político impresso de intencionalidades e interesses de classe, que se manifestam mascaradamente, disputando sentidos e significados sociais. Sendo assim, apenas uma formação humana omnilateral e integral pode provocar cada vez mais indivíduos despertos, críticos e conhecedores de seus corpos, de sua identidade e de sua história.

Diante destas inquietações iniciais, questionamos se a Educação Física vem cumprindo as políticas curriculares vinculadas à Educação das relações étnico raciais-ERER, que garantem o direito ao conhecimento de nossas matrizes afro-brasileiras. Neste sentido, defendemos a possibilidade de enxergar potencialidades do conteúdo de ensino Dança afro-brasileira, a fim de entender o projeto colonial que, através da colonialidade, ainda permeia a valorização de alguns conteúdos de ensino da educação física, em detrimentos daqueles de matriz afro-brasileira e indígena. Acreditamos que há potencial para a educação física ser uma “peça” fundamental para construção de uma educação antirracista, crítica e emancipatória e, para isso, propomos a investigação sobre a valorização da cultura afro-brasileira no ensino da Dança no componente curricular educação física.

Assim, delimitamos as seguintes **questões de pesquisa**: Há valorização da cultura afro-brasileira no componente curricular Educação Física? Como se dá a inserção das danças afro-brasileiras no componente curricular Educação Física? Sendo assim, com finalidade de responder essas questões, foram traçados objetivos. O nosso **objetivo geral** é analisar a presença da cultura e das danças afro-brasileiras na Educação Física escolar. Desenvolvemos **objetivos específicos** que vão dar suporte para alcançarmos o objetivo geral: 1. Identificar a presença ou ausência da cultura afro-brasileira no componente curricular Educação Física; 2. Compreender os motivos da ausência ou presença da cultura afro-brasileira no componente curricular Educação Física e 3. Analisar a como se dá a inserção das danças afro-brasileiras no componente curricular Educação Física.

Esta pesquisa é caracterizada como uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, através da análise da produção do conhecimento referente a esta temática, a partir de uma busca na plataforma BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações).

2. REFERENCIAIS TEÓRICOS

2.1 A DECOLONIALIDADE COMO ENFRENTAMENTO A COLONIALIDADE NOS CURRÍCULOS ESCOLARES E NA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste tópico, abordaremos conceitos-chave para entendermos a decolonialidade como enfrentamento à colonialidade na intervenção pedagógica, visto que nosso tema se refere a valorização da cultura afro-brasileira na Educação Física. Partimos, então, dos conceitos de colonialidade e decolonialidade, buscando compreender e explicar subjetividades relacionadas ao apagamento da história e da cultura afro-brasileira no currículo escolar e, particularmente, no componente curricular Educação Física. Nossa reflexão se especifica na inserção das danças afro-brasileiras na Educação Física, uma vez que a dança no Brasil é também uma expressão da matriz africana que faz parte de nossa ancestralidade.

Estas danças, por sua vez, ou não estão totalmente ausentes no contexto escolar, uma vez que tem presença restrita a pequenas aparições em festividades ou eventos escolares, e também não são frequentes como conteúdo de ensino nas aulas de educação física, como atestam muitos estudantes que cursaram o ensino fundamental e médio, assim como eu, em anos recentes. Além disso, os conhecimentos afro-brasileiros e indígenas são invisibilizados ou pouco inseridos, sendo percebidos apenas em comemorações como o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra ou eventos do ciclo junino, carnavalesco ou natalino. De fato, existe um apagamento, um esquecimento ou uma ausência não esclarecida deste conhecimento nos currículos escolares.

A narrativa inventora do mundo, a partir do advento da modernidade ocidental, produz presença em detrimento do esquecimento. Se engana quem pensa que a história é uma faculdade que se atém somente àquilo que deve ser lembrado, a história como um ofício de tecer narrativas, investe fortemente sobre o esquecimento (Rufino, 2019, p. 14).

Nesse movimento de valorizar narrativas e esquecer outras, a linha do tempo da História construída a partir de uma narrativa eurocentrada, compreende como Idade Moderna o período que se inicia diante da queda da Constantinopla, fim da Idade Média (1453) e finaliza com a Revolução Francesa (1789). São marcos históricos eurocêntricos, nos quais a modernidade foi marcada pela “descoberta” das Américas, que designou o colonialismo moderno, no qual, os impérios ocidentais colonizaram uma grande parte do mundo, incluindo o Brasil. De fato, foi um projeto “sanguinário”, construído e estabelecido com extrema violência, extermínio, exploração de povos nativos.

A ideia de raça foi um dos primeiros alicerces construídos na lógica colonial, a fim de naturalizar as relações de dominadores/dominados e de superioridade/inferioridade. A princípio, a partir das características fenotípicas, foi admitida a cor da pele como um sistema de categorização racial mundial. De acordo com Aníbal Quijano (2005):

Na América, a idéia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista [...] e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da idéia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus (Quijano, 2005, p. 118).

No entanto, o colonialismo moderno não admitia apenas a cor da pele como mecanismo de inferiorização, e por isso, incluiu-se o gênero, as epistemologias e os saberes culturais, como critérios utilizados para distribuição de valores e posições na estruturação do poder do sistema colonial. Neste, utilizam-se paradigmas universalistas, hegemônicos e monoculturais para golpear tudo aquilo que para os colonizadores eram considerados como ameaça ao sistema de controle e poder exercido por eles.

Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. Implicava também sua realocação no novo tempo histórico constituído com a América primeiro e com a Europa depois: desse momento em diante passaram a ser o passado (Quijano, 2005, p. 127).

Através dessa categorização racial mundial da estrutura colonial, formas de controles de trabalho foram associadas e admitidas e foi naturalizada a relação raça/trabalho como uma forma de controle dos negros e dos indígenas, reduzidos a escravidão e servidão. Reduccionismo, repressão e inferioridade que permearam as subjetividades e o mundo objetivo dos colonizados, obrigando os colonizados a adotarem e internalizarem os saberes e a religiosidade eurocêntrica, que não eram os seus. Essa naturalização do discurso colonial da relação superioridade/inferioridade, se deu a partir da “descoberta” de um Novo Mundo e das formas de exploração da escravidão e a partir da instituição da colonialidade, conceito estabelecido por Aníbal Quijano. Para Maldonado-Torres (2019, p. 35-36) “[...] colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais”. Na colonialidade há três dimensões que organiza a desumanização, sendo elas: do ser, do saber e do poder:

[...] saber (sujeito, objeto e método); ser (tempo, espaço e subjetividade); poder (estrutura, cultura e sujeito). Comum às três dimensões é a subjetividade. O que quer que um sujeito seja ele é constituído e sustentado pela sua localização no tempo e espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber (Maldonado-Torres, 2024, p. 42-43)

A colonialidade, enquanto uma lógica colonial embutida e atuante nas relações e nas estruturas da sociedade, atinge o processo de escolarização, enquanto um dos processos de formação das subjetividades. É seguro inferir sua presença nas instituições sociais, como é o caso das escolas, permeando tanto as subjetividades dos atores escolares, quanto os currículos escolares como um meio para disseminar narrativas hegemônicas.

O currículo também é um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, participa do processo de constituição de sujeitos [...] As narrativas contidas nos currículos explícita ou implicitamente corporificam noções particulares sobre conhecimento formas de organização da sociedade sobre os diferentes grupos sociais, sobre a sexualidade. Essas narrativas são potentes. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo, o que é errado, o que é moral, o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes estão autorizadas a falar e quais não são. São silenciadas (Silva, 1995, p. 136).

As “vozes” autorizadas aparecem nos currículos, nos livros didáticos e nas falas de professores, de gestores e de estudantes como verdades absolutas. Mas ao mesmo tempo, o currículo é um lugar de disputa e os professores têm um papel decisivo em relação à valorização ou desvalorização de conhecimentos, interferindo na decisão daqueles que serão apagados ou negados, pertencentes ou não à cultura e história afro-brasileira. Logo, conforme afirma Almeida (2020, p. 27) em relação às instituições: [...]as instituições, como parte da sociedade, também carregam em si os conflitos existentes na sociedade. Em outras palavras, as instituições também são atravessadas internamente por lutas entre indivíduos e grupos que querem assumir o controle da instituição”.

Sendo assim, o racismo institucional se faz presente nas narrativas dos currículos escolares, e as políticas curriculares apresentam as intencionalidades dos grupos no poder, de seus formuladores, se apresentando de maneira sutil, ainda que bastante destrutiva. Segundo (Arroyo, 2011, p. 13): “O currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado e ressignificado”.

Sabendo disso, nos cabe a reflexão acerca da “colonização” dos currículos, das disputas que estão em jogo quando se trata do direcionamento da seleção de conhecimentos em detrimento ao apagamento de outros, como por exemplo a distribuição da carga horária das aulas, principalmente com a Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/17), que diminuiu a carga horária dos componentes curriculares da base comum. Esse fato ilustra o quanto menos tempo também significa , menos conteúdos. Nesta reforma, a Educação Física foi desvalorizada, perdendo sua condição de componente curricular, sendo considerada “estudos e práticas” assim, como os demais componentes da base comum, com exceção de língua portuguesa e matemática.

O currículo possui um grande potencial de estabelecer novos sentidos e significados na construção de outras subjetividades não hegemônicas, parte de uma educação antirracista, decolonial e não hegemônica. Nesta perspectiva, o currículo faz aflorar as memórias, histórias e culturas dos povos marginalizados, reconhecendo a pluralidade cultural e étnica e se contrapondo a uma história única eurocêntrica. Assim, promove a ampliação e democracia no ensino dos conhecimentos, conforme colocado no Parecer CNE/CP 03/2004:

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

No entanto, para se efetivar essa educação democrática, se faz necessário transformar os currículos, indo de encontro a decolonização dos conhecimentos escolares, direcionando-os para uma educação antirracista. Pensando nisso, Catherine Walsh nos apresenta uma pedagogia decolonial, dando ênfase no princípio da Interculturalidade, que é uma prática construída a partir da diferença colonial, em que se questiona e transforma a colonialidade de poder. Catherine Walsh, considerada pedagoga decolonial, aponta que:

A interculturalidade e a diferença colonial não são compreendidas pelo seu caráter descritivo - de identidade política ou particularismos minoritários-, mas sim como indicativas de uma realidade estrutural histórica e sociopolítica que precisa de descolonização e transformação. Mais que isso: denota e requer uma ação transformadora, uma ação que não se limite à esfera do político, e sim que infiltre um verdadeiro sistema de pensamento (Walsh, 2019,p. 26).

A interculturalidade requer ação transformadora da pedagogia decolonial, pois não se baseia nos legados coloniais, diferente do Multiculturalismo, que reforça as lógicas coloniais, caindo no discurso de universalização. Ao compreender as dinâmicas da colonialidade do poder, é possível desenvolver o pensamento crítico, compreendendo e atuando no agir transformador do sistema-mundo moderno/colonial.

Emergindo o símbolo *Sankofa*¹, um dos *Adinkra*, que representa a importância de olhar para o passado para construir um futuro melhor, torna-se essencial revisitar a história, compreender as lógicas coloniais e reconhecer suas marcas ainda presentes. Apesar das amarras remanescentes, é por meio das diversas formas de resistência que, hoje, se fortalece a reaproximação com as africanidades, os símbolos e as tecnologias próprias de cada povo, resgatando as

¹ *Sankofa*, um dos *adinkra* mais conhecidos, trata-se de um sistema de escrita pictográfica africana pertencentes ao povo Ashanti . O símbolo *Sankofa* representa um pássaro que olha para trás, que significa olhar e aprender com o passado para construir o presente e o futuro.

subjetividades daqueles que foram historicamente marginalizados. Neste sentido, a escola e os currículos escolares da educação básica podem se constituir como formas de resistência às lógicas coloniais do sistema-mundo moderno/colonial.

Decolonizar o currículo e as práticas pedagógicas significa trazer à tona discussões que evidenciem os impactos das lógicas coloniais, promovendo o encontro com as produções artísticas, sociais e culturais do povo negro. Sob a perspectiva decolonial, abre-se caminho para a valorização das identidades afro-brasileiras e o reconhecimento da cultura e da história daqueles que construíram e constroem o Brasil e foram desvalorizados historicamente. E neste escopo, a educação física como componente curricular do ensino fundamental pode ou não, contribuir para um encontro com a cultura afro-brasileira e africana, na perspectiva de sua valorização.

2.2 A DANÇA COMO CONTEÚDO DE ENSINO DO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste tópico, abrimos o diálogo sobre a dança enquanto conteúdo de ensino do componente curricular educação física na educação básica. A dança nasce com o homem e vai existir enquanto o homem existir, mesmo que não seja possível identificar a sua origem concreta. É um fenômeno diverso e social, acompanhando a trajetória do homem na terra de diversos sentidos e significados, no processo sócio-histórico que rege a evolução humana.

A dança é um dos fenômenos sociais engendrados pelo homem, constituindo-se numa forma de cultura, que pode, por exemplo, nos contar através dos seus movimentos muito da história de um povo. No processo de aquisição e produção de conhecimentos pelo homem, processo este que se concebe devido às relações sociais existentes, tem sido basicamente a Educação veículo pelo qual o movimento histórico-cultural da humanidade prossegue e se legitima de geração em geração (Kunz et. al. 1998, p. 22)

Ainda que as primeiras danças tivessem como característica a imitação e o elo com a natureza, através do desenvolvimento sócio-histórico, a evolução da corporeidade conquistou diversas finalidades: a artística, a estética, a técnica, dentre outras. Sendo assim, a dança passa a expressar diversos sentidos e significados, utilizado como forma de comunicação humana. Segundo Soares et. al. (1992, p. 58):

Considera-se a dança uma expressão representativa de diversos aspectos da vida do homem. Pode ser considerada como linguagem social que permite a transmissão de sentimentos, emoções da afetividade vivida nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, hábitos, da saúde, da guerra etc.

Enquanto conhecimento historicamente construído pela humanidade, a Dança na atualidade, tem sua presença escolar também no componente curricular Educação Física, no qual é tratado pedagogicamente, como parte integrante de uma área denominada, por Soares et.al(1992), de Cultura Corporal. Para os autores a cultura corporal abrange manifestações que fazem parte da cultura geral designadas como Temas, que constituem o conteúdo do componente curricular Educação Física na educação básica: o Jogo, Esporte, Ginástica, Dança, as Lutas e as Práticas de Aventura. Segundo a pedagogia Crítico-superadora, a dança deve

levar em consideração o acervo da expressão corporal dos alunos, não reduzindo o foco do ensino a busca da excelência no gesto técnico da dança, pois o objetivo pedagógico na escola não é o treinamento ou performance do esporte de alto rendimento, conforme expõe Soares et al. (1992, p. 58-59):

[...] escolhe-se o desenvolvimento de uma disponibilidade corporal, no sentido da apreensão de variadas habilidades de execução/expressão de diferentes tipos de danças inicialmente sem ênfase nas técnicas formais, para permitir a expressão desejada sem deturpar o verdadeiro sentido nelas implícito. O desenvolvimento da técnica formal deve ocorrer paralelo ao desenvolvimento do pensamento abstrato, pois este permite a compreensão clara do significado da dança e da exigência expressiva nela contida.

Além disso, quando se trata de Dança, as subjetividades se direcionam para a excelência do gesto técnico, mas pensar dessa forma aumenta ainda mais a barreira para o seu ensino. Para Soares et. al.(1992), de ensino para a Dança, deve incluir todos os estudantes, independente da execução do gesto técnico, indo além com problematizações relacionadas ao tema.

Em relação ao desenvolvimento técnico, sugere-se a abordagem dos fundamentos: a) Ritmo = cadência, estruturas rítmicas. b) Espaço = formas, trajetos, volumes, direções, orientações. c) Energia = tensão, relaxamento, explosão. Em relação ao conteúdo expressivo, sugere-se os seguintes temas: a) As ações da vida diária. b) Os estados afetivos. c) As sensações corporais. d) Os seres e fenômenos do mundo animal, vegetal e mineral. e) O mundo do trabalho. f) O mundo da escola. g) Os problemas sócio-políticos atuais, sugeridos anteriormente (Soares et al., 1992, p. 59)

Na escola, o objetivo pedagógico da Educação Física, sob perspectiva Crítico-superadora, é oportunizar a leitura concreta da realidade, a partir da reflexão e problematização da dança relacionada aos problemas sócio-políticos atuantes na sociedade. Neste sentido, o ensino da dança pode alcançar um entendimento em face dos interesses da classe social: porque danças/ culturas de origem indígena e afro-brasileira como o maracatu, não são estudadas e pesquisadas e são desvalorizadas, sendo chamadas de “macumba” por estudantes? por que o ballet clássico, dança de origem europeia, é valorizado como objeto de desejo por estudantes?

Soares et. al.(1992, p. 42) enfatiza que: “[...] podemos dizer que os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido e significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções objetivos da sociedade”. No entanto, o tema Dança apresenta, aos docentes, desafios e dificuldades de aplicação, conforme os resultados apurados por Gasparin (2009, p. 70):

Os professores concluem que faltam vivências de dança, anteriores à formação Inicial, e também mais tempo de prática e discussão sobre dança no Ensino Superior.[...] Com a aprendizagem dos esportes em detrimento da dança, está quase sempre só é viabilizada nos dias de festas que surgem repentinamente.

Através desse cenário, podemos compreender um recorte da situação que se encontra o ensino do conhecimento Dança, no “chão da escola”. A dança é um tema recente, incluído nos currículos e políticas curriculares da educação física na educação básica a partir da década de 1990, havendo uma valorização maior do ensino dos esportes e da ginástica, conteúdos mais antigos na história da Educação Física no Brasil.

No entanto, para que a dança ocupe o espaço na Educação Física, é necessário romper com as barreiras impostas pelo currículo tradicional e pela visão reducionista que a restringe a momentos festivos, revelando a falta de vivências no cotidiano das aulas. Isso demanda uma reformulação no processo de formação docente, ampliando o contato com a dança desde a graduação e promovendo debates que a valorizem como parte integrante da educação física e da parte diversificada do currículo.

Por fim, é necessário compreender a dança como conteúdo da educação física, garantindo que os alunos tenham acesso a diversidade cultural da Dança e, particularmente, as danças afro-brasileiras, na base comum do currículo . Portanto, reafirmamos a necessidade de uma Educação Física que valorize todas as formas de cultura corporal, permitindo que os estudantes se reconheçam, se expressem e compreendam o mundo da dança. Afinal, conteúdo não ensinado é conhecimento negado, e conhecimento negado é um direito que se perde.

2.3 AS DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS ENQUANTO CONHECIMENTOS CULTURAIS

Neste tópico, abrimos o diálogo sobre as danças de matrizes afro-brasileiras enquanto conhecimentos de relevância histórica e cultural na educação das futuras gerações. A formação sócio-histórica das Danças afro-brasileiras, chamadas também de Danças Populares, se manifesta em diversos contextos socioculturais peculiares a cada povo. No entanto, em meio às diferenças, existe um ponto em comum: o fato de serem instituídas através da interação social, enaltecendo o ser humano enquanto ser social compartilhando no mundo.

Entende-se como cultura popular a cultura do povo, resultado de diferentes atividades pertencentes a cada sociedade, salientando aqui, que não há um entendimento de cultura que não seja produzida e sendo, portanto, do povo. A cultura do povo representa o resultado de um conjunto de interações de pessoas e suas diferentes atividades cotidianas bem como de adaptações para sua existência e relações em diferentes ambientes. Daí pode-se considerar as crenças, artes, linguagem, ideias, hábitos, tradições, usos e costumes, artesanato, folclore, **danças**, entre outras expressões. (Góis, 2015, p. 38)(grifo nosso).

Como cultura do povo, as danças afro-brasileiras apresentam uma formação e constituição advinda de influências de diversas manifestações culturais, conforme Monteiro (2011, p. 2): “em termos de Brasil, num âmbito ainda bem geral, quando falamos de dança afro estamos designando práticas trazidas pelos escravos africanos, que foram reelaboradas e transformadas na América Portuguesa”.

As danças de matriz africana podem ser consideradas danças sociais que possuem como característica a constituição em um processo de interação e eventos sociais voltados a celebração como, por exemplo, casamentos, aniversários e rituais das comunidades. Ao contrário das danças voltadas à performance como o ballet clássico, as danças afro-brasileiras salientam reconhecimento das subjetividades nos gestos, como nos rebolados e balanços.

Além disso, conforme estabelece Sodré (1998), os negros que viviam no país, tanto em condição de cativo, quanto no período pós abolição, encontraram na socialização um elemento que permitiu a criação e transformação de diversos movimentos artísticos e culturais. A exemplo do Candomblé, no qual o processo inicial de formação dessa religião de matriz africana, vem da dinâmica social entre os cativos que ao se encontravam diante de um cenário opressor, mantiveram a

ligação com sua cultura, com continente materno, através de diversas manifestações corporais e artísticas. A exemplo, conforme Odé Kileuy e Vera de Oxaguiã, 2009, p.29):

A palavra “candomblé” parece ter se originado de um termo da nação Bantu, *candombe*, traduzido como “dança, batuque”. Esta palavra se referia às brincadeiras, festas, reuniões, festividades profanas e também divinas dos negros escravos, nas senzalas, em seu momentos de folga, popularizou-se (2009, p. 29)

No Brasil colônia, essas manifestações representavam momentos de reconexão com o corpo, com o prazer e principalmente com a pátria-mãe, em um território marcado pelos discursos de subalternidade. Esses momentos se transformam em ambientes de prazer e resistência da corporeidade ancestral, reafirmando o resgate da memória e, através da dança, das músicas, da religiosidade e de outras expressões culturais. Sendo assim, sobre as expressões de dança no recorte histórico do período colonial, conforme Chagas (2018, p 78):

[...]o ritmo tinha, inicialmente, o papel de abrandar as atividades laborais. No entanto, no instante em que proporciona prazer e deleite, começa a se tornar independente, sendo, inclusive, suplicado e invocado em vários rituais primitivos de dança e magia, conforme será visto mais à frente, quando o ritmo já compõe a manifestação artística da dança.

Conforme aponta Brasileiro (2010, p. 138): “As escritas da vida escrava, indígena, sertaneja, proletária, marginal estão ausentes, e todas estas foram alvo de discursos de quem não viu”. Essa ausência de informações acerca das manifestações populares denuncia a lógica pertencente ao sistema modernidade/colonialidade, que utiliza como tática, a omissão das culturas e epistemes pertencentes aos sujeitos colonizados, conduzindo-os à condição de “não existentes”. Embora a escassez de informações, essas manifestações culturais encontram-se presentes e resistentes na cultura festiva do povo brasileiro. Segundo Brasileiro (2010, p. 138):

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

Ademais, a Igreja Católica e o processo de catequização do período colonial, baseados na visão e ideais e valores eurocêntricos, hegemônicos e cristãos, adotam, por exemplo, a “exorcização do corpo de pessoas selvagens”, discriminando às práticas corporais africanizadas, considerando-as danças pagãs ou “desonestas”, conforme evidencia Monteiro (2011, p. 2-3):

Do ponto de vista do discurso europeu letrado sobre essas manifestações de negros e mestiços, podemos afirmar que se delineou uma configuração tripartite das danças afro: **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 à feitiçaria**, ao malfeito, cuja eficácia a cultura hegemônica parece reconhecer quando se preocupa em combatê-la (grifo nosso).

As festas populares têm sido o caminho de sobrevivência que muitas danças afro-brasileiras encontraram para resistir à marginalização. Para muitas comunidades, esses eventos representam o único período que garante a subsistência dos grandes mestres/as e da própria comunidade, mantendo viva a cultura e quem as preserva. Nestes períodos, as danças estão profundamente atribuídas à identidade de cada festa, como o maracatu, o frevo e o samba, ao carnaval. De acordo com Brasileiro (2010, p. 144):

As festas da cultura popular brasileira são reconhecidas por terem um papel importante na consolidação das identidades sociais. Além das festas carnavalescas, a festa junina, a natalina, a da produção agrícola de regiões (uva, abacaxi, laranja, vinho, cerveja, etc.), as de ordem religiosa (com santos e orixás), as de homenagens cívicas, entre outras, ganham visibilidade ao longo dos anos e incorporam-se aos modos de ser dessa população.

O corpo como um sistema de linguagem, também é responsável por narrar a história, as identidades e as lutas. É através dessas festas e movimentos de resistência que as danças contam a história de seu povo, conduzindo os saberes adiante. Além disso, utiliza-se a dança afro como um veículo de denúncia evidenciando os desafios enfrentados para se manterem vivas até os dias de hoje. A dança afro-brasileira é uma história viva, pois reafirma a ancestralidade e a cultura das comunidades remanescentes. Ainda que historicamente marginalizadas e

desvalorizadas pela colonialidade, seguem como expressões culturais que vem resistindo por meio das festas populares e dos povos que mantêm a cultura viva.

Portanto, a escola, enquanto um espaço formativo, atua de maneira crucial na valorização das manifestações culturais brasileiras. Ainda que, no contexto escolar, as danças afro-brasileiras tenham sido relegadas ao campo das festividades do calendário escolar, sendo pouco exploradas como conhecimento nas salas de aula e não tendo o aprofundamento de seus significados e de sua relevância histórica, conforme apresentado por Brasileiro (2006, p. 51):

[...] é de conhecimento público o papel das danças nas festividades escolares, incluindo todas as séries. As danças, nesses eventos, são, normalmente, orientadas por **professores de Educação Física**, o que nos permite afirmar que, apesar de a dança estar presente no espaço escolar, **ela é apenas um elemento decorativo. Não se reflete sobre a importância de seu conhecimento para a formação dos alunos** (grifo nosso).

Nesta perspectiva, a Educação Física tem um lugar e um papel importante, uma vez que seu objeto de ensino são as manifestações culturais e corporais, na qual a dança é um conhecimento valoroso que contribui significativamente para formação humana integral. No entanto, na escola, os alunos ainda dançam e aprendem minimamente os gestos técnicos para as apresentações, alienados da história, da cultura, dos sentidos e significados sociais que essas expressões carregam. Um currículo que nega as aproximações com o popular e as africanidades, reitera toda lógica opressora e colonial.

Em meio a falas, hinos, dramatizações, entrega de presentes, lembranças, há, marcadamente, as danças. Dançam crianças da Educação Infantil, crianças e jovens do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. **A dança presente nas festas é quase sempre a mesma ausente dos componentes curriculares — as danças populares —**, essas que pouco aparecem nas produções acadêmicas e nos processos de formação de professores são chamadas a ocupar esses espaços das festas escolares (Brasileiro, 2010, p. 147).

A função decorativa das danças aparece quando as mais populares, como o Funk, o Brega-funk ou o Samba, por exemplo, adentram a escola pelas “brechas”, nas festividades e nos recreios e se apresentam na corporeidade dos estudantes. No entanto, nessas “brechas”, os estudantes são frequentemente adaptados para se

adequar às estéticas hegemônicas e cristãs que permeiam as subjetividades daqueles que organizam o projeto pedagógico escolar, ganhando uma roupagem “higienizada”.

Deste modo, a cultura popular entra nas escolas pelas brechas das festas, com a intenção de “recuperar e preservar a cultura do povo”, e vai conferindo às danças e outras manifestações um local de visibilidade temporário (Brasileiro, 2010, p. 178)

Destacamos que a cultura negra e periférica resiste, apesar das tentativas de repressão, como por exemplo, a apresentação do projeto de Lei como o PL 494/2019, proposto pela deputada Clarissa Tércio (PSC), requerendo a proibição “danças em eventos e manifestações culturais cujas coreografias sejam obscenas, pornográficas, ou exponham as crianças e adolescentes à erotização precoce”. O projeto, claramente, fez menção ao movimento cultural do brega-funk e ao Passinho dos Maloka, que em 2019 tinha ascendido nas redes sociais, principalmente no Tik Tok, e tomou conta das escolas de Pernambuco. Embora tenha sido considerado um projeto inconstitucional por ferir os direitos fundamentais, esse episódio acende um alerta acerca dos discursos de poder que determinam quais as manifestações culturais que devem estar presentes ou excluídas da escola, ou seja, quais as valorizadas e as desvalorizadas.

As danças afro- brasileiras ou de matrizes e influências africanas são caracterizadas pela ênfase nos movimentos pélvicos, e por isso, a constante tentativa de silenciamento das expressões populares e periféricas. Observamos que há rejeição às danças que enfatizam o movimento pélvico, presente na corporeidade e vivências dos estudantes em ambientes externos à escola. E, além disso, destacamos a dificuldade de compreender as heranças das africanidades, presentes nessas manifestações culturais.

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).

Logo, ressignificar o ensino da dança nas escolas e, particularmente, na Educação Física, é reconhecer seu valor histórico e social, como objeto de

conhecimento que fortalece e preserva a diversidade cultural, trazendo à tona saberes ancestrais apagados ou ocultados. A negação ou exclusão desses saberes no currículo escolar, reflete a permanência de uma lógica colonial que os desvaloriza, negando suas manifestações na corporeidade como elemento de diversidade e identidade cultural.

2.4 AS DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste tópico, abrimos o diálogo sobre a dança afro-brasileira no currículo da educação física na etapa do Ensino Fundamental, compreendendo que nesta etapa da escolarização básica, a educação física se insere como componente curricular e assim, se inicia sua trajetória nos currículos escolares. A inserção da dança afro-brasileira nas políticas curriculares do ensino fundamental tem respaldo em políticas educacionais vigentes: Educação para as relações étnico raciais(ERER) e lei 10.639/03. Contudo, para que possa se efetivar a educação das relações étnico-raciais no Brasil, é necessário trazer à tona os traumas e opressões que foram geradas ao longo do tempo, através da lógica colonial. Elucidando o fato de que o progresso de alguns foi possível somente através da exclusão, exploração e subjugação de outros, é necessário se pensar no tipo de sociedade que desejamos construir a partir daí. Neste empreitada de defesa da educação, o movimento negro tem feito se papel:

Numa atitude de coragem, compromisso político e epistemológico, o Movimento Negro e intelectualidade negra brasileira trouxeram para o campo das Ciências Humanas e Sociais, principalmente para a Educação, um diferencial: a perspectiva negra decolonial brasileira, uma das responsáveis pelo processo de descolonização dos currículos e do conhecimento no Brasil (Gomes, 2018, p. 223).

Por intermédio das reivindicações, resistências e lutas, o Movimento Negro proporcionou um caminho de reencontro com as africanidades, sendo um dos responsáveis pelo processo de descolonização dos currículos e dos conhecimentos no país.

Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos

preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação (Domingues, 2007, p. 101-102).

A lei nº 10.639/03, em vigor, promulgada diante de antigas reivindicações do Movimento Negro no ano de 2003, como um dos primeiros atos do presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas. Alterando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, a lei nº 9.394/1996, o Artigo 26, parágrafo 4º, diz que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. Sendo assim, o texto do Parecer n. 003/2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE) dispõe:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004, p. 8)

Com o objetivo combater o racismo e as discriminações que afetam a população negra, essa política curricular busca promover a divulgação de conhecimentos, atuando na formação de valores que direcionam a valorização identidade étnico-racial. Para isso é necessário entender que:

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir

estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (BRASIL, 2004, p.4)

Embora tenham se passado mais de 20 anos da promulgação da Lei 10.639/03 e mais de 15 anos da 11.645/08, que reconhece e inclui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena, ainda existem desafios em relação à aplicabilidade no contexto escolar. Uma pesquisa realizada pela organização política Geledés - Instituto da mulher negra e o Instituto Alana, em 2023, intitulada “Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira”, procurou-se analisar a atuação das Secretarias de Educação nas esferas municipais de todo o país no ensino da História e Cultura africana e afro-brasileira, investigando como e se houve a efetivação de uma estrutura que colocasse em prática uma educação antirracista.

Nas discussões dos resultados, a pesquisa trouxe à tona, através dos gestores escolares, a falta de apoio e investimento dos próprios governos, estadual e federal, expondo que a Educação para Relações Étnico-raciais (ERER) é uma prática pontual, exclusiva a datas comemorativas. Do mesmo modo, também destacou a baixa participação das secretarias municipais de educação, em que apenas 21% dos municípios de todo país responderam à pesquisa. É possível concluir que as atuações e conjunturas políticas refletem suas intencionalidades nas relações de poder e a falta de incentivo é um mecanismo de apagamento, desvalorização e invalidação da ERER.

A ERER como uma política de enfrentamento ao racismo, visa romper as narrativas que desconsideram as desigualdades históricas do projeto modernidade/colonialidade, como o mito da democracia racial, que é um discurso que difunde a ideia de igualdade, considerando que todos possuem as mesmas oportunidades e o fracasso do povo negro é consequência da falta de interesse ou competência. Assim, a permanência de crenças como essa preserva e contribui para a exclusão de saberes não europeus no ambiente escolar. Nesse sentido, é necessário superar essa visão eurocêntrica na educação básica, com a ampliação de conhecimentos acerca da história e cultura de diversos grupos étnico-raciais e, para isso:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia (Brasil, 2004, p. 8).

No âmbito da Educação Física, a inclusão das contribuições histórico-culturais de matriz africana e indígena no currículo escolar e sua efetivação no “chão da escola” reflete avanços na luta antirracista, contribuindo para um cenário de valorização que reconhece e respeita as múltiplas identidades e expressões corporais que constituem a diversidade cultural brasileira. Conforme Soares et al. (1992, p. 59):

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

Resultado de um processo histórico, considerado uma invenção social, o currículo é um espaço que reflete a disputa de poder e reprodução social, quando atua ideologicamente para reforçar a crença de que o modelo capitalista de organização é desejável e adequado.

O currículo reproduz - culturalmente - as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político (Silva, 2005. p. 147-148)

Diante disso, considerando o currículo um espaço de reprodução e ao mesmo tempo de resistência, buscamos o entendimento de como o conhecimento das danças de matriz afro-brasileira e africana têm sido tratados. Para tanto, analisamos o conteúdo de ensino Dança nos anos finais do Ensino Fundamental, conforme determinado no Currículo de Pernambuco. Este documento orienta o processo de conhecimentos, habilidades e competências dos componentes curriculares nas escolas estaduais de Pernambuco. No dia 15 de janeiro de 2025, foi publicada a Normativa nº 02/2025, em que resolve: “Art. 1º Fixar normas para a

reorganização das Matrizes Curriculares dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no âmbito das escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, a partir do ano letivo de 2025” (Pernambuco, 2025, p.1).

Assim, promoveu-se mudanças nas matrizes curriculares do Ensino Fundamental – anos finais, conforme: “Art. 23. As Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental – anos finais serão organizadas de acordo com cada série/ano, respeitando as especificidades de cada um” (Pernambuco, 2025, p. 2). Verificamos a presença do conteúdo Dança Afro-brasileira apresentada no quadro com as informações contidas no Organizador Curricular de Educação Física do Currículo de Pernambuco, da unidade temática Dança, correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano:

Quadro 01: Tematização da Dança no Currículo de Pernambuco - 6º ao 9º ano

UNIDADE TEMÁTICA: DANÇA			
SÉRIES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	HABILIDADES PE
6º ANO	Danças urbanas e danças folclóricas regionais	<p>Danças urbanas e danças folclóricas regionais (conceitos, evolução, características); Corpo, espaço e fluência (consciência, expressão e construção corporal em danças urbanas (break, hip hop) e danças folclóricas regionais);</p> <p>Danças urbanas e danças folclóricas regionais (análise de estilos; relação com outras linguagens - sonora, visual, cênica, sequências coreográficas, festival);</p> <p>Danças urbanas e danças folclóricas regionais na comunidade (objetivos, características e influências na e para saúde, lazer, educação, trabalho, cultura e sexualidade)</p>	<p>(EF67EF11PE) Experimentar, recriar e vivenciar danças urbanas e danças folclóricas regionais, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos), em seu contexto histórico, social e cultural</p>
7º ANO	Danças urbanas e danças folclóricas regionais	Danças da mídia/massa (conceitos, evolução, características);	<p>(EF67EF13PE) Diferenciar as danças urbanas e danças folclóricas regionais</p>

		<p>Corpo, espaço e fluência (consciência, expressão e construção corporal em danças da mídia/massa - axé, swingueira, funk, brega, sertanejo, passinho);</p> <p>Danças da mídia/massa (análise de estilos, relação com outras linguagens - sonora, visual, cênica -, sequências coreográficas, festival);</p> <p>Danças da mídia/massa na comunidade (objetivos, características e influências na e para saúde, lazer, educação, trabalho, cultura e sexualidade)</p>	<p>das demais manifestações da dança, identificando as danças da mídia/massa ao analisar suas características e influências na saúde, lazer, educação, trabalho, sexualidade e cultura, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais.</p>
8º ANO	Danças de Salão, danças teatrais e contemporânea	<p>Danças teatrais e dança contemporânea (conceitos, evolução, características);</p> <p>Corpo, espaço e fluência (consciência, expressão e construção corporal em danças teatrais - balé clássico, jazz, sapateado - e dança contemporânea);</p> <p>Danças teatrais e dança contemporânea (análise de estilos, relação com outras linguagens - sonora, visual, cênica -, sequências);</p>	<p>(EF89EF12PE) Vivenciar danças de salão, teatrais e contemporâneas, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas.</p>
			<p>(EF89EF13PE) Explorar e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças de salão, teatrais e contemporâneas</p>
			<p>(EF89EF15PE) Analisar as características e elementos (ritmos, gestos, coreografias, músicas, instrumentos, indumentárias e adereços) das danças de salão, teatrais e contemporâneas, valorizando e respeitando suas identidades, em seu contexto histórico, social e cultura</p>
		<p>Danças de salão (conceitos, evolução, características);</p>	<p>(EF89EF12PE) Recriar e vivenciar as</p>

9º ANO	Danças de Salão, danças teatrais e contemporânea	Corpo, espaço e fluência (consciência, expressão e construção corporal em danças de salão - forró, tango, valsa, bolero, salsa, lambada);	danças de salão, teatrais e contemporâneas, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas.
		Danças de salão (análise de estilos, relação com outras linguagens - sonora, visual, cênica), sequências coreográficas, festival;	(EF89EF14PE) Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão, danças teatrais e contemporânea e demais práticas corporais, sugerindo alternativas para sua superação.
		Danças de salão na comunidade (objetivos, características e influências na e para saúde, lazer, educação, trabalho, cultura e sexualidade)	(EF89EF15PE) Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão, teatrais e contemporâneas, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem.

Fonte: Autor (2025)

A princípio, percebemos a ausência do termo nos “conteúdos” no organizador curricular. Embora, analisando a coluna, é perceptível que não nomeiem como “Dança Afro-brasileira” ou “de matriz africana” diretamente no documento, mesmo indicando que se fazem presentes algumas danças afro-brasileiras manifestadas na cultura popular ou como está no documento: “danças da mídia/massa na comunidade” e “danças folclóricas regionais”, como sugestão de tematização. Sendo assim, percebemos a ausência explícita do conteúdo “Danças de matrizes afro-brasileiras” para provocar a valorização da história e cultura de matriz africana e das danças afro-brasileiras, como determina a lei 10.639/03.

Observamos que nos Conteúdos referentes ao 6º e 7º anos, aparece como “objeto de conhecimento” as “Danças urbanas e as Danças folclóricas regionais”. No entanto, um detalhe chama atenção pelo termo utilizado: “Danças folclóricas regionais”, em que se infere, no decorrer da coluna “Habilidades PE”, que se refere às manifestações da cultura popular regional. No entanto, qual o significado do uso do termo “Folclóricas”? Seria uma forma implícita de discorrer sobre as danças de

matriz africana e indígena? Trazendo a discussão acerca do termo, de acordo com Cordeiro (2022, p. 309-310):

O folclore surge como campo de estudo voltado à compreensão dos costumes populares europeus pós-revolução industrial. Os intelectuais da área compreenderam essas culturas como vestígios de um passado que naturalmente seria superado pela evolução da sociedade, deste modo, tecem um elogio em tom romântico (influenciados pelo Romantismo) às expressões dessas culturas e buscam catalogar e registrar para a posteridade o que seria superado pela marcha inexorável do progresso.

Para o autor, o folclore assume a função de preservar um passado de orgulho. No entanto, representando um período que foi superado, a partir do progresso, olhando para o passado como uma época de menor evolução. De acordo com Ayala e Ayala (1987, p. 15):

A oposição entre folclore e “civilização”, combinada com a crença na tendência ao desaparecimento das manifestações culturais populares, irão desembocar, muitas vezes, na preocupação em “registrar antes que acabe” ainda que os registros sejam um forma de preservação de uma cultura quando se trata de “uma mesma palavra — neste caso: povo, cultura, tradição, folclore — comporta posições ideológicas em disputa(Brasileiro, 2010, p.139).

O termo “folclore” ainda é alvo de controvérsias, devido à sua trajetória histórica em que estudos folclóricos tratam as manifestações populares como incultas, menos evoluídas, estagnadas no tempo ou estereotipadas. Dessa forma, é essencial cautela ao utilizar o termo que ganhou um sentido pejorativo. Assim, ao agrupar danças urbanas e danças folclóricas regionais, pode-se expressar um sentido implícito de oposição pois, historicamente, o folclore foi vinculado a área rural, reforçando a ideia de que:

O meio rural é considerado o local privilegiado do folclore, desde os primeiros estudos, devido à suposição de que o homem do campo seria mais conservador, tradicional, ingênuo, rude e inculto, atributos tidos por muitos como caracterizadores do folclore. (Ayala e Ayala,1987 p. 18)

Ainda que a intenção do termo “danças folclóricas” no “organizador curricular” possa ter sido referente às manifestações tradicionais regionais, o uso do termo “folclore”, quando se trata de cultura afro-brasileira e indígena, pode reforçar

estereótipos que contribuem para a marginalização dos costumes, evidenciando subjetividades coloniais.

[...]não é de se estranhar que a cultura popular, entendida socialmente de maneira “folclorizada”, seja pouco valorizada no âmbito escolar, pois, como analisaremos posteriormente, tal concepção auxiliou na compreensão de que essas culturas são diametralmente opostas aos conhecimentos a serem ensinados na escola, tidos como indispensáveis à construção das sociedades modernas que de maneira universalizada se pretendia edificar (Cordeiro, 2022, p.317)

Da mesma forma, ao analisar o currículo do 8º ano, é perceptível o conteúdo ‘danças teatrais e contemporânea’ como expressões artísticas que carregam em sua história uma construção eurocêntrica, hegemônica e branca e essa presença evidencia a ausência das danças de matrizes africanas e indígenas, que se valorizadas proporcionaram a exploração de suas origens, significados, relações de poder imbricada em seu contexto social, político e econômico.

Diante disso, é fundamental promover problematizações, ampliando o repertório de conteúdos no Currículo de Pernambuco para a formação de estudantes conscientes sobre as questões raciais, sociais, étnicas, culturais, políticas e a auto identificação das suas ancestralidades. Como contribuição às danças teatrais e contemporânea, destacamos a necessidade de inclusão da Dança Afro-brasileira Cênica, criada por Mercedes Baptista, a primeira bailarina negra do Brasil: expressão artística que combina elementos da dança moderna com o balé e as danças dos orixás, valorizando a cultura afro-brasileira.

Com o enfoque na dança de salão no 9º ano, destacamos que esse conteúdo atinge a participação e influência na comunidade, aproximando os estudantes das manifestações populares, como o forró. Sendo assim, destaco a habilidade “EF89EF14PE” que propõe: “Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão, danças teatrais e contemporânea e demais práticas corporais, sugerindo alternativas para sua superação”. A partir dessa habilidade, é possível realizar problematizações e discussões aprofundadas para o debate das relações entre danças e questões de gênero e sexualidades; preconceito racial, étnico e de classe, identidade cultural e folclorização.

Conclui-se, portanto, que o ensino das danças afro-brasileiras recebem pouca ênfase de maneira explícita no Currículo de Pernambuco nos anos finais do Ensino

Fundamental. Embora seja mencionado a importância de respeitar e vivenciar as diferentes manifestações culturais, não há um direcionamento nos conteúdos para explorar, refletir e problematizar questões relacionadas às danças de origem afro-brasileira. Isso reforça que a aplicabilidade da lei nº 10.639/03 enfrenta desafios, pois a presença implícita da danças de matrizes afro-brasileiras no currículo pode resultar no esquecimento ou na superficialidade do seu ensino no componente curricular educação física, comprometendo o impacto da lei n. 10639/03 na formação dos estudantes. Além disso, se faz necessário um Projeto Político Pedagógico (PPP), que valorize a cultura afro-brasileira, contribuindo para enfrentar a redução da cultura e da história dos nossos ancestrais negros e indígenas a momentos pontuais no decorrer do calendário escolar.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste tópico, apresentamos os procedimentos metodológicos: é uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa que tem por objetivo analisar a respeito da valorização/desvalorização da dança afro-brasileira no componente curricular Educação Física. Optamos pela abordagem qualitativa devido à sua capacidade de aprofundar-se no universo dos significados, permitindo uma compreensão mais ampla do fenômeno em seu contexto. Conforme Minayo (2007, p. 21):

[...] ela trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes

Para explorar e compreender os conceitos e fenômenos relacionados à dança afro-brasileira no currículo de Educação Física, utilizamos a pesquisa de caráter exploratório. Segundo Zikmund (2000, p. 89):

Os estudos exploratórios costumam ser úteis para diagnosticar situações, descobrir soluções alternativas ou descobrir novas ideias. Este trabalho é feito nos estágios iniciais de um processo de pesquisa mais amplo, visando esclarecer e definir a natureza de um problema e gerar mais informações que possam ser coletadas para a conclusão de estudo

Dessa forma, tomando como ponto de partida o objetivo desta pesquisa: analisar a cultura e as danças afro-brasileiras na Educação Física escolar, optamos pela pesquisa exploratória secundária, utilizando a pesquisa bibliográfica como procedimento. Esse método se mostrou o mais adequado para a análise, pois permite mapear o cenário das produções acadêmicas e avaliar como esse tema tem sido discutido. Além disso, possibilita verificar a aplicabilidade da dança afro-brasileira na Educação Física no ensino fundamental- anos finais. A pesquisa bibliográfica é caracterizada pelo uso de registros disponíveis de investigações anteriores, como livros, artigos e teses. Segundo Severino (2007, p. 122):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores em documentos impressos como livros, artigos, teses, etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p. 122)

Assim, por meio da pesquisa bibliográfica, buscamos compreender como a dança afro-brasileira tem sido abordada na Educação Física nos anos finais do ensino fundamental e identificar possíveis lacunas ou desafios na sua implementação.

4. PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A revisão bibliográfica desta pesquisa foi realizada utilizando, como base de dados, o Portal da Biblioteca Digital Brasileiras de Teses e Dissertações (BDTD). Para isso, foram definidos os seguintes termos de busca: **“Danças afro-brasileiras” AND “Educação Física”**. Para selecionar as dissertações e teses, utilizamos o seguinte filtro: pesquisas datadas do período de 2014 a 2024.

Na BDTD foi possível encontrar 26 resultados totais e após a leitura dos resumos, apenas 05 dissertações foram avaliadas como aplicáveis, uma vez que usamos o critério de exclusão: publicações que tratam sobre o tema central da Dança afro-brasileira na Educação Física. E ainda que fossem da área da Licenciatura em Educação Física, pois foi possível encontrar publicações de outras áreas: curso de Dança, Artes Cênicas e Música. Neste sentido, buscamos responder, a partir da análise dos artigos, as questões de pesquisa: Há valorização da cultura afro-brasileira na Educação Física escolar? Como se dá a inserção das danças afro-brasileiras na Educação Física escolar? A seguir, apresentamos o quadro das pesquisas analisadas:

Quadro 1: dissertações selecionadas

Autor(a)	Ano	Título
REIS, Ronaldo dos	2021	Educação física cultural e africanidades: entre decolonialidades, Exu e encruzilhadas
ROCHA, Darlene Fabri Ferreira	2022	A "Dança Afro-Brasileira Cênica": experiências pedagógicas em projeto de contraturno escolar
SIQUEIRA, Luana Torquato	2023	Danças nas aulas de educação física do ensino fundamental e as relações étnico-raciais: desafios e possibilidades
MELO, Ana Beatriz Medeiros	2024	Diálogos com as publicações científicas a respeito da cultura afro-brasileira na educação física: uma revisão de escopo (Scoping Review)
OLIVEIRA, Lindiana da Silva	2024	O samba vai à escola: o samba de roda como prática pedagógica decolonial

Fonte: Autor (2025)

A dissertação produzida por Ronaldo dos Reis, intitulada **Educação física cultural e africanidades: entre decolonialidades, Exu, e encruzilhadas(2021)**, tem como objetivo compreender como os estudantes significam as práticas corporais de matriz afro-brasileira abordadas nas aulas de Educação Física culturalmente orientadas.

Como metodologia de pesquisa foi utilizada a pesquisa de campo, por meio de tematização de danças afro-brasileiras, por um período de dois anos letivos, com turmas do 8º ano e 9º ano do Ensino Fundamental - anos finais, em um contexto de escola pública. Os dados obtidos da pesquisa de campo passaram por um processo de análise cultural, processo de pesquisa dos Estudos Culturais.

Os resultados indicam que no início da tematização emergiram, através das falas dos alunos, possíveis resistências, que anunciam as concepções que circulam na cultura escolar, nos sujeitos. Estas falas indicaram a ausência de determinadas práticas, como as danças afro-brasileiras, no campo da Educação Física

intencionadas por um apagamento que é institucionalizado pelo racismo estrutural presente nas escolas. Contudo, a medida em que as discussões foram ampliadas e aprofundadas no decorrer da tematização as danças de matrizes afro-brasileiras, manifestaram-se problematizações de marcadores sociais como classe, raça e gênero, ainda que não tenha sido efetivado pelas falas e sim pelas ações dos alunos.

Além disso, o autor confirma neste estudo que o pensamento decolonial apresenta-se como uma possibilidade nas aulas, a partir de uma epistemologia exuística. Foi constatado que as significações das/os estudantes são produzidas durante toda a tematização. Ademais, os estudantes ressignificam a prática, apresentando também novas possibilidades da dança escolhida na ação: o Jongo.

No decorrer da tematização, os estudantes tiveram a oportunidade de acessar novos conhecimentos sobre as danças afro-brasileiras e seus participantes, com os mestres e a visita à uma comunidade tradicional do Jongo. Esse contato possibilitou a circulação de novas representações culturais, promovendo uma ressignificação das práticas e ampliando a compreensão dos alunos sobre essas manifestações. Além disso, observou-se um processo de desconstrução das concepções anteriores, evidenciado pelo borramento dos preconceitos atribuídos às práticas corporais e às relações étnico-raciais. Esse movimento sugere que a tematização contribuiu para uma transformação no olhar dos estudantes, permitindo que atribuíssem novos sentidos às danças e às dinâmicas sociais que as envolvem.

Esta pesquisa nos informa que há entraves em relação ao ensino da dança afro-brasileira na educação física relacionados a hegemonia do padrão mental de poder, a colonialidade abordada por Aníbal Quijano. No entanto, a pesquisa demonstrou que há brechas para a inserção da cultura e da dança afro-brasileira Jongo a partir de uma desconstrução de concepções preconceituosas vinculadas ao racismo estrutural.

O estudo mostrou possibilidades de inserção das danças afro-brasileiras na educação física, utilizando do pensamento e uma pedagogia decolonial, em que segundo Walsh (2013) se efetiva através de:

metodologias organizacionais, analíticas e psíquicas que orientam rupturas, transgressões, deslocamentos e inversões de conceitos e práticas impostas e herdadas. E por outro lado, como o componente central e constitutivo do próprio decolonial, seu condutor, o que dá caminho e impulso aos processos

de liberação e desprendimento , e o que conduz a situações de de(s)colonização (p. 64, tradução nossa).²

Através das problematização dos alunos e dos marcadores sociais que surgem nessa relação professor-aluno no trato do conhecimento, como uma estratégia efetiva de direcionamento para a sua valorização, mesmo explicitando resistências nas falas dos estudantes, que denunciam a cultura escolar de omissão aos debates étnico-raciais.

A dissertação produzida por Darlene Fabri Ferreira Rocha, intitulada **A "Dança Afro-Brasileira Cênica": experiências pedagógicas em projeto de contraturno escolar (2022)** tem como objetivo de realizar a análise da produção de conhecimento nas relações de ensino e aprendizagem com a Dança Afro-Brasileira Cênica (DABC) criada no cotidiano do projeto de contraturno escolar de uma escola pública municipal de Vitória/ES.

Como metodologia de pesquisa foi utilizada a observação de campo, 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. Através da seleção de experiências pedagógicas da DABC junto a docente de Educação Física, foi dialogado o saber da Educação Física e as questões étnico-raciais.

Os resultados indicam que a história social da professora gerou relações com a cultura afro-brasileira ligadas à sua identidade e às suas metodologias de ensino: a falta de oportunidade, na infância, de estudar em escolas de dança e essa falta causar sentimento de vergonha nas aulas de dança na graduação, cujo currículo era do tipo técnico-esportivo, despertou na professora, 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.

A autora destaca que ao resgatar os conhecimentos dos alunos do projeto sobre a Dança Afro Brasileira Cênica (DABC), foi possível inferir que apesar do contato com elementos afro-brasileiros nas vivências com dança e da mediação da

² Trecho original: "metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas. Y por el otro lado, como el componente céntrico y constitutivo de lo decolonial mismo, su conductor; lo que da camino y empuje a los procesos de desenganche y desprendimiento, y lo que conduce a situaciones de de(s)colonización."

professora, ainda são expostas visões estereotipadas 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”.

A autora coloca que a dança para o grupo remete ao cotidiano de trabalho e a natureza, que se ligam à narrativa histórica. Porém, o imaginário sobre o continente africano como rural restringe o conhecimento sobre a diversidade existente em seus países. Esse imaginário remete que a dança afro está apenas no continente africano e não como parte da cultura brasileira, tais discursos precisam de intervenção para que a escola não sirva como meio de manutenção de discursos reguladores sobre corpos negros.

A autora informa que na Dança Afro, sistematizada por Mercedes Baptista, cada movimento refere-se a algum orixá, e na pesquisa, a professora quando perguntada afirmou que não faz menção em aula, pois há preocupação de que haja desistência dos alunos e familiares em participar do projeto, embora no Ensino Médio, faria uma contextualização nesse sentido. No entanto, essa dificuldade de abordar a questão da religião de matriz africana gera reflexões sobre o trato e cuidado a que os docentes são submetidos para não gerar conflitos.

A autora coloca que as experiências pedagógicas com a DABC demonstram uma preocupação em reelaborar e construir relações entre os sujeitos com a cultura e a dança afro-brasileira. Nisso, a professora ressaltou que considera importante a criação de movimentos para que as crianças percebam que podem dançar do jeito delas, não havendo certo ou errado. Os movimentos que são próprios e que partem de si é um caminho para que as experiências tenham sentido para os sujeitos. Sendo assim, a relação com saberes da docente e mobilização de aluno/as com o conhecimento sendo construído por ele/as, consideramos a existência de um movimento antirracista promovido naquele espaço por meio da DABC. Assegurando vivências com os saberes estético-corpóreos construídos pela população negra auxiliando nas discussões e percepções de alunos/as sobre temáticas étnico-raciais e espaços de debates em relação aos conteúdos.

A autora coloca que há ciência sobre a legislação e a obrigatoriedade do ensino que diz respeito à abordagem da cultura afro-brasileira e DABC, na instituição. Nisso, o projeto de dança é visto de maneira favorável pela instituição, no entanto, foi possível observar no PPP da instituição que questões étnico-raciais se

apoiam 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.

Esta pesquisa nos informa que ainda existe uma visão folclorizada e estereotipada na cultura escolar acerca da história e cultura produzida pelos povos africanos. Conforme comentado por Cordeiro(2023) e Ayala e Ayala (1987), a manutenção dessa visão corrobora na conservação dos discursos naturalizados pela lógica da colonialidade de poder, reforçando o quanto a visão eurocêntrica é presente no trato do conhecimento e com as manifestações culturais na escola.

A pesquisa anuncia que a ideologia cristã encontra-se presente na cultura escolar, essa presença influencia diretamente no que se faz presente ou ausente como conhecimento no ambiente escolar. A potencialidade do racismo estrutural, abordado por Silvio Almeida, nas narrativas curriculares fundamentadas na colonialidade curricular mostra que os temas relacionados às religiões de matriz africana, sob orientação da própria escola aos docentes, chegam a ser omitidos ou tratados com cautela e receio. Por conseguinte, a abordagem superficial ou mesmo a anulação desses conhecimentos pode gerar repressão dos movimentos espontâneos, inferiorização da estética e gostos. Ademais, discutir acerca da intolerância religiosa representa uma grande potencialidade para romper com os paradigmas estabelecidos pelo pensamento hegemônico cristão. Pois, estabelecer esse diálogo nos leva a um caminho de encontro ao respeito, sendo necessário para garantir um ambiente escolar mais inclusivo.

Diante disso, pesquisa nos mostra que a valorização da Dança Afro-Brasileira na escola envolve também um processo de reelaboração da relação com o próprio corpo resgatando as potencialidade ancestrais através das vivências afro centradas, para além da performance e do gesto técnico, considerando o que existe no subjetivo do processo criativo de cada aluno e dos símbolos pertencentes a cultura.

É necessário, todavia, considerar que algumas formas de dança utilizam símbolos próprios das culturas a que pertencem, o que as torna de difícil compreensão e interpretação. Portanto, é recomendável uma abordagem de totalidade na qual as diferentes disciplinas podem contribuir, a partir dos diferentes campos de conhecimento. Assim, assegura-se aos alunos a possibilidade de reconhecimento e compreensão do universo simbólico que ela representa (Soares et al, 1992, p. 59).

Através desse diálogo corpo e Educação para as Relações Étnico-Raciais é possível alcançar a desconstrução de preconceitos, a ampliação das referências culturais, a criação de espaços onde os alunos possam se enxergar e se expressar livremente, ampliando os impactos de uma educação antirracista para extensão das escolas, os pais e a sociedade.

A dissertação produzida por Luana Torquato Siqueira, intitulada **Danças nas aulas de Educação Física do ensino fundamental e as relações étnico-raciais: desafios e possibilidades (2023)**, teve como objetivos contribuir para a formação discente fundamentada em saberes advindos das culturas de matriz Afro-Brasileira e Africana por meio das Danças; compreender como a literatura acadêmica tem abordado a Dança e a Educação para as Relações Étnico-Raciais no campo da Educação Física escolar; e analisar a relevância do ensino das Danças de matrizes Afro-Brasileiras e Africanas como forma de valorização e reconhecimento das identidades. Como metodologia de pesquisa utiliza dois métodos: a pesquisa bibliográfica e mediações pedagógicas, através da pesquisa-ação.

No que se refere a pesquisa bibliográfica, foram mapeados 46 trabalhos, a partir deles apenas 23 trouxeram a Dança nas discussões, apenas em três deles a Dança aparece sendo abordada na perspectiva da EREER. Desses trabalhos, quando se trata de explorar as discussões acerca da Cultura Afro-brasileira, a capoeira segue sendo o conteúdo mais tematizado. Enquanto, quando pesquisados no âmbito da EREER, é perceptível a queda no número de produções científicas envolvendo a Dança e a EREER, ainda que os estudos sobre Dança e Educação Física escolar apareçam de forma expressiva. Esse dado foi reforçado quando foi realizado um mapeamento no repositório do ProEF e Entre as 180 dissertações, somente treze que abordavam a temática Dança e/ou EREER. Sendo assim, é possível concluir que os debates sobre a temática Dança e EREER estão surgindo ,no entanto, seguem tímidos.

Na pesquisa ação, a mediação pedagógica foi realizada com 32 alunos, de uma turma mista de 5º ano do Ensino Fundamental. Em que, as aulas aconteceram duas vezes por semana, com duração de 1 hora cada uma. Como registro, foi utilizado um diário de campo em formato de papel e digital e também imagens (fotografias e filmagens) das atividades propostas durante as aulas e apontamentos das narrativas infantis e/ou de desenhos. Para o trabalho pedagógico foram adotadas as Danças e a EREER, por meio da análise do material, a autora identificou

temáticas comuns e recorrentes e estabeleceu os seguintes tópicos: Diversidade e diferença; Memórias e afetos; (Re)construindo valores culturais; (Re)educando o pensamento: religiosidade; Aprender juntos: representatividade e experiência; Estética negra e (Re)conhecimento no cotidiano escolar”.

Inicialmente, por meio das intervenções, a autora percebeu a ausência da escola no trato do conhecimento da cultura afro-brasileira. Também identificou como obstáculo no sistema escolar como um todo, que ainda se apresenta na contramão desse movimento da EREER. Não há uma cobrança com relação à implementação da Lei 10.639/03 no currículo e nas práticas dos professores. Em outras palavras, muitos professores não despertaram para a importância do trato com a temática na vida dessas crianças.

A autora elucidou que os alunos apresentaram compreensão confusa sobre as danças e as manifestações afro-brasileiras. Nisso, ficou evidente a influência das mídias, no acervo musical e de danças, destacando-se o funk, em especial do aplicativo Tiktok, na formação cultural da maioria dos alunos. Através dos meios de comunicação e as mídias digitais ainda possuem atitudes e programas racistas, e as crianças estão expostas o tempo todo, acabando por reproduzi-las no ambiente escolar também.

Nisso, a autora aponta que momentos de exposição desses marcadores, foram considerados os momentos para discussão, surgindo no espaço temas como: “macumba”, preconceito, estupro, racismo e desvalorização pela cor da pele. A partir da identificação dos episódios de práticas racistas, se tornou necessário construir novos pontos de vista e oferecer novas referências.

A pesquisa nos informa no que tange ao campo das discussões da literatura acadêmica, o debate acerca da Dança e a Educação para as Relações Étnico-Raciais tem tido um avanço tímido, sendo ainda a capoeira o conteúdo mais tematizado. Conforme discute Brasieliro, a ausência de discussões no campo acadêmico reflete a importância dada ao conhecimento no chão da escola, já que a dança ainda é vista como um elemento decorativo, direcionado momentos festivos.

A pesquisa nos mostra que o ambiente escolar é atravessado por práticas racistas que interferem nas construções identitárias e na efetivação das práticas pedagógicas. Conforme discute Almeida, a escola como instituição social também manifesta as disputas e narrativas e poder. Assim como nas dissertações anteriores, essa pesquisa também destaca a ausência e a falta de cobrança da gestão da

própria escola, refletindo o descumprimento da lei 11.645/08 no trato dos conhecimentos afro-brasileiros. Diante disso, o professor tem o poder em suas práticas de alcançar a valorização da história e cultura afro-brasileira, através de uma relação professor-aluno baseada no diálogo, afeto e respeito torna-se essencial para o abandono de comportamentos discriminatórios.

Reforçando a importância das aulas de Educação Física, a pesquisa nos esclarece a contribuição do ensino das Danças Afro-Brasileiras na ampliação do acervo cultural deles, para além das influências das mídias, e discutindo estereótipos e preconceitos. Quando direcionado a uma prática antirracista permite possibilidades de aquisição de conhecimentos acerca da diversidade, estética negra, identidade étnico-racial, valores civilizatórios afro-brasileiros, preconceito racial, racismo, racismo religioso, valores culturais.

Na dissertação de Ana Beatriz Medeiros Melo, de título **Diálogos com as publicações científicas a respeito da cultura afro-brasileira na educação física: uma revisão de escopo (Scoping Review) (2024)**, teve como objetivo principal identificar o que tem sido produzido sobre o diálogo da cultura afro-brasileira na Educação Física, através do mapeamento nas bases de dados SCIELO, LILACS, Periódicos CAPES e ERIC, definido num intervalo de 20 anos (2003-2023). Considerada uma pesquisa de abordagem qualitativa de caráter descritiva-exploratória a partir de uma revisão de escopo seguindo o protocolo de extensão PRISMA-ScR.

Após a realização do mapeamento geral das produções e identificação do perfil da amostra, a autora realizou a categorização das pesquisas no qual as produções científicas foram distribuídas em quatro categorias: 1) representação identitária; 2) cultura afro-brasileira e Educação Física; 3) aplicabilidade do ensino da história e cultura afro-brasileira no contexto escolar; 4) relações étnico-raciais no ensino superior.

Os resultados indicam que as escolas também interferem na construção da identidade negra a depender do olhar lançado sobre a negritude que tanto pode contribuir para a valorização das identidades e diferenças, como também pode discriminar, estigmatizar e negá-las no interior da escola. A partir dos dados analisados para a categoria representação identitária, percebe-se a forte influência dos discursos que operam através da colonialidade do ser no contexto esportivo, midiático e também no escolar sendo atravessadas pela formulação de estereótipos

criados no imaginário social desde o período colonial, respaldados pela ciência e seu racismo científico, como também na compreensão depreciativa do alunos sobre si.

A autora informa que há influências das formações discursivas na Educação Física tanto para a exclusão dos corpos e da cultura afro-brasileira, como também o movimento oposto para a inclusão, valorização e pertencimento das mesmas. Até então, a perspectiva eugenista e higienista ainda vem contribuindo fortemente para a estruturação da educação física enquanto área de conhecimento e enquanto instrumento do Estado utilizando-se de discursos a favor do embranquecimento, da homogeneização das identidades e da falácia da democracia racial.

No entanto, autora destaca que ainda que efeitos desse fato reverberam até hoje na formação inicial, se deparam com os movimentos contra-hegemônicos a resistência a partir do descortinar a modernidade/colonialidade, suas consequências e o emergir das diferentes manifestações culturais que carregam consigo o vislumbrar positivo da negritude. Além disso, nos informa a atuação dos diálogos recentes da área que pautam a perspectiva decolonial tensionam o que tem sido produzido, os epistemes utilizados para o diálogo da cultura afro-brasileira e como isso atravessa os âmbitos escolares e não escolares.

Além do mais, a autora mostra que pode-se observar a predominância de estudos que abordam a perspectiva docente a respeito da aplicabilidade da lei 10.639/03. Sendo possível perceber nos estudos, que ainda persiste um certo desconhecimento dos professores sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08 e tal fato reverbera diretamente na organização de práticas pedagógicas que contemplem as discussões para o tema. Alguns estudos sinalizaram o contato com a cultura afro-brasileira durante a formação inicial, mas que a consistência do debate no âmbito escolar não é o suficiente e muitas vezes inexistente, além da ausências nos próprios projeto político pedagógico (PPP) das escolas para o trato das questões étnicoraciais.

A autora apresenta o cenário acerca de como tem se dado a inserção das questões étnico-raciais que têm ocorrido nas universidades e como essas discussões são representadas nas produções de conhecimento e foi identificado a ausência da temática ou de maiores aprofundamentos, evidenciando o descumprimento das leis e normativas que tornam obrigatória a inclusão da EREER. Sendo assim, o desconhecimento da lei por parte dos professores atuantes no

ensino básico, reflete diretamente no que lhes foi apresentado ou não durante a formação inicial e continuada de professores.

Em um cenário curricular composto por conhecimentos e metodologias sob a perspectiva do modelo hegemônico eurocentristas, esta pesquisa nos informa que a questão mais preocupante para a inserção do ensino da história e cultura afro-brasileira encontra-se na formação inicial e continuada. No campo das discussões dos currículos, Silva destaca o poder do currículo na manutenção das estruturas de poder em uma sociedade de classes, ressaltando que a inércia na atualização das grades curriculares dos cursos de graduação para incluir a Educação para as Relações Étnico-Raciais, contribui com o descaso com a cultura afro-brasileira na formação inicial que reflete no desconhecimento sobre a lei 10.639/03 e no despreparo para a tematização dos conteúdos sobre as questões raciais.

Além disso, uma lacuna é informada pela pesquisa, destacando que embora tenham sido tecidos avanços significativos das discussões referentes à formação inicial e continuada dos docentes, reformulação dos currículos e as práticas pedagógicas. A Educação Física ainda não se apropriou desses novos diálogos, que revelam questionamentos acerca das produções já estabelecidas na área, baseados na perspectiva decolonial. Visto que a ausência das discussões nas formações iniciais, nos infere que o racismo continua sendo o eixo norteador das relações de poder, utilizando o currículo como instrumento de poder. Conforme discute Almeida (2020, p. 45) “ao contrário do que se poderia pensar, a educação pode aprofundar o racismo na sociedade” já que a omissão desses debates e questionamentos não são meras coincidências e sim a manutenção dessas estruturas de poder, fortalecendo para que o que não é visto continue a não ser lembrado.

A dissertação produzida por Lindiana da Silva Oliveira, de título **O samba vai à escola: o samba de roda como prática pedagógica decolonial (2024)**, teve como objetivo investigar o samba de roda no contexto escolar, desmistificando que o samba de roda como uma manifestação que pode ser trabalhada de forma interdisciplinar como uma proposta de prática pedagógica decolonial capaz de contribuir para uma educação intercultural e antirracista. Sendo assim, a metodologia da pesquisa utiliza do que pode ser caracterizado de pesquisa-ação

através de momentos de intervenção de samba de roda e práticas decoloniais, por meio de oficinas e registros das atividades.

A pesquisa-ação foi realizada com os alunos e as alunas das séries iniciais do Fundamental I do turno matutino, professores e comunidade escolar. Dessa forma, foi marcado um encontro semanal com duração de quatro semanas no mês de julho com as turmas e com duração de no máximo duas horas. Cada encontro versou sobre os elementos que compõem o samba de roda e também foram convidados os tocadores e as sambadeiras do município de Candeias.

Os resultados indicam que na escola, vislumbrou-se uma educação que ainda precisa melhorar visto que há uma forte negação por parte da escola em não trabalhar a história e cultura afro-brasileira. Tendo em vista, ao episódio de uma professora que não permitiu os alunos participarem das oficinas. Este episódio, elucidou as seguintes questões: descomprometimento de alguns professores em abordar a cultura afro-brasileira na escola; o descomprometimento com a Lei 11.645/2008; a negação do direito dos estudantes em conhecer e experimentar a cultura afro-brasileira; o racismo velado nos contextos educacionais; falta de empatia e coleguismo existente no contexto da escola por parte de alguns docentes.

Esta pesquisa nos informa que ainda vivemos em escolas não laicas, baseados na visão e ideais e valores eurocêntricos e cristãos, conforme abordada por Monteiro (2011) em que atuam discriminando às práticas corporais africanizadas, tratando de forma demoníaca ou folclórica. Tornando-se mais difícil a aproximação de uma educação libertadora, democrática e antirracista.

Além disso, a pesquisa aponta para a necessidade de políticas culturais de reparação e reconstrução cultural nos âmbitos escolares. Visto que a Educação Física esbarra com a ausência de professores capacitados e engajados nas pautas de uma educação antirracista e na educação para relação étnico raciais, sendo assim conforme o Parecer CNE/ CP 03/2004:

a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos (BRASIL, 2004, p. 6).

Apesar dos desafios existentes na comunidade escolar, a pesquisa nos informa que tematizar as danças afro-brasileiras como um instrumento de uma

ERER, torna-se possível inserir o samba de roda e outros elementos culturais afro-brasileiros no âmbito escolar. Quando a prática é pensada de forma ciente para não incorrer no erro histórico de inserir as manifestações culturais como cultura folclórica, é possível alcançar a interdisciplinaridade na escola, desmistificar históricas únicas negativas; promover interação cultural nos ambientes escolares, valorização dos mestres da nossa cultura popular e aflorar os sentimentos de pertencimento do que foi tirado e omitido.

Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004, p. 8)

Concluimos que as análises das dissertações contribuíram para reflexão acerca da valorização/desvalorização da cultura e das danças afro-brasileiras no currículo do componente curricular educação física .

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para as considerações finais desta pesquisa, resgata-se as questões de pesquisa: há valorização da cultura afro-brasileira no componente curricular Educação Física? Como se dá a inserção das danças afro-brasileiras na Educação Física? Com base nas pesquisas analisadas, é possível concluir que ainda existe uma grande insuficiência das danças afro-brasileiras no currículo da Educação Física, resultado do apagamento histórico das manifestações de matriz africana sustentado pela presença e manutenção das lógicas de modernidade/colonialidade.

Em que, ligadas ao racismo estrutural, o currículo e a cultura escolar ainda apresentam narrativas coloniais que influenciam quais conhecimentos tornam-se presentes ou ausentes no ambiente escolar, sendo perceptível nas ausências relatadas nas dissertações através das avaliações diagnósticas. Logo, a ausência de ruptura das lógicas da colonialidade legítima a continuidade ao epistemicídio da cultura e história dos povos africanos, portanto a insuficiência no currículo de Pernambuco, por exemplo, reflete numa desvalorização das danças afro-brasileiras.

Os estudos evidenciam que há desconhecimento dos docentes em relação às Leis 10.639/03 e 11.645/08, que determinam a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. E, além disso, a falta de cobrança da própria instituição aos docentes concretiza o descumprimento das leis, repercutindo nas práticas da Educação Física. Esse fato se correlaciona à formação inicial e continuada, da escassez de debates sobre relações étnico-raciais no currículo apoiado no modelo eurocêntrico e nas perspectivas colonialistas. Dessa maneira, é possível concluir que a existência da legislação não garante sua aplicabilidade, sendo ainda necessário mecanismos que garantam a inclusão desse debate nas instituições escolares.

Assim, podemos afirmar que existe a desvalorização das Danças Afro-brasileiras, presentes na negação e na discriminação com o objeto de conhecimento, em que a ausência de abordagem do conteúdo reforça as concepções da lógica colonial presentes nas visões estereotipadas, preconceituosas e discursos repleto de resistências, evidenciados nos estudos. Considerando que a Educação Física contribui na construção de identidades, nos voltamos aos questionamento de pesquisa, é possível afirmar que há uma desvalorização acerca da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares.

Acreditamos que a dança afro-brasileira na perspectiva da Educação das Relações Etnico-raciais gera a desconstrução de estereótipos e preconceitos, possibilitando a valorização das identidades e reelaboração de sentidos e significados das manifestações culturais. Sendo assim, as Danças afro-brasileiras apresentam grande potencialidade na Educação Física no Ensino Fundamental, pois amplia o universo cultural sobre as africanidades, promove um ambiente de mais respeito às múltiplas manifestações culturais e seu caráter indisciplinar, permite a conexão com outras áreas do conhecimento como a história, geografia e arte.

Conclui-se que para a valorização das danças afro-brasileiras ainda é necessário uma série de ações no sentido de enfrentar a desvalorização: revisar os currículos da formação docente, inicial e continuada e adotar estratégias pedagógicas contra-hegemônicas e decoloniais. Sendo assim, a educação que promove o acesso ao conhecimento do universo cultural, social, político das subjetividades da cultura e história afro-brasileira e africana, em busca de uma educação antirracista, tem um papel necessário para transformação social, emancipação dos estudantes, enfrentamento da discriminação, tornando-se possível a consolidação de uma educação democrática e decolonial.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. S.; FALCÃO, A. P. S. T.; BRASILEIRO, L. T.; MELO, M. S. T. de M.; MEDEIROS, F. R. C. de. O ensino da Dança no Ensino Fundamental II e Médio da rede estadual do Recife - região sul. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 2, 2015. DOI: 10.5216/rpp.v18i2.31025. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/31025>. Acesso em: 6 mar. 2025.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Ed. Jandaíra - Coleção Feminismo Plurais (Selo Sueli Carneiro), 2020.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AYALA, M. e AYALA, M.I. **Cultura popular no Brasil**. São Paulo, Ática, 1987.
- BENEDITO, Beatriz Soares, CARNEIRO, Suelaine, PORTELLA, Tânia. Lei 10.639/03 : a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira / [organização Beatriz Soares Benedito, Suelaine Carneiro, Tânia Portella]. -- São Paulo, SP. **Instituto Alana**, 2023. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2025
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 25 fev. 2025.

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 26 fev. 2025.

BRASILEIRO, Lívia Tenório. A dança é uma manifestação artística que tem presença marcante na cultura popular brasileira. **Revista Pro-posições**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 135-153, set./dez. 2010.

BRASILEIRO, Lívia Tenório. O conteúdo "dança" em aulas de educação física: temos o que ensinar?. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 6, p. 45–58, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v6i0.56. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/pef/article/view/56>. Acesso em: 5 mar. 2025.

CHAGAS, Regiane de Ávila. **A dialética da dança**. Orientadora: Anita Cristina Azevedo Resende. 2018. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

CORDEIRO, A. A. de S. Interculturalidade e Cultura Popular: debatendo a folclorização dentro da educação escolar. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 31, n. 67, p. 308–324, 2023. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n67.p308-324. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/13929>. Acesso em: 25 fev. 2025.

DE ANDRADE, Leonardo Carlos; GARCIA BORGES CARDOSO, Gabriel; SILVA CARNEIRO, Fernando Henrique. Para entender a cultura corporal: uma introdução para estudantes de ensino médio. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 35, n. 66, p. 1–22, 2023. DOI: 10.5007/2175-8042.2023.e94901. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/94901>. Acesso em: 28 fev. 2025.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**. Revista de Departamento de História da UFF, v. 12, n. 23, p. 113–136, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>.

Acesso em: 03 mar. 2025

GASPARI, Telma Cristiane; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física Escolar e Dança**: Uma Proposta De Intervenção. Coleção Pesquisa em Educação Física - Vol.8, nº 2 p. 67-74 2009.

GÓIS, Ana Angélica Freitas. **A dança como expressão cultural na educação física escolar**. Aracaju: Infographics, 2015.

MELO, Ana Beatriz Medeiros. **Diálogos com as publicações científicas a respeito da cultura afro-brasileira na educação física**: uma revisão de escopo (Scoping Review). Orientadora: Dra. Maria Aparecida Dias. 2024. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/58091>. Acesso em: 05 mar. 2025.

MINAYO, M.C. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MONTEIRO, Marianna F. M. Dança afro: uma dança moderna brasileira. In: NORA, Sigrid (org.). **HUMOS 4**. v. 1. ed. 1. Caxias do Sul: Lorigraf, 2011, p. 51-59.

ODÉ KILEUY, VERA DE OXAGUIÃ. **O Candomblé bem explicado**: nações Bantu, Iorubá e Fon. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

OLIVEIRA, Lindiana da Silva. **O samba vai à escola**: o samba de roda como prática pedagógica decolonial. Orientador: Pedro Rodolpho Jungers Abib. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/39297>. Acesso em: 05 mar. 2025.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Secretaria de Educação. Currículo de Pernambuco. Ensino fundamental – área de linguagens: educação física. Recife, 2021.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

REIS, Ronaldo dos. **Educação Física, Cultural e africanidades: entre decolonialidades, Exu e encruzilhadas**. Orientador: Marcos Garcia Neira. 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-29062021-160358/>. Acesso em: 05 mar. 2025.

ROCHA, Darlene Fabri Ferreira. **A "Dança Afro-Brasileira Cênica": experiências pedagógicas em projeto de contraturno escolar**. Orientador: Felipe Quintão de Almeida. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/15775>. Acesso em: 05 mar. 2025.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SIQUEIRA, Luana Torquato. **Danças nas aulas de educação física do ensino fundamental e as relações étnico-raciais: desafios e possibilidades**. Orientador: Rodrigo Lema Del Rio Martins. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://rima.ufrjr.br/jspui/handle/20.500.14407/17588>. Acesso em: 05 mar. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo e identidade social: territórios contestados**. In: Alienígenas na sala de aula. Petrópolis; Vozes, 1995.

SOARES, C. et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, v. 5, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 28 fev. 2025.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

ZYKMUND, W. G. **Business research methods.** 5. ed. Fort Worth, TX: Dryden, 2000.