

FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO MEIO
AMBIENTE

IGOR DE SOUZA R. REZENDE

**CORPO-TERRITÓRIO E DANÇA: CONSTRUÇÃO DE SABERES PÓS-
COLONIAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM TEMPOS DE
CURRÍCULOS MONOCULTURAIS E PADRONIZADOS**

VOLTA REDONDA

2023

**FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO MEIO
AMBIENTE**

**CORPO-TERRITÓRIO E DANÇA: CONSTRUÇÃO DE SABERES PÓS-
COLONIAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM TEMPOS DE
CURRÍCULOS MONOCULTURAIS E PADRONIZADOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do UniFOA como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre.

Aluno:

Igor de Souza R. Rezende

Orientador:

Prof. Dr. Marcelo Paraíso Alves

VOLTA REDONDA

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Bibliotecária: Alice Tacão Wagner - CRB 7/RJ 4316

R467c Rezende, Igor de Souza Rodrigues
Corpo-território e dança: construção de saberes pós-coloniais na educação física escolar em tempos de currículos monoculturais e padronizados. / Igor de Souza Rodrigues Rezende. - Volta Redonda: UniFOA, 2024. 153 p.

Orientador (a): Prof. Dr. Marcelo Paraiso Alves

Dissertação (Mestrado) – UniFOA / Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, 2024.

1. Ciências da saúde - dissertação. 2. Descolonialidade. 3. Antirracismo. 4. Educação física escolar - dança. I. Alves, Marcelo Paraiso. II. Centro Universitário de Volta Redonda. III. Título.

CDD – 610

FOLHA DE APROVAÇÃO



Centro Universitário de Volta Redonda

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente-PROMES

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL

Ao décimo dia do mês de maio do ano 2024, às 16h00, realizou-se nas dependências do PROMES, no Campus Olézio Galotti, do Centro Universitário de Volta Redonda, a sessão virtual de Defesa da Dissertação do Mestrando **Igor de Souza R. Rezende** intitulada "**Corpo-território e dança: sequência didática e a construção de saberes pós-coloniais na educação básica**". O mestrando concluiu os créditos exigidos para obtenção em defesa pública do título de Mestre, segundo os registros constantes nos arquivos da Secretaria do Mestrado. A banca foi constituída pelo Prof. Dr. Marcelo Paraíso Alves (Presidente), Prof. Dr. Daniel Teixeira Maldonado (membro externo) e a Prof^ª. Dr^ª. Ivanete da Rosa Silva de Oliveira (membro interno). Encerrada a defesa, os examinadores expediram o parecer final sobre a dissertação, que foi considerada: **aprovada**, tendo sido feitas as seguintes considerações: **rever a denominação pesquisa-ação, mantendo os Estudos dos Cotidianos como referência teórico-metodológica; produzir futuros trabalhos com críticas a BNCC e a valorização da Educação Antirracista.**

Marcelo Paraíso Alves

Volta Redonda, 10 de maio de 2024.

Prof. Dr. Marcelo Paraíso Alves
Presidente da Banca

Daniel Teixeira Maldonado

Prof. Dr. Daniel Teixeira Maldonado
Examinador externo

Ivanete da Rosa Silva de Oliveira

Prof.^ª Dr.^ª Ivanete da Rosa Silva de
Oliveira
Examinador Interno

Angélica Miranda de Oliveira

Angélica Miranda de Oliveira
Secretária do MECSMA

Estou ciente que, conforme a regulamentação vigente do MECSMA, o prazo para a entrega das versões finais da dissertação e do produto é de até 60 (sessenta dias) após a data de defesa.

Em, 10 de maio de 2024.

Igor de Souza R. Rezende
Igor de Souza R. Rezende

Dedico ao amor. Ao amor que me movimenta, ao que me estimula, ao que me incentiva, mas, principalmente, ao que com meu *corpovivenciei*. Compreendo que somos seres de aprendizagem e, por assim sermos, aprender a amar e ser amado se constitui parte de nosso percurso. Hoje posso dizer que, em meus aprendizados, compreendo que o amor se torna mais fácil e prazeroso quando se depara com a reciprocidade, com o carinho e o acelerar do coração em um simples toque. Não sei se soube amar da melhor forma, no entanto a certeza que tenho é que vivenciei esse sentimento de forma única, em que, na pequena frase, 'te amo' continha significados que uma vida inteira não poderia explicar. Por isso, hoje eu digo "te amo". Por isso te agradeço, por me dispor de seu amor que também cura.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, que, pelos ocorridos da vida, concluiu, apenas, o 4º ano do Ensino Fundamental. No entanto, esse fato nunca se fez razão para desvalorizar a Educação. Ela, com suas vivências, me incentivou a, constantemente, buscar conhecimentos no mundo e, por meio deles, modificá-los para não me tornar tão rígido. Mostrou-me a importância de escutar e encontrar no aprendizado um prazer.

Ao meu orientador, o Professor Marcelo Paraíso Alves, por acreditar, incentivar e me guiar neste caminho. Sua forma de ser, sua sabedoria e humildade me marcam profundamente, tornando-se um referencial para a minha vida.

RESUMO

Desenvolveu-se esta dissertação em colaboração com o Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciência da Saúde e do Meio Ambiente, tendo como objetivo compreender como o pensamento abissal influencia a produção do currículo da Educação Física Escolar do município de Volta Redonda – RJ, propondo a criação de uma sequência didática com perspectiva antirracista e descolonial. A justificativa para o estudo encontra amparo na necessidade de implementar a Lei 10.639/03 que obriga as escolas de Ensino Fundamental e Médio a ensinarem história e cultura afro-brasileira. Passados mais de vinte anos dessa lei, ainda há escolas que se isentam dessa responsabilidade. Desse modo, o estudo abarcou o debate sobre o racismo estrutural que violenta as pessoas negras e todo o seu referencial afrodiaspórico. Portanto, parte-se, neste estudo, da compreensão de que a modernidade fundamentou a criação de uma linha abissal que privilegiou determinados conhecimentos em detrimento de outros saberes, produzindo apagamentos e epistemicídios. O percurso teórico metodológico se desenvolveu a partir da aproximação aos estudos do cotidiano, especificamente por meio das seguintes ações: a análise da Base Nacional Comum Curricular e seus desdobramentos no documento orientador do município de Volta Redonda; o mergulho nas práticas cotidianas do referido município; a pesquisa-ação na aplicação da sequência didática e, por fim, a validação do produto com especialistas. Os resultados permitiram perceber o pensamento abissal ainda presente nos documentos que direcionam a Educação em nível nacional e municipal no Brasil. Considerando as evidências encontradas na pesquisa, desenvolveu-se uma Sequência Didática considerando-se a pedagogia da encruzilhada como referência. Além disso, consideraram-se os Anos Iniciais do Ensino Fundamental para a elaboração do produto educacional, apresentando como referência a dança negra e a dança afro, que permitem perceber a potência da dança enquanto conteúdo da Educação Física escolar capaz de implementar e promover o enfrentamento ao racismo estrutural.

Palavras-chave: Descolonialidade; Antirracismo; Anos Iniciais; Educação Física Escolar; Dança.

ABSTRACT

Inequalities are phenomena produced by human beings in their interrelationships, however accepting them as if they were synonymous with 'differences' does not establish itself as an adequate path towards producing a more just and supportive social environment. Among the inequalities produced by human beings we find racism, which, through the ingenious structuring of modernity, gained strength in the Brazilian social environment. Here we will address the racism that violates black people and all its Afro-diasporic references. Therefore, this text starts from the understanding of modernity based on the creation of an abyssal line between societies, a line that privileged a certain side and generated erasures, epistemicides and massive production of invisibility on the other side. Far from approaching the redemptive perspective, we also understand the school as a place with the potential to promote overcoming this line, therefore, we set out in search of ways to overcome it, meeting so-called 'post-abyssal' perspectives. to think about alternatives for anti-racist and decolonial/decolonial education in the school context, using Physical Education classes as a reference. Through this search, we found in dance content a strong contributory potential for overcoming an abyssal structure, given its link with aesthetic-expressive rationality, one of the least affected by abyssal thinking. During the research, we observed the need to search for emerging alternatives to think about Afrodiasporic production in the school environment and faced with this need, we came across the powers of Exu embodied in Exunêutica and Pedagogia das Encruzilhadas as a possible insurgent reference for the bonds of coloniality present in the modern structure are circumvented. In this way, we observed that both pedagogical thinking based on Exu and dance can be possible ways to promote social cognitive justice, which was shown to be present through the creation of a product in the format of a didactic sequence.

Keywords: *Decoloniality; Anti-racism; Post-abyssal; School Physical Education; Dance.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – mapa do estado do Rio de Janeiro e da cidade de Volta Redonda	35
Figura 2 – Rio Paraíba do Sul em Volta Redonda.....	36
Figura 3 – unidade de planejamento Santo Agostinho.....	37
Figura 4 – mapa das unidades de planejamento.....	37
Figura 5 – obra “A redenção de Cam”	78
Figura 6 – roda de Passinho	102
Figura 7 – slides utilizado na aula 2	104
Figura 8 – slides utilizado na aula 2	104
Figura 9 – <i>slides</i> utilizado na aula com a figura do dançarino	111
Figura 10 – aula de Maculelê 2	114
Figura 11 – aula de Maculelê	114
Figura 12 – aula de Maculelê 2	114
Figura 13 – aula de Funk	116

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
1 INTRODUÇÃO.....	14
2 REVISÃO DA LITERATURA.....	19
2.1 PENSAMENTO ABISSAL, EPISTEMOLOGIAS DO SUL E A PROPOSTA CURRICULAR DE VOLTA REDONDA: POSSÍVEIS OLHARES	19
2.2 RAZÃO INDOLENTE, MONOCULTURAS E FORMAS DE PRODUÇÃO DA NÃO EXISTÊNCIA: A BNCC COMO CENTRALIDADE	20
2.3 COMPREENDENDO AS BASES PARA O CURRÍCULO: FUNDAMENTAÇÕES DA BNCC	24
3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	35
3.1 ÁREA DE ESTUDO E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	35
4.1 O CURRÍCULO DE VOLTA REDONDA E A COMPREENSÃO DA PROPOSIÇÃO PARA OS ANOS INICIAIS	53
5 PRODUTO.....	89
5.1 INTRODUÇÃO	89
5.2 OBJETIVOS.....	90
5.2.1 Objetivo geral	90
5.2.2 Objetivo específico	90
5.3 PÚBLICO-ALVO	90
5.4 TEORIA DE APRENDIZAGEM: A LÓGICA DESCOLONIAL NA PRODUÇÃO DO CURRÍCULO	91
5.5 APLICAÇÃO DO PRODUTO – SEQUÊNCIA DIDÁTICA	94
5.5.1 Aula 1 – o que sua música tem a dizer? (09/03/2023).....	95
5.5.2 Aula 2 – as danças como saberes do corpo e possibilidade para encruzilhadas (16/03/2023).....	102
5.5.3 Aula 3 – corpos cruzados: saberes feitos em esquinas (23/03/2023) 112	
5.5.4 Aulas 4 e 5 – Música que canta; movimento que encanta (30/03/2023 e 06/04/2023).....	117
5.5.5 Encontro 6 – Sentir: contando histórias com o corpo (13/04/2023) 124	
6 VALIDAÇÃO DO PRODUTO POR PROFESSORES DA ÁREA	128
7 CONSIDERAÇÕES	134

8	REFERÊNCIAS	137
---	-------------------	-----

APRESENTAÇÃO

Considero que seja importante iniciarmos esse texto falando sobre quem o escreve, assim sendo torna-se importante dizer de onde venho por esse caminho de formação que me trouxe até aqui. Eu sou um ator social professor, dançarino, ator e negro que teve sua vida maraca pelo racismo; também sou o 8º filho de uma mulher incrível que já coletou alimentos do lixo para ter o que comer e que, apensar da vida difícil, sempre acreditou na educação como um caminho para seus filhos e que hoje tem um de seus filhos escrevendo uma dissertação de mestrado. Essas escritas como um todo são por ela, mas também vem dela que me formou.

Este texto configura-se como uma escrita que emerge a partir da formação de encruzilhadas ao longo de minha trajetória, as quais ocorreram no encontro entre conhecimentos, vivências, corpos e inconformismos. A minha formação enquanto ser atravessou saberes incorporados, conhecimentos que se deram de maneiras *outras* e inconformismos com a questão racial afrodiaspórica, que me perpassaram, durante anos, de forma particular.

Diante dessa visão, parto da compreensão de que chegar à escola e permanecer inerte, não atuando para modificar a relação social com a questão racial afrodiaspórica, seria compactuar com a permanência dessa estrutura tão violenta que desperdiça experiências e gera apagamentos.

No percurso do meu desenvolvimento, obtive contatos com os aprendizados provenientes da capoeira, do maculelê, da dança e recentemente do teatro. Esses aprendizados ocorrem em corpos e pelos corpos; pelos movimentos e contato com o outro. Todavia, em relação a todas essas formas de (des)construir conhecimento(s), a dança se destaca em minha trajetória.

A dança se fez presente em minha constituição enquanto ser social por diversos momentos do percurso da vida: na Educação Formal, na convivência com amigos, nas relações familiares e, em especial, na relação com a minha mãe. No entanto, a partir dos onze anos de idade ela se fez mais acentuadamente presente, pois, nesse período, iniciei meu contato com os conhecimentos que a dança me forneceu por meio da descoberta das danças de

salão. Nesse momento, comecei a observar a dança na sociedade, mas, para além disso, passei a compreender as relações sociais por meio da dança.

No ano de 2015, busquei a formação acadêmica em Educação Física – licenciatura, movido pelo desejo de atuar com a produção de conhecimento por meio dos corpos em movimento no âmbito das escolas públicas. Como a maioria dos atores sociais negros, o acesso à Educação Superior não ocorreu de forma fácil; por outro lado, em virtude de políticas públicas, pude concluir a graduação.

Movido pelos desejos de complementar o conhecimento e ampliar o campo de atuação, iniciei, em 2018, a formação no curso de Educação Física – Bacharelado. No ano de 2019, fui aprovado em um concurso público para atuar como docente na rede municipal de Volta Redonda – RJ. Durante toda a formação acadêmica, pude ampliar meus conhecimentos sobre o corpo e a dança, todavia ainda se fazia necessária a busca por conhecimentos afrodiaspóricos, mediante as inquietações sobre como trabalhar o corpo negro na esfera escolar. Movido por essa necessidade, busquei no ano de 2020, a formação *lato sensu* em Ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

As formações acadêmicas e as minhas vivências forneceram bases para ampliar meus conhecimentos. Todavia, ainda pulsava a necessidade de buscar formas mais efetivas de contribuir com a produção de um corpo negro descolonial e uma Educação efetivamente antirracista na prática enquanto docente. Diante dessa necessidade, surgiu a pesquisa apresentada nesta dissertação, que busca na dança caminhos insurgentes para promoção de uma Educação que caminhe em busca de uma justiça social e de uma justiça cognitiva social¹ por meio de uma Educação antirracista e por meio da construção de encruzilhadas entre diversos tipos de conhecimentos no cotidiano escolar.

¹ Para Santos (2020), não basta apenas buscarmos a justiça social, antes, há a necessidade de buscarmos a justiça cognitiva social como fundamento.

1 INTRODUÇÃO

Bhabha (2005); Certeau (1994) e Santos (2007; 2020) evidenciam a complexidade que envolve a sociedade e as singularidades dos grupos que diferem os seres humanos: idade, orientação sexual, gênero, pertença religiosa, etnia, entre outras. No entanto, a existência de tais diferenças não deve ser tomada como fator argumentativo suficiente que justifique, de forma reducionista, a origem das desigualdades sociais existentes, as quais, nas diferenças, se escoram para impor uma hierarquia. Dessa forma, não se pode tratar as desigualdades como sinônimo de diferenças (Santos, 2006; Carvalho, *et.al.* 2012).

As desigualdades constituem fenômenos sociais (Carvalho, *et al.* 2012), produzidos pelo ser humano em suas interrelações. Entre as desigualdades sociais existentes, pode-se localizar as que se baseiam na hierarquização das diferenças étnico-raciais, historicamente constituída e que tomam certo tipo de ser humano como padrão excludente perante a pluralidade existente. Assim, o racismo social se apresenta. Contemporaneamente, o racismo não se insere na sociedade somente em atitudes isoladas, livres de uma causalidade e uma historicidade social, e sim, conforme Almeida (2018), Ribeiro (2019) e Raposo, Almeida e Santos (2021), ele se insere também em uma dimensão estrutural e histórica.

Formas de preconceitos e discriminações como o racismo, que se estruturou contra o sujeito negro, marcam o Brasil e possuem fortes relações com o colonialismo e a modernidade (Almeida, 2018). Têm como característica não somente a opressão física como também a opressão por meio de um poder subjetivo que silencia, que promove epistemicídios² e apagamentos e gera subalternidades ao promover o domínio dos sistemas simbólicos e materiais dos sujeitos. A esse poder atribui-se o nome de colonialidade (Raposo; Almeida; Santos, 2021).

² Nesta dissertação, compreende-se o termo epistemicídio como a não credibilização de algumas formas de saber e/ou a subalternização de outras, ocasionando o desperdício de múltiplas experiências presentes na diversidade cultural e na pluralidade de visões do mundo por elas protagonizadas (Santos, 2018).

Para Santos (2020), a colonialidade consiste, apenas, na continuação de outro processo com muitas afinidades com a instauração da modernidade, o colonialismo.

A partir do momento em que se compreende o racismo estrutural como parte de um processo de rejeição do outro e de suas diferenças que não correspondem ao padrão eurocêntrico imposto pela modernidade e que produz desigualdades (Raposo; Almeida; Santos, 2021), pode-se pensar o racismo, assim como as demais desigualdades, como parte de um produto estruturado por meio do que Santos (2004, 2007) denomina um pensamento abissal³, sendo este fundado pela razão metonímica⁴. Raposo, Almeida e Santos (2021, p.5) reiteram esse pensamento mencionando que: “as diferenças de raça, de sexo e de idade são reais, mas não são as diferenças em si as causadoras da segregação ou do abismo entre nós, mas a rejeição [...]”.

Nesse sentido, a modernidade representou uma significativa transformação nos padrões epistêmicos de dada sociedade, pois trouxe o reducionismo da representação do mundo por meio de sua racionalidade⁵. A esse respeito, Santos (2007) salienta que, ao mesmo tempo que contribuiu para o desenvolvimento de diversas sociedades, ela também criou um abismo entre quem acessa e compartilha de sua lógica e quem produz conhecimentos outros.

Nessa perspectiva de produção da não existência, Santos (2020, p.25) chama a atenção para o imaginário criado a partir da distinção do mundo em dois polos: Norte e Sul. Tal divisão estabelece uma linha abissal que opera impedindo que saberes que diferem do conhecimento dominante representem o “[...] mundo como seu e nos seus próprios termos”.

Desse modo, se, de um lado, temos o estabelecimento de um pensamento monocultural que reduz o mundo à sua percepção; do outro lado do abismo,

³ Para Boaventura de Sousa Santos, o Pensamento Abissal “consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível” (Santos, 2007a, p. 4).

⁴ Razão identificada por Boaventura de Souza Santos em seus estudos sobre a estruturação da razão indolente. Para ele, tal razão visa a uma lógica moderna que toma uma parte para representar o todo da realidade social.

⁵ Ou seja, nesta dissertação, pode-se dizer, uma racionalidade que Santos (2020) denomina de “indolente”.

temos uma diversidade de saberes invisibilizada e que pode contribuir para uma ampliação da justiça social.

Nesse sentido, Raposo, Almeida e Santos (2021) consideram que as instituições sociais possuem um relevante papel tanto para a reprodução de estruturas de poder quanto para o rompimento com uma razão que promove a exclusão e epistemicídios, operando na perspectiva emancipatória (Santos, 2010). Entre essas instituições, a escola se apresenta como um relevante espaço com potenciais de intervenção social, rompendo com lógicas hierarquizantes e excludentes.

Nesse sentido, lançaram-se os seguintes questionamentos: até que ponto a escola pública estabelece um movimento de ruptura com a lógica moderna, que hierarquiza e subalterniza os conhecimentos advindos da diáspora africana? As aulas de Educação Física Escolar possuem potencialidade para desenvolver práticas emancipatórias, indo ao encontro da perspectiva pós-colonial?

A justificativa para o referido trabalho emerge da minha atuação como orientador educacional de uma instituição privada de Ensino Superior em EAD e, simultaneamente, como Professor de Educação Física da rede municipal de ensino do município de Volta Redonda – RJ, especificamente, para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Todavia, a relação com a referida rede municipal tem origens mais profundas, pois, ao considerar a multidimensionalidade das experiências (Najmanovich, 2001) e o processo de constituição das corporeidades forjadas no mergulho sincrônico com o mundo, considero a rede municipal de ensino como um *lócus* central de formação por duas razões: primeiramente, em decorrência de eu ter cursado a Educação Básica nessa rede municipal; em segundo lugar, pelo desenvolvimento do estágio obrigatório como graduando de Ensino Superior, portanto, tendo esse espaço se transformado em *lócus* de formação profissional.

Desse modo, no transcorrer desse percurso, pude experienciar lacunas quanto à presença de discursos que subalternizavam ou invisibilizavam culturas, povos, universos simbólicos e, conseqüentemente, corpos negros. Tais momentos, entrelaçados aos processos e práticas educativas, emergiam, diversas vezes, por intermédio da produção da não existência (Santos, 2010), como uma cultura ultrapassada, primitiva ou submissa ou ainda por meio do

silenciamento diante de práticas racistas, configurando-se com um incômodo enquanto educador.

Diante do exposto, como um sujeito encarnado (Najmanovich, 2001) que apresenta, em sua constituição, um ser humano enredado nos modos de pensar, sentir e agir de Professor de Educação Física que atua com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, alguns questionamentos se fazem necessários: como produzir saberes insurgentes contrários às epistemologias e práticas pedagógicas que somente valorizam as culturas e narrativas eurocêntricas? De que maneira potencializar as culturas e universos simbólicos historicamente subalternizados por essas narrativas? Até que ponto os currículos oficiais (BNCC) contribuem para a permanência de uma visão eurocentrada nas práticas pedagógicas e para uma invisibilidade das contribuições advindas da diáspora? Como a colonialidade do poder se manifesta nos currículos de Educação Física escolar?

Trazer à tona tais questionamentos torna-se necessário para justificarmos a aproximação ao pensamento pós-colonial em detrimento da oposição à razão moderna e ao imaginário colonial moderno e, desse modo, contribuímos com os debates que visam romper com perspectivas sociais e educacionais que seguem como abismos, separando e tornando impossível a coexistência de saberes e universos simbólicos plurais.

Outrossim, faz-se necessário o diálogo com diversos autores, conforme disposto a seguir: Boaventura de Souza Santos via pensamento abissal; Ramón Grosfoguel, Vera Maria Candau e Nelson Maldonado-Torres, com suas perspectivas sobre a colonialidade do ser, do poder e do saber.

Diante do exposto, objetiva-se, nesta pesquisa, compreender como o pensamento abissal influencia a produção do currículo da Educação Física Escolar do município de Volta Redonda – RJ, propondo a criação de uma sequência didática com perspectiva antirracista e descolonial. Especificamente, desenvolveram-se as seguintes ações relativas a este estudo: refletir sobre o pensamento abissal e os impactos promovidos na sociedade; investigar como o currículo proposto pela SME dialoga com as questões da diáspora africana e com o currículo *pensado/praticado* pelos(as) professores(as) de Educação Física nos anos iniciais da rede municipal de Volta Redonda; discutir o corpo-território, os universos simbólicos e diaspóricos como forma de conhecimento sobre o

mundo; construir uma sequência didática de dança para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando os saberes da diáspora africana.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 PENSAMENTO ABISSAL, EPISTEMOLOGIAS DO SUL E A PROPOSTA CURRICULAR DE VOLTA REDONDA: POSSÍVEIS OLHARES

Este tópico tem como intuito discutir como o projeto de modernidade influencia o pensamento abissal e, em decorrência, determina o surgimento de cinco formas de produção da não existência. Tais noções, fundadas nas ideias de Santos (2002; 2006; 2010; 2020), nos remete à concepção da escola em diálogo com a produção do social, em decorrência de um espaço possível de produção de uma Educação descolonial.

Para que possamos construir as bases argumentativas deste trabalho, partiremos, inicialmente, das compreensões acerca do projeto de modernidade a partir das discussões de Santos (2006). Compreendermos a modernidade à luz do pensamento abissal, elemento central no movimento de desvelar, criticamente, a estrutura do *modus operandi* deste projeto, em detrimento das consequências sociais da racionalidade, que continua a produzir a invisibilidade e a não existência (SANTOS, 2006).

Para Santos (2006; 2007a; 2007b; 2020), o projeto de modernidade carrega, para além dos avanços no campo das ciências, uma gama de exclusões, invisibilidades e desperdícios de experiências face à pluralidade de conhecimentos disponíveis no globo.

Santos (2013) compreende que o projeto sociocultural da modernidade se constitui em dois principais pilares, o pilar da regulação e o pilar da emancipação. O pilar da regulação é constituído pelos princípios do Estado, do mercado e da comunidade. Já o pilar da regulação é constituído pelas racionalidades, sendo elas a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica, a racionalidade moral-prática da ética e do direito, e, por fim, a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura.

Ainda sobre a modernidade, Santos (2007a; 2020), ao explicar sua perspectiva sobre a existência de uma linha abissal que divide o mundo, argumenta que essa linha está para além das cartografias que dividiram o globo no período colonial, estando, dessa forma, inseridas estruturalmente no pensamento moderno. Por meio dessa ideia, o autor compreende que, no

pensamento moderno, há uma linha imaginária dicotômica marcada pelo colonialismo⁶, pelo capitalismo e pelo patriarcado que separa as metrópoles e as colônias, denominando-a linha abissal.

Diversos autores, sem fazer alusão ao abismo, também apontam relações entre o colonialismo, o patriarcado e o capitalismo com a concepção da modernidade (Walsh; Oliveira; Candau, 2018; Ballestrin, 2013; De Almeida Amorim, 2016; Dos Santos, Betes; Barbosa, 2019). Nessa linha de pensamento, Santos (2007a; 2020) entende que a realidade social articulada à *metropolitanidade*⁷ se constitui marcada por “esse lado da linha”, enquanto o mundo da colonialidade é marcado pelo “outro lado da linha”.

Partindo do entendimento de que há dois lados demarcados pela linha abissal, tal lógica estabelece que há uma relação de poder e dominação injusta entre esses dois lados e que essa relação é fundamentada por uma epistemologia. O autor denomina essa epistemologia de epistemologia do Norte, o que corresponde ao lado de dominação feito pela metropolitanidade.

Outrossim, é importante salientarmos que as epistemologias do Norte concebem o que fica do “outro lado da linha” como o lugar da ignorância (SANTOS, 2020, p. 25). Portanto, as “[...] epistemologias do Norte concebem o Norte epistemológico eurocêntrico como sendo a única fonte de conhecimento válido, seja qual for o local geográfico onde se produza esse conhecimento”.

Partindo desse cenário, Santos (2002) menciona que a racionalidade que emerge dessa forma de pensamento foi capaz de produzir o epistemicídio de várias culturas e saberes, pois opera a partir de uma lógica denominada indolente, porque se arroga como única fonte de verdade, conforme será discutido no item a seguir.

2.2 RAZÃO INDOLENTE, MONOCULTURAS E FORMAS DE PRODUÇÃO DA NÃO EXISTÊNCIA: A BNCC COMO CENTRALIDADE

⁶ O autor prefere utilizar o termo “colonialismo” para caracterizar a colonialidade, tão debatida por Aníbal Quijano, por compreender que “a colonialidade é, na verdade, a continuação do colonialismo” (SANTOS, 2020, p. 27)

⁷ Santos (2020) denomina, dessa forma, o universo social da metrópole em contraposição ao conceito de colonialidade.

Conforme mencionado anteriormente, encara-se a razão no pensamento moderno, o qual possui diferentes formas de manifestação: razão impotente, razão arrogante, razão metonímica e razão proléptica. Destas, duas constituem o ponto de destaque nas críticas de Santos (2006); sendo elas a razão metonímica e a razão proléptica.

A razão metonímica corresponde ao seu referencial das figuras de linguagem, ou seja, ela toma uma parte como o todo. Para o autor, essa racionalidade implica a parte pelo todo, “[...] porque tem um conceito de totalidade feito de partes homogêneas, e nada do que fica fora dessa totalidade interessa” (Santos, 2007b, p. 25-26).

Dessa forma, a razão metonímica é excludente por não ser capaz de aceitar outras concepções de mundo, ocasionando o que o autor denomina de desperdício da experiência (Santos, 2006), porque contrai o presente a um momento fugaz e apresenta um caráter homogêneo entre as partes bem como a simetria entre elas, não aceitando a ideia de diferença.

Já a razão proléptica amplia, demasiadamente, o futuro, tornando-o inalcançável e nos servindo apenas para se tornar passado. Portanto, o futuro se reveste de progresso, e este não possui limites. Nessa concepção, não precisa ser pensado, e, nesse sentido, reside sua indolência, pois, se não precisa ser pensado, é porque está distante e é inesgotável.

Desse modo, para Santos (2006) o presente precisa ser dilatado, e o futuro contraído, na tentativa de evitar o desperdício das experiências. Tal desperdício ocorre sempre que um saber (ou uma cultura) é desqualificado e concebido como algo menor ou descartável, acarretando a produção da não existência, que se manifesta por intermédio de cinco maneiras.

A primeira forma de expressão da não existência é a *monocultura do saber ou do rigor do saber*. Essa monocultura transforma o pensamento moderno e o que dele advém em referência. Respectivamente, configura-o como única fonte de verdade e alta cultura, sendo a sua maior expressão o conhecimento científico.

A segunda monocultura emerge *do tempo linear* e traz a ideia de que o tempo e o desenvolvimento caminham em uma única direção, tal qual uma flecha. Associada a isso, opera a lógica que trabalha com o pensamento de que os países atualmente considerados desenvolvidos estão na liderança desse

desenvolvimento. Portanto, consideram-se os que não estão nessa direção como atrasados, primitivos, selvagens, entre outros.

A terceira trata-se da *monocultura da naturalização das diferenças*, que traz as hierarquias como consequência das diferenças, considerando, dessa maneira, os ditos inferiores nessa classificação, como naturalmente rebaixados. A referida reveste-se como uma monocultura relevante para esta dissertação, visto que as relações étnico-raciais, assim como as de gênero e outras subalternidades, são fortemente impactadas por essa produção monocultural.

A quarta forma de produção de monocultura é a *monocultura da escala dominante*. Nela se faz presente a ideia de existência de uma escala dominante das coisas, em que o global e o universal estão hegemonicamente acima do local. Nessa perspectiva, há processo de absorção do universal e global como local, em que este se invisibiliza nesse processo.

Por fim, a quinta forma é a *monocultura do produtivismo capitalista*. Nesta, a forma de produzir ausência está na improdutividade, “[...] é a ideia de que o crescimento econômico e a produtividade mensurada em um ciclo de produção determinam a produtividade do trabalho humano ou da natureza, e tudo o mais não conta” (Santos, 2007b, p. 31), ou seja, um único ciclo determina a produtividade e não um conjunto de ciclos.

Desse modo, as cinco monoculturas supramencionadas agem de maneira a fazer do presente um momento fugaz, pois, ao reduzir o conhecimento do mundo a uma única forma de saber (ciência), contraem o presente, invisibilizando outros saberes, outras culturas e outras formas de produção do conhecimento, concebendo o real a partir da ótica monocultural, que neste estudo se constitui a partir do conhecimento científico. Na escola, opera no formato conteudista, o que Freire (2013) intitula de Educação bancária.

Considerando as formas de expressão da razão indolente, nos aproximamos da ideia de que a Base Nacional Comum Curricular constitui uma expressão da arrogância que emerge do pensamento moderno, pois se pretende única e exclusiva para referenciar o que deve ser ensinado nas escolas brasileiras.

A esse respeito, Sússekind (2019, p. 92) nos chama a atenção em relação à BNCC, mencionando que o referido documento produz ignorâncias, injustiças, invisibilidades e inexistências, visto que coisifica “os conhecimentos, ferindo a

autonomia, desumanizando o trabalho docente e, ainda, descaracterizando o estudante na sua condição de diferente, de outro legítimo”. Para Sússekind (2019), a BNCC assume esse caráter, característico do pensamento indolente, porque retira a possibilidade de reconhecimento da diversidade do mundo e opera a partir de uma única forma de percepção da realidade.

Nessa linha de pensamento, Lopes (2015, p. 457) nos chama a atenção para o fato de que a base nacional, conforme proposta do Governo Federal, emerge dotada de um “registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, esforços para conter a tradução e impor uma leitura como a correta”.

Ao considerar tal proposição, nos parece que o conhecimento é entendido como algo que deve ser reproduzido nas escolas de forma homogeneizante, desvinculado das questões locais/territoriais, que contextualizam as disputas políticas e que as tornam singulares, o que, de certa forma, aproximaria a BNCC de uma produção que reproduz a lógica abissal, pois serviria de referência para sinalizar a escola que possui o saber validado pelo sistema escolar e as que não estão nesse enquadramento. E se consideram as que não estão nesse enquadramento, conforme afirma Lopes (2018), hierarquicamente inferiores, pois não condizem com o que é determinado como padrão.

Partindo dessa perspectiva, a BNCC:

[...] é concebida para suprir o que falta à escola. E quanto mais se deseja afirmar o valor da BNCC, mais se significa a escola (e os docentes que nela trabalham) como carentes de algo, **mais se realiza uma homogeneização das escolas como lugares onde não se ensina** (Lopes, 2018, p. 25).

Nessa direção, Macedo (2018, p. 32) afirma que a noção de competência, que está na base da formulação do documento aqui discutido, funciona “como standard para avaliação e torna-se uma versão atualizada da velha racionalidade sistêmica que sustenta a elaboração curricular técnica, especialmente bem desenvolvida nos EUA”.

Portanto, o atendimento da formulação da BNCC parte dos comportamentos globais para, posteriormente, desdobrar-se em habilidades. Para Macedo (2018, p. 32), as habilidades “são descritas em termos comportamentais como aquilo que se espera do aluno, não uma base de onde

se parte, mas uma descrição de onde chegar”. Por isso, um documento norteador, conforme dispõe o pensamento abissal.

Ao considerar o exposto, Najmonovich (2001), ao discutir a noção moderna de mundo, nos remete a pensar na lógica estabelecida pela perspectiva linear, coordenadas fixas que servem para reconhecer a legitimidade por intermédio de um único modo de olhar.

A referida perspectiva renascentista gerou o que poderíamos chamar de ilusão do realismo (Najmanovich, 2001, 15), pois intenciona limitar a percepção de mundo à lógica quantitativa, retirando o espaço qualitativo e diferenciado de cena. Tal proposição trabalha limitando a percepção ao modo linear, abstrato, inerte e insensível, pois é revestida de um “espaço matemático padronizado graças a procedimentos normatizados”.

2.3 COMPREENDENDO AS BASES PARA O CURRÍCULO: FUNDAMENTAÇÕES DA BNCC

Como Professor da rede, possuindo uma convivência cotidiana com o currículo proposto, tenho fácil acesso às propostas curriculares direcionadas anualmente aos docentes de Educação Física. Esse documento carrega em si a pretensão de nortear as aulas da disciplina para que, diante disso, os professores possam atender as demandas contidas na BNCC.

A partir da posse do documento curricular proposto pelo município de Volta Redonda – RJ, para nortear as aulas de Educação Física, foi possível identificarmos que ele possui, de forma já esperada, forte amparo nas propostas do documento concretizado na BNCC. Diante de tal constatação, entendemos que é essencial tecermos discussões sobre a BNCC e as documentações que dão base para sua estruturação a fim de melhor compreendê-la e, em decorrência disso, visibilizar o impacto da referida produção curricular no município.

Identificamos, em relação aos fundamentos da BNCC, que ela busca amparos em marcos legais para justificar sua existência. Dessa forma, parte inicialmente de amparos no capítulo III da Constituição de 1988 (da Educação, da cultura e do desporto), mais especificamente, em sua seção I, que versa sobre a Educação.

O documento da BNCC reconhece, assim como a constituição, que a Educação constitui um dever da família e do Estado e busca, no artigo 210, argumento que justifique sua construção. Conforme tal artigo:

serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental. § 2º O Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (Brasil, 1988).

Com base na estimulação de fixação de conteúdos mínimos, a BNCC fundamenta-se, constitucionalmente, para sua necessidade de elaboração. Em seguida, o documento fundamenta-se na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional) de 1996, mais especificamente, em seu artigo 9º, inciso IV. Conforme o artigo:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

[...] IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os *currículos e seus conteúdos mínimos*, de modo a assegurar formação básica comum; [...] (Brasil, 1996, grifo nosso)

Segundo a BNCC, outro amparo se encontra no artigo 26, ainda da LDBEN:

Art. 26. Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem *ter base nacional comum*, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte *diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.*” (Brasil, 1996, grifo nosso).

De acordo com a BNCC:

essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000 (Brasil, 2017).

Essa passagem demonstra uma consciência da necessidade de se contextualizarem os conteúdos propostos com as características locais de cada lugar. A BNCC também cita as DCN’s (Diretrizes Curriculares Nacionais) de 2010. Tal documento estipula, em seu artigo 14, que:

a base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente,

expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais (Brasil, 2014).

Por fim, menciona-se no documento a alteração de LDBEN, realizada no ano de 2017, que discorre sobre a Base Nacional Comum Curricular e o Ensino Médio. Diante do exposto, a BNCC se configura como um documento de 600 páginas de caráter normativo que pretende definir o que chama de *aprendizagens essenciais* para a Educação Básica Nacional — para um país que possui dimensões continentais. Ela se subdivide em três etapas da Educação Básica Formal: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Subdivide-se a etapa do Ensino Fundamental em anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano). No caso deste, adentrou-se no cotidiano dos anos iniciais. Por isso, destacamos a organização deste nas discussões propostas neste trabalho.

Organizou-se o documento em áreas de conhecimento, em que a Educação Física contempla um componente curricular da área de linguagens. Cada componente curricular possui competências específicas de conhecimento a serem trabalhadas consecutivamente por meio de unidades temáticas que possuem objetos de conhecimento que, por sua vez, apresentam habilidades. Para as aulas de Educação Física dos anos iniciais, a BNCC realiza a seguinte divisão: para o 1º e 2º ano, destinam-se quatro unidades temáticas; as de *jogos e brincadeiras*, *esportes*, *ginástica* e *dança*; para o 3º, 4º e 5º ano, são as mesmas quatro unidades, acrescida somente a unidade de *lutas*.

2.4 PENSAMENTO PÓS-ABISSAL E A EXPRESSÃO ESTÉTICO-EXPRESSIVA COMO INSURGÊNCIA

Para introduzir esta parte da dissertação, apresento o verbo “esperançar” de Freire (1992), porque entendo que, mesmo sabendo que a razão moderna, revestida do patriarcado, do colonialismo e do capitalismo, é buscar a legitimidade da razão indolente — conhecimento científico — como única forma de saber sobre o mundo, a BNCC consiste na expressão dessa racionalidade na Educação Brasileira. Algumas autoras (Oliveira, 2012; Lopes, 2015; Macedo,

2018) compartilham da ideia de que a referida diretriz curricular não será capaz de cumprir suas promessas pela simples incapacidade de controlar a vida lábil e todas as suas formas de expressão.

Nessa linha de pensamento, Lopes (2018, p. 26) salienta que a “[...] base curricular, por mais detalhada e explícita que seja, será lida contextualmente de formas diferentes”. Portanto, sempre haverá abertura para o que a autora intitula de vazio normativo.

Buscamos salientar, a partir do exposto, que sempre haverá espaço para a construção contextualizada, visto que professores, estudantes, gestores, responsáveis e funcionários de apoio não serão meros reprodutores de uma lógica imposta a si. Pelo contrário, há um espaço, “[...] um significante vazio ativo no jogo político para a luta/definição provisória e contingencialmente de estratégias organizacionais, administrativas e pedagógicas que negociam sentidos” (Lopes, 2022, p. 10).

Do mesmo modo, Oliveira (2018, p. 57) afirma que as escolas constituem espaços de “[...] práticas curriculares de produção e circulação de conhecimentos, para além da difusão deles. Mesmo não sendo considerado ou percebido como existência válida [...]”, portanto, mesmo invisibilizadas, criam, cotidianamente, um currículo que lhes é peculiar.

Em resposta a essa questão, Santos (2006) nos ajuda a pensar em alternativas para confrontar a racionalidade moderna que invisibiliza as diversas formas de saber e culturas do mundo. Para o autor, o pensamento pós-abissal se constitui como um movimento contrário ao projeto de modernidade e, em decorrência, ao pensamento abissal, favorecendo a insurgência de movimentos de ampliação da justiça cognitiva global.

Defendemos, a partir do pensamento de Santos (2002), que a característica de inacabamento do Princípio da Comunidade e da Racionalidade Estético-expressiva confere a eles maior possibilidade de proporcionar mudanças no meio social. No caso do Princípio da Comunidade, Santos (2002) salienta que as ciências modernas conseguiram colonizar apenas parcialmente duas de suas importantes dimensões, a participação e a solidariedade.

[...] No caso da **participação**, a colonização deu-se, sobretudo, no contexto do que a teoria política liberal definiu, de forma bastante rígida, como sendo a esfera política (cidadania e democracia representativa). Mas para além dele ficaram muitos outros domínios da vida social em que a participação continuou a ser uma competência

não especializada e indiferenciada da comunidade. No caso da **solidariedade**, a sua colonização ocorreu, nos países capitalistas desenvolvidos, através das políticas sociais do Estado-Providência, embora também aqui de forma incompleta. Além disso, na esmagadora maioria dos Estados-nação a solidariedade comunitária não especializada — o que designo por sociedade-providência — continua a ser a forma dominante de solidariedade (Santos, 2002, p. 75). **Grifos nossos.**

Ou seja, a racionalidade cognitivo-instrumental não conseguiu abarcar o Princípio da Comunidade do mesmo modo que fez com os princípios do mercado e do Estado (Santos, 2002).

Nessa mesma direção, a racionalidade estético-expressiva também não foi absorvida pelo caráter performativo e utilitário das ciências modernas, pois se caracteriza pela sua permeabilidade e inacabamento, sendo a própria obra de arte um exemplo da impossibilidade de enquadramento “na prisão flexível do automatismo técnico-científico” (Santos, 2002, p. 76).

Para o autor, o caráter inacabado dessa racionalidade está presente nas conceituações de prazer, autoria e artefactualidade discursiva. Santos evoca o *homo ludens*⁸ para abordar a dimensão do prazer, que, apesar da colonização que ocorreu pela industrialização do tempo livre, resistiu ao enclausuramento e é um elemento central nas lutas emancipatórias (Santos, 2002; Oliveira, 2012).

Oliveira (2012, p. 7) ressalta a importância da presença do prazer no currículo em relação à transmissão de conteúdos secos, frios e com pouco significado para os praticantes da vida cotidiana. Para a autora, o processo de ensino e aprendizagem tem de ser prazeroso, e os currículos criados pelos seus praticantes, tendo a dimensão do prazer, “[...] são, frequentemente, ‘umedecidos’ [...]”.

O prazer é uma dimensão que permeia diversos aspectos da vida cotidiana, e não podemos o pensar como ausente nos conhecimentos afrodiaspóricos, conhecimentos esses contidos na corporeidade negra (Gomes, 2011) e que são ricos nessa dimensão, seja ao se manifestar pelas danças, seja ao se manifestar pelas músicas ou jogos. Barcelos (2018) destaca a forte presença da dimensão do prazer nas danças afrodiaspóricas. Diante disso, trazer o prazer para essa produção de conhecimento no currículo é “umedecer” esse processo de ensino e aprendizagem.

⁸ Conceito debatido por Johan Huizinga, no início do século passado, que valoriza a ludicidade na constituição do ser humano e a importância do jogo na estruturação cultural.

A autoria, outra dimensão que não se prendeu às amarras da racionalidade cognitivo-instrumental, está vinculada à autonomia, à criatividade, e à autenticidade. Porém, não há uma autonomia do sujeito moderno, mas uma autonomia do que se “assenta na diferença irreduzível entre ação e as condições do seu desempenho”. Para Oliveira (2012, p. 7), a autoria compreende e assegura a dimensão ativa do sujeito na produção de conhecimentos e práticas sociais e devolve “[...] aos sujeitos a responsabilidade sobre suas vidas e destinos [...]”

No campo do currículo, a autora compreende o papel da autoria como produção criativa e autônoma que religa os que pensam o currículo e os que o fazem, compreendendo-o, assim, como uma obra de arte que é cotidiana e constantemente (re)construída. Buscando novamente a dança, se a concebemos como uma forma de ligação entre o ser humano e o mundo, consoante Barcelos (2018), compreenderemos a importância da autoria no processo de produção/comunicação, seja ao transformar *oraturas* (Santos, 2020) em movimentos, seja ao refletir sobre os signos desses movimentos com o que se pretende expressar.

Por fim, há a artefactualidade discursiva, uma noção que se constitui a partir do múltiplo, pois está enredada na dimensão artística e na pluralidade de sentidos advindas da diversidade de expressão: dança, teatro, cinema, jogos e tantas outras infinitas formas de expressão das culturas. Essa noção está relacionada à intencionalidade com a qual essas expressões surgem, os seus sentidos, sentidos que estão intimamente relacionados com a autoria e a dimensão de prazer (Oliveira, 2012).

No campo do currículo, a autora compreende a artefactualidade discursiva como “[...] criação de realidade curricular por meio de discursos, enunciados e praticados pelos sujeitos das escolas” (Oliveira, p.10, 2012).

2.5 RACIONALIDADE ESTÉTICO-EXPRESSIVA, CORPO-TERRITÓRIO E DANÇA

Ao admitir que a racionalidade estético-expressiva se configura como uma referência na contraposição à razão moderna, aquela que privilegia a lógica

cognitivo-instrumental, nos aproximamos das epistemologias do Sul e, em decorrência disso, da aposta na relação do corpo com o *espaço-tempo* de produção de saberes, pois este se constitui como uma dimensão não dicotômica, portanto, não aceita a lógica binária entre corpo e mente. Diante do exposto, salientamos que, ao contrapor a referência imposta pelo pensamento moderno, via racionalidade estético-expressiva, realizamos a aproximação das ecologias dos saberes, visto a exigência de romper com o modelo monocultural.

Ao considerar a referida aproximação, é preciso entendermos que esta se constitui a partir da sociologia das ausências, que se configura em cinco ecologias: a primeira refere-se à *ecologia dos saberes*, que tem por intenção criar um diálogo entre os diferentes tipos de saberes sem que haja uma hierarquia pré-estabelecida que coloque a ciência acima de todos os tipos de saberes. O autor deixa evidente que não se trata de realizar um movimento anti-ciência, mas, sim, de reconhecer a validade de outros conhecimentos, indo contra hierarquias abstratas, visto que afirma "(...) que o importante não é ver como o conhecimento representa o real, mas conhecer o que determinado conhecimento produz na realidade; a intervenção no real" (Santos, 2007b, p. 33).

A segunda trata-se da *ecologia das temporalidades*, que busca romper com a noção unívoca de tempo linear, pois reconhece que cada sociabilidade tem seu próprio tempo. Especificamente em relação à discussão aqui proposta, essa ecologia nos auxilia a pensar a noção de ancestralidade. Para Moraes (2019, p.1), a ancestralidade opera a partir de duas dimensões que a potencializa: primeiro, "essa percepção de mundo permite que ela sempre retorne e se repita ao longo do tempo, e a possibilidade de sempre se fazer presente", permitindo romper com a ideia de atrasado e primitivo.

Outro aspecto relevante e que nos permite perceber a potência da ancestralidade é a construção do sentimento coletivo. Para Oliveira e Alves (2021), a ancestralidade auxilia os "processos de organização interna, fundamenta o pertencimento ao quilombo na ancestralidade, que para ele, torna todos uma só família", pela descendência vinculada ao ancestral. Portanto, reforça o sentimento de coletividade, as formas de organização e a manutenção cultural.

A terceira ecologia foi nomeada *ecologia do reconhecimento*, pois reconhece a existência de diferenças sem a interferência de hierarquias, tais

como a que colocou o branco sobre o negro, o homem sobre a mulher, o heterossexual sobre outras formas de orientação sexual, entre outras.

A quarta trata-se da *ecologia da transescala (trans-escala)*, que não visa à observação de fenômenos por meio de uma única escala global, e, sim, à transição entre as escalas, com o intuito de compreender cada fenômeno, seja a escala global, a escala nacional ou a escala local.

Por fim, temos a quinta ecologia, que é a *ecologia da produtividade*, que recupera e valoriza formas alternativas de produção que transgridam a compreensão capitalista, tal como a economia solidária, que esteve em crescimento nas últimas décadas.

Quadro 1 – síntese das monoculturas e as ecologias

Monocultura do(a):		Ecologias dos(as):	
Saber e rigor	Considera saber científico o único saber credível.	Saberes	Elimina a hierarquia pré-estabelecida entre o conhecimento científico e as outras formas de saber.
Tempo linear	Implica que o tempo caminha em uma única direção e que os países tidos como desenvolvidos estão na ponta do desenvolvimento linear	Temporalidades	Opera a partir da multiplicidade das temporalidades e não aceita o tempo linear como única forma de percepção temporal.
Naturalização das diferenças	Traz as hierarquias das diferenças sociais sob uma narrativa de consequência de um processo natural.	Reconhecimentos	Credibiliza as diferenças sem as interferências de hierarquias.
Escala dominante	Valoriza a dominação do global e universal face ao local.	Transescalares	Reconhece o valor tanto na escala local como no global e a possibilidade de trânsito entre as escalas para analisar os fenômenos.
Produtivismo capitalista	Trabalha com modelo único e capitalista de produtividade.	Produtividades	Busca outros modelos de produção que transcendem o capitalismo.

FONTE: Santos (2007b; 2020).

Assim, pensar o corpo a partir da razão estético-expressiva requer reconhecê-lo enredado na corporeidade, pois nos remete a concebê-lo em diálogo com o território que o constituiu (Santos, 2020). Portanto, um pensar a partir de uma ruptura com o pensamento que entende o corpo como um apêndice da cognição ou de uma racionalidade que o concebe, apenas, como um constructo anátomo-biológico.

Nessa linha de pensamento, para Miranda (2014, p. 69-70), o corpo, como um território, ao ser um corpo-território, concede às pessoas a compreensão do mundo a partir de si, do seu próprio corpo, “[a]ssim como uma territorialidade em constante movimento que para onde se desloca carrega consigo toda a bagagem cultural construída ao longo das suas trajetórias”.

Do mesmo modo, Santos (2020, p.136), ao abordar a produção de conhecimento, nos fala sobre um conhecimento corporizado, um conhecimento que “se manifesta em corpos vivos”. Esses corpos são postos em duas categorias: corpos individuais e corpos coletivos, mas ambos são corpos sociais. “Os corpos coletivos, como grupos ou classes sociais, castas, seitas, povos ou nações, são portadores das lutas, mas, em última análise, aqueles que sofrem ou exultam são os corpos individuais” (*idem*).

Há várias possibilidades de compreendermos as diferenças corpóreas, mas Santos (2020) salienta três tipos de corpos que são pertinentes para as epistemologias do Sul: corpo jubiloso, corpo sofredor e corpo moribundo. Segundo Santos (2020, p.139), “não se trata de estados de ser abstratos. Esses corpos explicam as principais condensações do impacto de relações sociais perversas sobre corpos radicalizados, sexualizados e mercantilizados”. Por isso, compreender esses corpos também é de relevância para o desenvolvimento desta pesquisa.

Diante disso, falar do corpo moribundo é falar de um corpo que, mesmo após o que seria sua morte, continua vivo em outros corpos, sejam eles coletivos ou individuais, movimentando sua luta ou outras lutas (Santos, 2020). Podemos trazer figuras como Zumbi, Dandara e rainha Nzinga ou movimentos como a Revolta da Chibata e a Balaiada.

O segundo tipo de corpo se faz presente no corpo sofredor, que é aquele “[...] que sobrevive e persevera na luta apesar de sofrimento” (Santos, 2020, p.140). Santos, ao tratar desse corpo, discorre sobre dois tipos de sofrimento, sendo o primeiro o “sofrimento injusto”, que seria aquele que acontece de forma imposta sobre o oprimido, e o segundo seria o “sofrimento autoimposto”, aquele em que o corpo opta por passar pelo sofrimento para integrar uma resistência contra a existência do sofrimento injusto. Todavia, ao abordar esse corpo, podemos compreender que sua luta não reside apenas contra o sofrimento, mas também abarca uma luta contra a trivialização desse sofrimento, que faz com

que ocorra uma ignorância cada vez maior do sofrimento. Podemos dizer que se trata de uma normalização de algo que não deveria ser aceito.

As epistemologias do Sul concebem a indiferença perante as lutas dos oprimidos como um dos tipos de ignorância mais profundamente enraizados entre aqueles produzidos pelas epistemologias do Norte nos nossos dias. Pelo contrário, as ecologias de saberes que têm lugar no contexto das lutas visam tornar conhecido o sofrimento sem mediações, transformando-o numa razão para partilhar a luta ou, em alternativa, para angariar solidariedade ativa com ela (Santos, 2020, p. 141).

O terceiro corpo que o autor identifica é o “corpo jubiloso”, que, para nós, ganhou maior destaque, tendo em vista o seu vínculo com o prazer e a dança, enquanto manifestação artística, que estão inseridos na racionalidade estético-expressiva. Para Santos (2020, p. 142, grifo nosso), o corpo jubiloso é aquele “[...]que se regozija com o *prazer*, a festa, o riso, a *dança*, o canto, o erotismo, tudo em celebração da alegria do corpo”.

As lutas sociais dos corpos, sejam eles individuais ou coletivos, não se inserem, apenas, em confrontos que geram sofrimento, dor, perda e morte. Para as epistemologias do Sul, o júbilo também se insere nesse contexto de luta como uma expressão de força e resistência:

[...] as epistemologias do Sul entendem a alegria, o júbilo, a celebração e a festa como expressões da força vital exigida pelas lutas contra a opressão. São também afirmações de dignidade por parte daqueles que sofrem indignidades sem conta em sociedades injustas como aquelas em que vivemos (Santos, 2020, p.143).

A partir dessa lógica, é possível entendermos que o contexto de resistência afro-brasileira é marcado por essas manifestações de corpos jubilosos, pelas quais, atualmente, nos deparamos com o jongo, o maculelê, o bumba meu boi, o afoxé, a capoeira, o samba, entre outras. Para as epistemologias do Sul, no contexto dos corpos jubilosos, as danças e o canto adquirem um relevante valor epistemológico enquanto um recurso que não pode ser explorado pelas epistemologias do Norte.

O seu valor epistemológico reside nas formas como intensificam a dor e a alegria, como conferem mais energia aos corpos e aos afetos e infundem comunicação e comunhão com dimensões espirituais ou eróticas que reforçam a disponibilidade para partilhar lutas e riscos (Santos, 2020, p. 143).

Mas, ao serem abordados o canto e a dança, o contexto da dança ainda adquire um maior destaque nas epistemologias do Sul, pois, segundo as

compreensões de Santos (*idem*), “a dança, especificamente, merece uma atenção especial nesse contexto, uma vez que é uma das formas mais complexas de conhecimento corporal, experiencial, vivido. O corpo se torna especialmente animado e vivo na dança”. Dessa forma, a dança é vista como um conhecimento corporal que, estando atrelado a uma racionalidade estético-expressiva, pode se tornar um importante meio para se romper com as epistemologias do Norte, possibilitando comunicações que superem até mesmo as barreiras da linguagem formal.

Esse conhecimento corporal tem um caráter não-linguístico, não proposicional, capaz de expandir a proximidade e a familiaridade a até de fortalecer a confiança muito para além das possibilidades do intercâmbio linguístico. O seu caráter não linguístico e não-proposicional, combinado com a intensidade e a intencionalidade do movimento, confere à dança uma ambiguidade específica, uma abertura de sentido que, dependendo do contexto, pode ser muito útil, no seu potencial de transgressão, para uma intimidade intensa ou infringir os códigos repressivos do comportamento correto (Santos, 2020, p. 143).

Pensarmos a dança nesses termos, ou seja, a dança em uma dimensão para além da reprodução de gestos técnicos, embebida em uma racionalidade cognitivo-instrumental, vinculada a uma epistemologia do Norte, é pensarmos uma dança em um contexto de luta que carrega o potencial para romper com silenciamentos e opressões por meio da promoção de conhecimentos corporizados vinculados a uma racionalidade estético-expressiva que fortaleça as epistemologias do Sul. Dessa forma, trata-se de pensarmos uma produção de conhecimentos corporais por meio de corpos jubilosos que venham ao encontro dos conhecimentos historicamente negligenciados do Sul. Rompermos com o viés tecnicista e com a reprodução inconsciente é, portanto, pensarmos em uma produção de uma dança a partir do Sul.

Consideramos relevante o debate sobre a escola, que não somente enfoca a produção de conhecimento no plano cognitivo, mas também reconhece que o conhecimento se manifesta por meio do atravessamento de corpos inteiros.

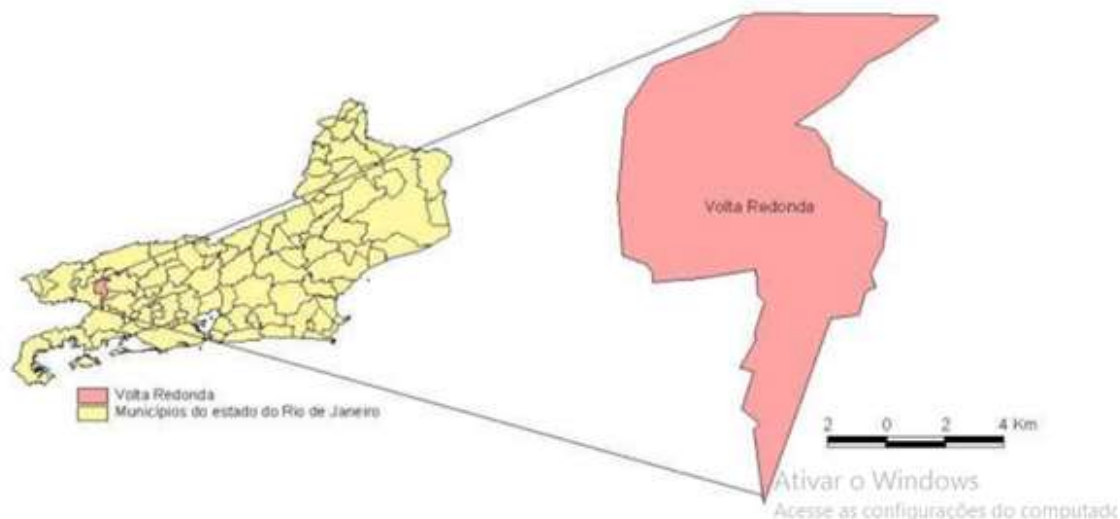
Entendermos como as aulas de Educação Física podem contribuir para esse contexto se faz urgente e necessário para que não tenhamos mais a dominância de uma epistemologia que provoca tantas exclusões, invisibilidades e apagamentos.

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

3.1 ÁREA DE ESTUDO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para discorrer sobre o cotidiano de dada comunidade, consideramos que a aproximação do leitor ao contexto no qual essa comunidade está inserida torna-se uma medida relevante, uma vez que promove uma aproximação entre o leitor e aspectos da realidade cotidiana que se busca abordar neste trabalho. Para tanto, destacamos que o local desta pesquisa é o município de Volta Redonda – RJ (figura 1).

Figura 1 – mapa do estado do Rio de Janeiro e da cidade de Volta Redonda



Fonte: SOKOLOSK (2008).

A cidade, localizada na microrregião do Vale do Paraíba, que, por sua vez, se localiza na mesorregião Sul Fluminense do estado do Rio de Janeiro, se caracteriza pelo seu forte vínculo histórico com o setor secundário da siderurgia, em decorrência da existência da Central Siderúrgica Nacional (CSN), localizada no município. O entrelaçamento entre o desenvolvimento da cidade e o setor siderúrgico foi historicamente concebido, de modo que a cidade é nacionalmente reconhecida como “Cidade do Aço”.

De acordo com dados do Plano Municipal de Educação (2017) e do IBGE⁹, Volta Redonda possui esse nome em virtude da curva que o Rio Paraíba do Sul faz dentro do município (figura 2); os primeiros colonizadores da região atribuíram essa nomenclatura da curva no ano de 1744. A partir desse período, a localidade passou por processos socioculturais e econômicos que a conduziram à condição de município.

Em 1946, a Central Siderúrgica Nacional (CSN) iniciou suas operações na localidade (Lima, 2013), inserindo o então distrito do município de Barra Mansa – RJ no ciclo industrial e promovendo relevantes mudanças econômicas e arquitetônicas na região por meio da criação de novas fontes de renda e bairros planejados para receber trabalhadores industriais, o que, de certa forma, gerou impactos em seu processo de emancipação. Somente em 17 de julho de 1954, o distrito conquistou a emancipação da cidade de Barra Mansa e passou a ser um município por meio da Lei 2.189.

Figura 2 – rio Paraíba do Sul em Volta Redonda



Fonte: <http://gshow.globo.com/TV-Rio-Sul>

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no último censo de 2022, Volta Redonda possuía uma população de 261.563 pessoas, se caracterizando como uma das cidades mais populosas da região.

⁹ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/volta-redonda/historico>

Nesse mesmo censo, a cidade apresentou um IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) de 0,771, em uma escala de 0 a 1. Segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), baseado em dados de 2010, a cidade ocupa a 220ª posição no *ranking* de desenvolvimento entre os 5565 municípios do Brasil. Apesar da defasagem de dados mais atualizados em decorrência da precarização administrativa, esses dados já nos fornecem um panorama da cidade em relação aos seus aspectos de desenvolvimento.

Ao abordarmos os aspectos educacionais de Volta Redonda, podemos compreender que ela mantém duas estruturas administrativas de oferta de ensino municipal, sendo elas a Secretaria Municipal de Educação, responsável direta, principalmente, pelas unidades da pré-escola ao Ensino Fundamental II, e a Fundação Educacional de Volta Redonda (FEVRE), que se submete à SME, mas é dotada de certo grau de autonomia e responsável, principalmente, pelas escolas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Segundo dados disponíveis no PME (2017), a cidade conta com 58¹⁰ unidades escolares municipais que ofertam o Ensino Fundamental. Já segundo o referencial curricular elaborado em 2018, o Sistema Educacional de Ensino possui 99 escolas públicas, cinco privadas conveniadas e 41 de Educação Infantil de rede privada; das 99 escolas públicas, 43 ofertam o Ensino Fundamental.

Desse modo, salienta-se que, dentre as 58 unidades educacionais, a Escola Municipal Maria José Campos Costa, também conhecida apenas como “Maria José”, foi a unidade educacional escolhida para participar do estudo. A justificativa para tal opção se articula à minha atuação como Docente na referida escola.

Figura 4 – mapa das unidades de planejamento



Figura 3 – unidade de planejamento de Santo Agostinho



Fonte: <https://new.voltaredonda.rj.gov.br/11-Characteristicas-Cidade>

¹⁰ Dados baseados no INEP 2014.

Segundo dados disponíveis no site oficial da prefeitura¹¹, a cidade possui 112 bairros/loteamentos que, para o Índice de Qualidade de Vida Urbana (IQVU), são distribuídos em 29 unidades de planejamento (figura 3).

Assim, cabe frisarmos que a Escola Maria José localiza-se no bairro/loteamento Volta Grande I, que faz parte da unidade de planejamento Santo Agostinho (figura 4). Há onze bairros/loteamentos inseridos na unidade: Santo Agostinho (1), Volta Grande I (2), Volta Grande II (3), Volta Grande III (4), Volta Grande IV (5), Ilha Parque (6), Parque das Ilhas (7), Jardim América (8), Morro da Caviana (9), Morro da Conquista (10) e Vila Americana (11).

Na unidade Santo Agostinho, há três escolas municipais do primeiro segmento do Ensino Fundamental para atender a demanda local: Escola Municipal Jaime de Souza Martins (Santo Agostinho), Escola Municipal John Kennedy (Vila Americana) e a já referida Escola Municipal Maria José (Volta Grande I).

O bairro/loteamento Volta Grande I, onde a Escola Maria José se localiza, assim como os bairros Volta Grande II, III e IV, trata-se de um bairro planejado que faz parte do anteriormente referido legado arquitetônico da presença da CSN na cidade, se caracterizando como um bairro operário. A escola atende estudantes das diversas localidades da unidade de planejamento Santo Agostinho, principalmente, estudantes dos bairros/loteamentos das Volta Grandes (I, II, III e IV), Santo Agostinho, Morro da Caviana, Morro da Conquista, Parque das Ilhas e Ilha Parque.

Os anos iniciais da rede municipal de Volta Redonda atendem a estudantes que apresentam uma variabilidade econômica, étnico-racial, de pertença religiosa e com diferentes necessidades especiais de acesso à Educação.

3.2 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

[...] A questão levantada por Foucault, bem como a resposta que ele se dá, remete ao debate contemporâneo sobre questões particularmente importantes para o

¹¹ Disponível em: <https://new.voltaredonga.rj.gov.br/11-Characteristicas-Cidade>

desenvolvimento de uma compreensão epistemologicamente fundamentada da importância do cotidiano (cf. Azanha, 1992), de suas lógicas de produção e funcionamento, e metodologicamente fundamentais para as pesquisas desenvolvidas nesses espaços, outrora negligenciados e desnudos de sua dignidade política e epistemológica pelos procedimentos epistemicidas levados a termo por uma automeada modernidade que se pretendeu “universal” na qualidade de civilização e modo de compreensão de mundo, eliminando, subalternizando, subordinando, marginalizando ou ilegalizando práticas e grupos sociais entendidos como ameaça à expansão capitalista e/ou à expansão comunista (Santos, 1995, p. 328). Por isso, a dimensão político-ideológica dessa postura epistemológica é tão importante quanto a própria epistemologia e indissociável dela. É essa indissociabilidade que cria a necessidade e a inevitabilidade de concomitância no desenvolvimento político-teórico-epistemológico-metodológico da pesquisa no/do/com os cotidianos. (Oliveira, 2007, p. 52).

A presente pesquisa se aproxima dos Estudos com o Cotidiano¹² e da noção de currículo *pensadopracicado*, visto que prioriza os “acontecimentos escolares cotidianos invisíveis aos métodos quantitativos tradicionais da pesquisa e à busca de modelos e explicações das práticas por meio de generalizações dos *fazeressaberes* plurais, móveis e diferenciados” (Oliveira, 2012, p.15).

Diante do exposto, torna-se condição *sine qua non* que o leitor compreenda que os estudos do cotidiano, conforme preconiza Oliveira (2007) na epígrafe supramencionada, privilegiam a indissociabilidade entre teoria, epistemologia e metodologia. Portanto, os dados produzidos — e não coletados — são discutidos no enredamentos dessas dimensões ao contrário do que preconiza a ciência moderna e suas necessidade de fragmentar e separar fenômenos que são complexos e inseparáveis.

¹² O cotidiano neste estudo é entendido como um campo de pesquisa que privilegia a descoberta. Desse modo optamos pelo diálogo com Pais (2003), pois este entende que o cotidiano é um significativo que flutua do social, influenciando a subjetividade dos sujeitos e desvendando a multiplicidade de significações que são compartilhadas no particular e no global.

Nessa perspectiva, ao buscar a referência em autores que privilegiam o cotidiano (Certeau, 1994; Pais, 2003), estamos a pensar nas práticas cotidianas invisibilizadas pela racionalidade moderna que buscam compreender a realidade apenas pela via de teorias e metodologias generalizantes.

De outro modo, na pesquisa proposta nesta dissertação, ao entender que o currículo emerge como uma criação cotidiana (Oliveira, 2012a), privilegia as ações cotidianas dos *sujeitospraticantes* da escola a ser investigada, pois estas representam a centralidade deste estudo.

Assim, um aspecto epistemológico e metodológico relevante a ser ressaltado refere-se ao uso da noção de narrativas, visto que, ao propor o mergulho nas práticas cotidianas dos *sujeitospraticantes* dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, privilegamos as experiências dos praticantes, pois “o narrador retira da experiência o que ele conta” (Benjamin, 1994, p. 201).

Outro aspecto relevante, em relação ao percurso da pesquisa, refere-se aproximação lógica da pesquisa-ação. Tal escolha se deve por entendermos que esse procedimento permitirá desenvolver uma sequência didática de dança com os(as) estudantes da escola investigada e, simultaneamente, mergulhar e pesquisar os detalhes e as minúcias dessa produção cotidiana de currículo.

A esse respeito, Thiollent e Oliveira (2016) ressaltam que a pesquisa-ação pode ser desenvolvida a partir de cinco possibilidades: participativa, colaborativa e cooperativa, parceria e intervenção. Daremos destaque às três primeiras. Os autores, ainda, consideram que não há um consenso entre suas semelhanças e diferenças. Para Thiollent e Oliveira (2016), a diferença está na forma com a relação pesquisador e os(as) participantes da pesquisa estabelecem as suas relações.

Nessa linha de pensamento, Thiollent e Oliveira (2016, p.358) mencionam que a participação “[...] se refere à qualidade de um relacionamento em que a imposição e o constrangimento são evitados e substituídos por um sentimento de pertença, com compartilhamento ou reciprocidade”. Os autores, inclusive, citam 8 tipos de participação, sendo elas: aplicada integral, distanciada, informativa, militante, ocasional, usuária e espontânea. Além disso, salientam que a pesquisa participação se apresenta de forma mais emancipatória que a pesquisa em parceria.

Quando se trata da implementação da cooperação, é imperativo que esta ocorra por meio de um processo dinâmico e evolutivo entre os sujeitos da pesquisa, exigindo, por sua vez, um interesse mútuo entre os participantes. Já em relação ao caráter colaborativo, há uma variabilidade de intensidade e de flexibilidade. Nesse sentido, “a colaboração é frequentemente pensada em redes relacionando os atores de modo flexível, sem estreita vinculação, com intensidade variável e intermitência das interações” (Thiollent; Oliveira, 2016, p. 360).

Tendo em vista que os colaboradores da pesquisa podem ou não apresentar os mesmos interesses, não se aplicou a pesquisa ação cooperativa. Dentre a colaborativa e a participativa, optou-se em trabalhar com a participativa entendendo que nesta há maior possibilidade de participação de atores não acadêmicos no processo e uma maior possibilidade de gerar sentimento de pertença entre os participantes (Thiollent; Oliveira, 2016). Dessa forma, podendo ir ao encontro de perspectivas que dialoguem com uma produção científica calcada nas epistemologias do sul, que, dentre outros aspectos, aborda uma produção científica que se estrutura em um pesquisar-com em contraposição ao pesquisar-sobre (Santos, 2020).

3.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Desenvolveu-se o percurso metodológico por intermédio de duas ações: primeiro, a pesquisa bibliográfica a fim de compreender o pensamento cosmopolita e suas alternativas para a sociedade contemporânea; em segundo, o mergulho no cotidiano escolar da escola de anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Volta Redonda.

No que diz respeito ao primeiro movimento, aprofundamos o conhecimento das noções de Pensamento Pós Abissal, Ecologia dos Saberes e Conhecimentos em Rede, dentre outros (Santos, 2002; 2004; 2006; 2020; Oliveira, 2012).

Com relação à segunda ação de pesquisa, utilizamos dois instrumentos: caderno de campo e a rede de conversações. O caderno de campo por entender que este permitirá o registro das narrativas e de outras maneiras de percepção de mundo — outras percepções: imagens, vídeos, conversas (Miranda, 2021).

Já em relação à roda de conversa, a concebemos neste estudo como espaço de dialogia e de compartilhamento. A esse respeito, Certeau (2014) salienta que a “[...] conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular lugares comuns e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los habitáveis” (Certeau, 2014, p.50).

Nessa direção, Carvalho (2017) chama a atenção para o fato de que a roda de conversa propicia a constituição de uma rede, pois diversos discursos que dela emergem estão enredados a textos, imagens, sons, vídeos, encontros, experiências, histórias de vida, dentre outros.

Desse modo, a roda de conversa propiciará o acesso aos conhecimentos oriundos das práticas e dos universos simbólicos que dialogam com os saberes diaspóricos produzidos, singularmente, pelos(as) estudantes investigados durante as aulas de Educação Física.

3.4 DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Ao fazermos o movimento de investigação em busca de caminhos que nos permitisse compreender os corpos e a produção de uma Educação descolonial, nos deparamos com o Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989).

Uma das obras mais relevantes na apresentação do Paradigma Indiciário é o livro intitulado “Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História” (Ginzburg,1989), em que o autor discorre, dentre outras coisas, sobre a construção do paradigma. Ginzburg (1989) ressalta o valor dos detalhes infinitesimais, indícios, sinais, pistas que nos auxiliam a compreender uma realidade social, principalmente a partir daquilo que geralmente foi/é negligenciado.

Para Ginzburg (1989), o paradigma indiciário começou a se firmar no campo das ciências humanas na segunda metade do século XIX (entre 1870 e 1880), mas suas raízes possuem uma origem mais antiga. Ginzburg (1989) atribui o surgimento da observação cuidados dos indícios aos primeiros caçadores, que aprenderam a fazer reconstruções dos movimentos de suas presas utilizando indícios fornecidos pelas pegadas, pelos, cheiros e excrementos. O autor denomina esse modelo de observação dos indícios para decifrar o passado de venatório. No entanto, ressaltamos a existência de outros

modelos como o divinatório, que se destina a observar os indícios, como posições das constelações para indicar os ciclos da natureza que atualmente conhecemos como estações¹³ para saber dos acontecimentos futuros como períodos de seca e chuva.

Com relação às nomenclaturas (indiciário, venatório, divinatório ou semiótico), Ginzburg (1989, p.170) ressalta que não são sinônimos, “no entanto, remetem a um modelo epistemológico comum, articulado em disciplinas diferentes, muitas vezes ligadas entre si pelo empréstimo de métodos ou chaves”.

No que diz respeito às influências para a constituição do referido paradigma — Indiciário —, Ginzburg (1989) destaca o historiador Giovanni Morelli por meio do seu método morelliano de reconhecimento de autenticidade e autoria em obras pictóricas; o médico e fundador da psicanálise Sigmund Freud, com base na análise dos sonhos e reconhecimento de sintomas; e na literatura em que personagem fictício de Conan Doyle, o detetive Sherlock Holmes, fazia uso de indícios negligenciáveis para desvendar os casos durante suas investigações.

A utilização do Paradigma Indiciário não se limita à análise documental, a metodologias de análises com rígidas regras preestabelecidas ou a fatores puramente quantitativos (Ginzburg, 1989; Richter; Passolano; Reis, 2002; Leandro; Passos, 2021; Aguiar; Ferreira, 2021), pois se trata de:

[...] formas de saber tendencialmente *mudas* – no sentido de que, como já dissemos, suas regras não se prestam a serem formalizadas nem ditas. [...] Nesse tipo de conhecimento entram em jogo elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição (Ginzburg, 1989, p. 179).

Nesse sentido, assim como para Morelli, Freud e Holmes, em relação à concepção de contexto, oratura¹⁴ (Santos, 2020), às formas e aos detalhes mais individuais, irrelevantes e inconscientes, possuem informações capazes de nos aproximar das informações desejadas sobre as práticas educativas proposta por essa pesquisa. Portanto, não devendo ser negligenciadas, tampouco

¹³ No Brasil, os povos indígenas utilizavam da posição do nascer do sol, da lua e do surgimento de algumas constelações, tal como a constelação da Ema e a constelação do Homem Velho, para identificar os períodos de seca e de chuva que se aproximavam, segundo Afonso (2009;2013).

¹⁴ Para Santos (2020), a oratura aparece como a transmissão de um conhecimento oral que pode ou não estar relacionado à dança, teatro ou música.

submetidas a valores somente quantitativos, mas valorizada a sua dimensão qualitativa face aos objetivos propostos no estudo.

Mediante o desejo de nos aproximarmos do paradigma indiciário intencionando utilizá-lo como meio de apreender a realidade social que se anuncia nos detalhes da vida cotidiana, os indícios que procuramos são as produções invisibilizadas de um currículo étnico-racial capaz de agir de maneira insurgente no cotidiano escolar.

A referida procura por indícios dar-se-á por intermédio das práticas cotidianas e das narrativas dos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012), durante o desenvolvimento da sequência didática de dança a ser desenvolvida com os(as) estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental da escola investigada. Para Oliveira (2012, p. 8), os praticantes do cotidiano das escolas são criadores de currículos, porque reinventam, dinamicamente, os conteúdos formais que chegam até eles.

A busca pela diversidade de produções se deve pelo entendimento de que, ao ampliarmos os modos de narrar o mundo dos sujeitos que habitam o cotidiano escolar, possibilitaremos as suas formas de expressão e de conhecimento do mundo, o que nos favorece na compreensão do modo como entendem a realidade social.

3.5 METODOLOGIA DO PRODUTO

O presente estudo teve como proposta a elaboração um Produto Educacional (PE) no formato de Sequência Didática (SD) em relação à Dança, especificamente caracterizada pelo pensamento descolonial, favorecendo a construção de um currículo insurgente para a Educação Física Escolar que pretenda estimular uma Educação antirracista.

O PE ora proposto se materializou a partir da perspectiva de Zabala (1998), visto que, para o autor, a elaboração da prática pedagógica exige a organização de um processo metodológico que o antecede.

Desse modo, Zabala (1998) estabelece que o(a) docente deve se ater a duas questões que justificam a prática educativa: a primeira emerge da pergunta, para que educar? E a segunda: para que ensinar?

Considerando o exposto, salientamos que a presente SD tem como princípio a necessidade de estabelecer uma Educação antirracista em um país que possui um racismo estrutural (Almeida, 2019). Portanto, essa seria a justificativa que nos conduz à reposta ao primeiro questionamento.

Já com relação ao segundo questionamento, para que estudantes aprendam a identificar e se posicionar diante de qualquer atitude de racismo que presencie, visto que, no Brasil, consideramos o racismo um crime.

Tendo respondido às questões iniciais que concedem sentido à presente SD, torna-se fundamental trazer à tona o que entendemos por Sequência Didática. Para Zabala (1998, p. 18), é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

Nesse sentido, o autor ainda estabelece como um dos princípios organizadores da SD a necessidade de estabelecer um percurso de aprendizagem que respeite o desenvolvimento de temas e conteúdo que tenham menor complexidade antes de ensinar os de maior complexidade.

Diante do exposto, nos aproximamos da perspectiva estabelecida por Miquelante *et al.* (2017) na intenção de atender o disposto. Para as autoras, a SD deve se constituir em quatro etapas, conforme dispostos a seguir: apresentação da situação; produção inicial; módulos necessários, de acordo com as necessidades de aprendizagem de uma determinada turma de estudantes e d) produção final.

Desse modo, atendendo o disposto nas etapas estabelecidas pelas autoras (Miquelante *et al.*, 2017), a SD se configurou em aula 1, aula 2, aula 3, aula 4, aula 5 e aula 6.

Aula1:

O primeiro momento foi pensado a partir da lógica freireana (Freire, 2013), a respeito da necessidade de investigar e conhecer o universo temático da realidade social em que estamos imersos. Sabemos que o autor, ao estabelecer essa dinâmica, se preocupa em investigar o universo simbólico e a visão de mundo que emerge das falas significativas. Entretanto, nesse estudo, buscamos,

na linguagem corporal (corpo-território), por intermédio da dança, o modo como estudantes percebem e se inserem no mundo a partir da sua expressão corporal.

Para Oliveira (2012) essa seria uma possibilidade de aprofundamento na realidade dos estudantes, de conhecer seus gostos, suas relações com a dança e seus pensamentos sobre essa cultura corporal de movimento.

Nessa linha de pensamento, iniciamos o processo de *conhecer com* (Santos, 2020), uma aproximação ao diagnóstico das encruzilhadas (Rufino, 2019) existentes. Essa diagnose ganha relevância ao permitir a ruptura com a lógica de ensino que estabelece *a priori* os conteúdos que irão compor o processo educativo.

Assim, o primeiro movimento — atendendo o estabelecido por Miquelante *et al.* (2017) — estabelecido foi a roda de conversa, na tentativa de esclarecer aos estudantes a dinâmica que se estabelecerá nas aulas seguintes, bem como conhecer o centro de interesse dos(as) estudantes em relação à dança; como a dança permeia suas vidas; quais estilos musicais eles consomem; como se sentem ao dançar; e compartilhar as experiências provenientes da cultura musical de cada um dos *sujeitospraticantes*.

Com relação ao uso da roda de conversa, Reis *et al.* (2017, p. 77) consideram que as rodas de conversação:

“[...] permitem interrogar sobre os processos de criação de conhecimentos e saberes. Com elas, buscamos trazer à tona as variadas formas de produção de saberes e como este é tecido e destecido em suas crenças, valores, conhecimentos e desejos de cada sujeito durante o percurso da pesquisa”.

Aula 2

A segunda aula (segunda e terceira etapa definida por Miquelante *et al.*, (2017) – Produção Inicial e Módulos Necessários para Aprendizagem) foi pensada com intuito de trazer as questões afrodiaspóricas de forma direta e em diálogo com os indícios (Ginzburg, 1989) provenientes do cotidiano compreendido a partir da roda de conversa do encontro anterior, proporcionando, assim, novas encruzilhadas (Rufino, 2019) a partir, agora, do referencial afrodiaspórico.

Maldonado *et al.* (2021) salienta a importância de tematizar elementos de diferentes culturas e de problematizar os conhecimentos provenientes delas, por

isso, pensou-se esse encontro para que ocorra no formato expositivo-dialogado¹⁵, possibilitando que o Professor aborde, de maneira direta, a presença e as invisibilidades produzidas sobre os afrodiáspórico nas danças e nas músicas. Trazendo, de forma mais nítida, a importância do corpo dançante como forma de expressão e comunicação, ou seja, como uma racionalidade estético-expressiva. Intenciona-se, se possível, buscar diálogos e observações com o que eles consomem enquanto música e dança visando, assim, a uma articulação maior com seu cotidiano e com a produção de sentidos.

Pretende-se trazer conceitos como raça e racismo (Almeida, 2018) para debater como estes se fazem presentes nas manifestações rítmico-expressivas, realizando, também, uma diferenciação entre danças afro e danças negras/pretas (Andreolli, 2021).

Ao abordar esses conceitos, falar sobre o sofrimento do povo negro racialmente segregado torna-se importante. No entanto, esta contempla um olhar valorizador da presença do afrodiáspórico, denunciando as invisibilidades existentes e apresentando a riqueza e influência do afrodiáspórico em nosso cotidiano, trazendo, com isso, o afro a partir da dimensão do prazer, sem negar o sofrimento. Pois partimos da compreensão de que somente abordar os sofrimentos pode contribuir para a visão do negro subalterno ao invés de proporcionar a construção de identidades com valores positivados sobre ele.

Aula 3

O terceiro encontro foi pensado sob a intenção de possibilitar aos estudantes a experimentação por meio do corpo-território como forma de *ensinoaprendizado* que amplie a produção de potência desses corpos a partir do encontro com outras territorialidades (terceira etapa definida por Miquelante *et al.*, (2017) — desenvolveram-se os Módulos Necessários para Aprendizagem nas aulas 3, 4 e 5).

Buscou-se, a partir dos conteúdos abordados no encontro anterior, possibilitar aos corpos-territórios dos estudantes vivências tanto das danças afro

¹⁵ Segundo Gonçalves (1984, p. 120): “a exposição dialogada caracteriza-se pela participação efetiva dos alunos, que questionam, expõem seus pontos de vista, exemplificam as colocações do professor.”

quanto de danças negras cotidianas frequentemente excluídas do conceito de dança afro. Em muitos casos, o Princípio do Mercado, por muitos momentos, ao transformar a cultura em produto consumível, invisibiliza a negritude presente.

Para a escolha do repertório de danças a serem trabalhadas nessa aula, o cotidiano, a realidade local e, principalmente, a participação dos estudantes constituem pontos que têm de ser considerados.

Sugerimos que, em nível de tempo hábil para o planejamento, a escolha das danças ocorra na aula anterior, para que, se possível, atores da comunidade local com vivências em determinadas danças que porventura podem ser escolhidas possam ser convidados a participarem das aulas. Compreendemos que, por mais que o Professor de Educação Física seja habilitado para desenvolver o Ensino da Dança, as vivências de quem convive inserido em determinados estilos podem se mostrar muito mais contributivas. Como convidar atores sociais inseridos no jogo para compartilhar conhecimento, tendo em vista que, nos grupos, circulam conhecimentos ancestrais aos quais quem está dentro pode abordar com maior propriedade.

Aulas 4 e 5

Esse encontro intenciona ampliar a encruzilhadas entre os próprios estudantes, possibilitando a eles o protagonismo no processo de construção de conhecimento e diálogo entre si a partir do referencial afrodiaspórico discutido e vivenciado anteriormente. Para Rufino (2019, p. 18),

a potência da encruzilhada é o que chamo de *cruzo*, que é o movimento enquanto sendo o próprio Exú. O *cruzo* é o devir, o movimento inacabado, saliente, não ordenado e inapreensível. O *cruzo* versa-se como atravessamento, rasura, cisura, contaminação, catalização, bricolagem — efeitos exusíacos em sua face de Elegbara e Enugbarijó. O *cruzo* é a rigor uma perspectiva que mira e pratica a transgressão e não há subversão, ele opera sem a pretensão de exterminar o outro com que se joga, mas de engoli-lo, atravessá-lo e adicioná-lo como acúmulo de força vital.

Para isso, esse encontro trabalhará com uma continuidade dos conhecimentos abordados nas aulas anteriores. Pretende-se trabalhar com as vivências de cada corpo-território em processo dialético por meio da criação de uma racionalidade estético-expressiva em coletivo, por meio da dança, intencionando a ampliação das potências e as discussões sobre a valorização

afrodiaspórica e o antirracismo. Sendo assim, podemos dizer que estamos falando da ampliação, por meio de encruzilhadas, do que podemos nominar como uma *corpovivência* (Delmondes, 2021; Almeida, 2023). Segundo Delmondes (2023, p. 30):

[...] corpovivência refere-se, então, ao corpo produtor de potências, subjetividades, a dança memória, de (re)criação da história, escritas, falas e movimentos poéticos, um grito de liberdade ao corpo que dança a cultura popular.

Nesse encontro, pretende-se deixar que os estudantes construam coreografias de, aproximadamente, 2 minutos, com músicas que eles escolherão, porém que abordem a questão afrodiaspórica. A redução do tempo se deu pensando que este pode ser um dos primeiros momentos em que alguns estudantes passaram por uma montagem coreográfica e a exigência de uma produção coreográfica em uma música inteira em poucos encontros pode se mostrar um desafio desestimulador. Sendo assim, não se intenciona trabalhar com uma criação coreográfica à luz de uma lógica abissal de produção, mas sim valorizar a qualidade da *performance* apresentada.

A redução de tempo também tem a intenção de não transformar a coreografia em algo extenso, o que poderá demandar mais aulas para a montagem, todavia não se pretende restringir o grupo a esse tempo aproximado de 2 minutos, caso o desenvolvimento da criação coreográfica consiga construir coreografias em tempos maiores a partir da dinâmica de cada grupo.

Pensando em um processo mais atendo de pesquisa, sugerimos que o Professor peça, na aula anterior, que o estudante pesquise músicas que abordem a temática. Pedindo, inclusive, que essa pesquisa não seja feita somente com o uso da internet e, sim, como também com os próprios familiares, abrangendo conhecimentos que circulam no corpo-território familiar. Assim, desenvolvendo valores civilizatórios afro-brasileiros da oralidade, musicalidade e memória (Gama e Cabral, 2021; Costa, 2022), como também contribuído para uma visão que rompa com o paradigma que aparenta se instaurar na população mais atual, em que as fontes de conhecimento somente são vistas como fonte quando são precedidas de um “HTTPS” ou um “HTML”.

Nesse encontro não se pretende que o Professor tome o protagonismo da criação coreográfica, e, sim, que ele assuma uma postura observadora/avaliadora das dinâmicas do grupo. Este será um momento para o

Professor verificar como as discussões trabalhadas nas aulas anteriores e as vivências se apresentarão nos diálogos criados entre os estudantes.

Aula 6:

A aula foi pensada considerando-se, de forma mais enfática, a dimensão do corpo jubiloso (Santos, 2020) como forma de resistência e luta. Pretende-se, nesse sentido, que seja feito um momento de comemoração entre os estudantes para que eles apresentem suas composições, entre si e/ou para a comunidade escolar. Culminando, assim, no fechamento da sequência didática e no compartilhamento, entre os grupos e entre a comunidade escolar, de um conhecimento antirracista e valorizador do afrodiaspórico por meio de seus corpos-territórios e suas corpovivências vinculadas ao uso de uma racionalidade estético-expressiva cunhada em um pensamento pós-abissal (quarta etapa definida por Miquelante *et al.*, (2017) – Produção Final).

Diante do exposto, organizou-se a sequência didática da seguinte forma:

Aula	Objetivo	Metodologia	Materiais
1	O objetivo desta aula consiste em mergulhar (Pais, 2003) no que os estudantes consomem cotidianamente enquanto conhecimento em dança, buscando conhecer as suas preferências, sua reação perante a temática, suas formas de organização e conhecimento rítmico-expressivo. Assim, partindo de uma postura freiriana de construir conhecimentos a partir da realidade do estudante. Tratasse então de ir de encontro a uma Educação bancária, desde o início da SD, dando espaço para que o Professor e principalmente ao estudante tenha a possibilidade de construir prazer e sua autoria (Santos, 2021).	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Será proposto uma roda de conversa (Certeau, 2014) entre o/a Professor/a e os estudantes onde o/a Professor/a buscará compreender, por meio de questionamentos, o que os estudantes compreendem sobre dança, quais as danças e ritmos musicais eles consomem, como a dança está presente no cotidiano deles, o que eles pensam sobre o ato de dançar etc. Se pertinente, o Professor pode contar com o uso de recursos digitais como slides, nuvens de palavras, questionários, desde que não se perca o caráter dialógico. Durante a roda o Professor solicitará que os estudantes citem algumas músicas que eles estão acostumados a escutar, e se possível fará uma breve reprodução das músicas, na medida em que forem citadas. ➤ O Professor proporá nesta aula que a turma se divida em, 	<ul style="list-style-type: none"> • Caixa de som • Aparelho reproduzidor de áudio

		<p>aproximadamente, 4 grupos, sem número específico de componentes, para elaborar uma coreografia de até 1 min a partir de músicas que os próprios estudantes escolherão.</p> <p>➤ O Professor assumirá uma postura de observador das dinâmicas, e poderá auxiliar se solicitado, sempre atento aos indícios (Ginzburg, 1989) que surgirão daquilo que for dito e não dito pelos estudantes. Ao final da aula, cada grupo apresentará sua composição.</p>	
2	<p>O objetivo desta aula está em trazer, de forma direta, a presença afrodiaspórica no contexto da dança nacional, buscando aspectos históricos das danças negras (Andreoli, 2021); o racismo estrutural (Almeida, 2018); diferenciações entre danças afro e danças negras e suas representações. Trazendo, também, observações da aula anterior para serem problematizadas dentro deste contexto.</p>	<p>➤ Esta aula traz como proposta a realizando uma exposição-dialogada onde se pretende que o Professor debata a relação entre dança e cultura afrodiaspórica no contexto social; os conceitos de danças afro e danças negras; a diversidade de manifestações de dança afro e danças negras e suas representações no contexto social e identitário; a conceituação e diferenciação dos termos preconceito, discriminação e racismo e suas expressões; o papel da dança contra o racismo estrutural. O Professor poderá utilizar e modificar o material de referência no slide em anexo.</p> <p>➤ Ao final dessa aula, será escolhido juntamente aos estudantes, considerando a identificação (Hall, 2025; 2006) da turma com o conteúdo, uma dança afro tradicional e uma dança negra para ser vivenciada na(s) próxima(s) aula(s).</p>	<p>➤ Caixa de som</p> <p>➤ Aparelho reproduzidor de áudio</p> <p>➤ Aparelho reproduzidor de imagem</p>
3	<p>Esta aula tem como objetivo possibilitar a vivência e a criação identitária dos estudantes com as danças negras e danças afro tradicionais, por meio de práticas dos principais elementos das danças escolhidas pelos estudantes.</p>	<p>➤ Essa aula tem como proposta que o Professor possibilite ao estudante uma vivência de duas expressões da dança negra, sendo uma vinculada à dança afro tradicional, que foram escolhidas em junção com os estudantes na aula anterior. Dessa forma, o Professor poderá apresentar as vivências da dança escolhida ou convidar alguém com maior experiência para</p>	<p>• Caixa de som</p> <p>• Aparelho reproduzidor de áudio</p>

		<p>compartilhá-la com a comunidade escolar.</p> <p>➤ Ao final dessa aula, o Professor proporá aos estudantes que pesquisem alguma música que expresse a cultura afrodiaspórica ou denuncie o racismo e leve para a aula seguinte.</p>	
4 e 5 A exunêutica no processo criativo	<p>O objetivo desta aula está em possibilitar a formação de encruzilhada (Rufino, 2019) dos conhecimentos e identidades entre os estudantes, por meio de um processo de composição coreográfica coletiva.</p>	<p>➤ Nesta aula o/a Professor/a irá propor que a turma se divida em 2 grupos e cada grupo dialogue entre si para escolher uma música e criar uma composição coreográfica de até 1 minuto e 30 segundos para ser apresentado na aula seguinte. O Professor pedirá ao estudante que leve em consideração as relações identitárias, as discussões da aula 2 e as vivências da aula 3 no processo criativo.</p>	<p>Caixa de som Aparelho reprodutor de áudio</p>
6	<p>Esta aula tem por objetivo expor, para a comunidade escolar, a encruzilhada de conhecimentos criada em decorrência deste processo pedagógico.</p>	<p>➤ Nesta aula os estudantes irão apresentar para a comunidade escolar as suas criações coreográficas visando expor aspectos dos conhecimentos adquiridos ao longo da aplicação da sequência didática. O Professor avaliará o reflexo dessa intervenção tanto antes quanto durante e após a coreográfica.</p>	<p>Caixa de som aparelho reprodutor de áudio</p>

Aplicou-se a SD apresentada em 6 (seis) turmas de quinto ano, de dois turnos diferentes da mesma instituição. A escolha por aplicar nesse quantitativo de turmas ocorreu devido ao aumento da possibilidade das experiências compartilhadas e vivenciadas mediante grupos distintos. Os encontros ocorreram durante as aulas semanais de Educação Física, em que se relataram as experiências na porção final deste texto.

4 DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Considerando-se as discussões teóricas, epistemológicas e metodológicas anteriormente mencionadas, neste capítulo, apresentaremos e discutiremos os dados empíricos produzidos na pesquisa, enredado às fundamentações teóricas do estudo.

4.1 O CURRÍCULO DE VOLTA REDONDA E A COMPREENSÃO DA PROPOSIÇÃO PARA OS ANOS INICIAIS

Enquanto continuarem chegando crianças e adolescentes, jovens ou adultos populares com vidas precarizadas teremos coletivos de profissionais e de educandos contestando a visão sagrada, miraculosa dos conteúdos dos currículos e das avaliações (Arroyo, 2014, p. 40).

Ao iniciarmos a nossa busca por indícios que pudessem desvelar pistas (GINZBURG, 1989) sobre a proposta curricular do município de Volta Redonda, optamos por discutir, inicialmente, os documentos que orientam as aulas de Educação Física do município em diálogo com algumas entrevistas realizadas com professores da rede.

Durante nossas buscas, foi possível acessar as duas documentações, sendo a primeira o referencial curricular da rede com características generalistas, disponibilizado de forma fragmentada por meio de quatro cadernos: (1) caderno introdutório; (2) caderno 1 – Educação Infantil; (3) caderno 2 – Ensino Fundamental anos iniciais; (4) caderno 3 – Ensino Fundamental anos finais e que se encontra disponível no site da SME¹⁶. A segunda documentação refere-se à proposta disponibilizada para os professores, anualmente, por meio de grupo de troca de mensagens.

Ressaltamos que o acesso ao referencial curricular do município somente foi possível a partir do primeiro semestre do ano de 2023, visto que, ao buscar pelo material nos anos anteriores, não foi possível obtermos acesso ao documento. Partindo do entendimento de que não havia informações do referido

¹⁶ Disponível: <https://www.smevr.com.br/bncc>.

referencial nos anos anteriores, e que o texto contém dados referentes ao ano de 2022, é possível inferirmos que o referencial curricular da rede de Volta Redonda ainda não estava concluído antes desse período.

Outro aspecto relevante a ser ressaltado nos remete à segunda documentação (síntese das habilidades/competências a serem desenvolvidas pelos(as) docentes – ver anexo), pois esse material possui diferenças em relação ao referencial. A referida síntese apresenta uma coluna denominada “Currículo” com caráter descritivo/impositivo dos termos utilizados na coluna das habilidades em vez de apresentar caráter propositivo.

Ao mergulhar (Alves, 2003) no referencial curricular proposto pela referida rede, que visa estabelecer os princípios para a Educação Básica das escolas da referida rede, foi possível encontrarmos, no documento, indícios que revelam, principalmente, no Caderno Introdutório, a diversidade de profissionais com múltiplas formações que participaram de sua formulação.

Inicialmente, o documento traz a compreensão de ser humano como algo inacabado. Tal afirmativa se ampara na discussão *freiriana*, portanto, se ampara na lógica de que o ser humano se (des)constrói historicamente.

Nessa linha de pensamento, evidencia-se a tentativa de aproximação da “concepção antropológica de Freire” (Volta Redonda, 2023, p.8). Entretanto, ao buscar indícios (Guinzburg, 1989) em relação aos livros de Paulo Freire, utilizados para a elaboração do documento, não encontramos as referências bibliográficas que amparam o referido material.

Diante do exposto, questiona-se: até que ponto o documento foi elaborado a partir do pensamento do autor? Ou será que utilizaram as frases com o intuito de causar impacto ou, ainda, de usar um intelectual respeitado, academicamente, para fundamentar uma proposição que, na realidade, não é utilizada como referência na rede?

Diante desse processo e nos aproximando da lógica nosográfica (Ginzburg, 1989), isto é, aquela que nos conduz aos dados insignificantes que são desprezados, partimos em busca da noção de Freire (2018), da concepção histórica na constituição daqueles(as) envolvidos(as) na Educação, portanto, da crítica à Educação bancária e da valorização da Educação problematizadora, conforme revela o próprio autor:

a concepção e a prática 'bancárias', imobilistas, 'fixistas', terminam por desconhecer os homens como seres históricos, **enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens**. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que **estão sendo**, como seres inacabados, inconclusos, **em e com** uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da Educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a Educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (Freire, 2018, p.101-102) – **grifos nossos**.

Pensar a partir da lógica *freireana* nos remete a entender a incompatibilidade de uma Educação monocultural, fundada em propostas unilaterais que impõem à Educação Brasileira uma única forma de intervenção curricular, conforme discutimos no item anterior ao trazer à baila a BNCC.

Ao pensar a contradição apresentada, recorro as discussões de Pais (2003, p. 68) ao trazer a reflexão sobre os estudos cotidianos, visto que permite ao pesquisador se surpreender com o social, pois o prepara para lidar com o inesperado, porque “o caminho é chegar à realidade por partes”.

Nesse sentido, percebemos a contradição entre a discussão teórica do documento (fundada em Boaventura de Sousa Santos e Freire) e a prática da SME enquanto espaço que estabelece o direcionamento da Educação no município. Discutimos que a Educação problematizadora, proposta por Paulo Freire, requer a singularização do currículo, porque a elaboração da proposta pedagógica da escola emerge da pesquisa socioantropológica da comunidade em que a escola se fundamenta. Por essa razão, a pedagogia problematiza o universo simbólico dos atores sociais envolvidos.

Nesse sentido, um documento que segue a linha proposta pela elaboração da própria BNCC, ou seja, um referencial construído por diversos profissionais da Secretaria Municipal de Educação, ao contrário de uma elaboração coletiva em que os(as) docentes, profissionais da Educação, estudantes, responsáveis, comunidade escolar, entre outros(as), estivessem envolvidos no processo.

Ao pensar na questão apresentada, contradição entre o discurso e a prática, recordamo-nos das ideias de Boaventura de Souza Santos, pois o referencial parece agir como um modelo imposto às escolas municipais, um

norte, um único referencial, a matriz que deve ser seguida sem questionamentos: um pensamento abissal.

Entendemos que não cabe a presença da lógica do pensamento abissal em um referencial que traz concepções freirianas para abordarmos a construção curricular, tampouco quando esse referencial também traz ideias do próprio Boaventura de Souza Santos para debater a diversidade, como este o faz. Ao mencionar Boaventura e Freire para o discurso, mas não utilizar o que eles versam sobre o processo democrático de construção curricular, se acentua ainda mais esse abismo entre o discurso e a prática, além da sensação de presença dos autores como um modismo intelectual.

Nesse ponto, ressalta-se que, durante as três elaborações do componente curricular oficial, nos anos de 2021, 2022 e 2023, que pude experienciar enquanto Professor, o referido documento chegou à minha realidade como uma proposta pronta, em que não foi permitida a participação efetiva de professores(as) no processo de elaboração, mesmo com a possibilidade de encontros remotos entre os(as) profissionais.

Desse modo, com o intuito de problematizar e trazer à tona a contradição já apontada entre aquilo que o documento orientador da rede municipal de Volta Redonda defende, a realidade das escolas e a percepção de docentes, nos aproximamos das narrativas daqueles(as) mergulhados(as) nas práticas cotidianas.

Optamos por retirar dados e trechos que identifiquem os(as) praticantes do cotidiano (Oliveira, 2012), substituindo seus nomes por nomes de origem yoruba. Assim, iniciamos com Aisha, professora da rede que apresenta, em seu diálogo, aspectos relevantes sobre o seu processo de participação a respeito da elaboração curricular ou da escolha de conteúdo a ser abordado. A docente salienta que nem da construção do PPP obteve uma participação efetiva:

não! Nunca participei de elaboração de PPP... Eu fui ter contato com PPP desta unidade escolar, que a gente está agora, (nome da unidade), por causa de um trabalho que eu fui fazer para a pós, porque eu precisava ler. Mas fora isso eu nunca participei de nenhum momento de construção desse tipo de documento. **Só de discussões pedagógicas e encontros pedagógicos, que na minha opinião deveria abordar determinados temas que gritam dentro da unidade escolar... que precisam ser de fato explorados e não são. Eles são, de certa forma, negligenciados.** (Entrevista De Aisha – 09/03/2023). **Grifos nossos.**

Ao acessar a narrativa da professora, fui remetido às discussões de Pais (2003, p. 66), em relação à sua reflexão sobre a sociologia narrativista. Para o autor, esta se define pela discursividade metodológica, “porque mais importante que o mundo em si mesmo é a forma como ele é dito ou pensado. (...) A realidade social não existe a não ser de forma interpretada”. Pensando a partir da reflexão de Pais (2003), fica evidente a contradição entre o que o documento orientador preconiza, uma Educação problematizadora, e o cotidiano de uma escola que não se propõe a promover a participação da comunidade escolar na elaboração da proposta da unidade educacional. Será essa prática apenas uma extensão da política estabelecida pela SME?

Em outro momento da conversa com a professora, nos é revelada a sua percepção em relação à temática afrodescendente no âmbito escolar, que revela o distanciamento das proposições da SME, via competências/habilidades implementadas com a BNCC:

eu entendo que sim. Porque, por exemplo, no calendário escolar, de acordo com a lei 10.639/03, fala do dia 20 de novembro como dia da consciência negra. Aqui, se não forem professores que tenham essa percepção... isso eu falo de professores de outras disciplinas, não falo nem só da Educação Física, que tem esse olhar, é... mais diverso, a data, digamos que ela passa meio que batida. **Não vejo falas, não vejo ninguém se articulando, se mobilizando para trabalhar essa temática. Dentro da Educação Física não é diferente.** Assim... pelo contato que eu tenho com as colegas, não é diferente. Eu na minha aula, eu procuro trazer questões. Se eu pegar uma situação de sala de aula né, de conflito ali entre os alunos, certas falas, eu intervenho, eu faço intervenção. (Entrevista De Aisha – 09/03/2023). **Grifo nosso.**

Inicialmente, gostaria de trazer o pensamento indiciário de Ginzburg (1989), com o intuito de conceder visibilidade ao enigma na narrativa supramencionada. Os vestígios insignificantes permitem decifrar lacunas, nos silêncios e nas ausências. Assim, a professora chama a atenção para a ausência da mobilização relacionada às questões afrodiáspóricas, negligenciadas no cotidiano escolar. A professora entende que há ausência do debate a respeito do referido conteúdo em processos formativos e constitutivos do Professor e do currículo, como é o caso dos encontros e discussões pedagógicas.

Com relação à participação na elaboração do currículo e na escolha dos conteúdos pelo componente curricular, a professora Ayo revela aspectos relevantes sobre o *modus operandi* da SME:

não! Quando eu entrei aqui na rede a orientação do currículo já estava sendo finalizada, **tanto que a gente recebeu a proposta curricular já pronta, né...** Nessa última reunião houve uma abertura do nosso implementador, perguntando algumas coisas, e a gente pôde dar um direcionamento, não para esse ano. Então eu acredito que, de repente, ele possa nos ouvir um pouco mais para o ano que vem. Mas para esse planejamento que a gente está seguindo hoje, **eu não fui consultada.** Eu já cheguei e **não sei se antes houve alguma consulta**, mas eu já cheguei com ele pronto (Entrevista De Ayo – 10/03/2023). **Grifos nossos.**

Consideramos a concepção de enigma de Pais (2003) neste trabalho. Para o autor, as pesquisas do cotidiano desenvolvem a capacidade de enigmatização, isto é, os fragmentos da realidade nos permitem decifrar, como *puzles*¹⁷ reveladores, a “enigmaticidade” do social.

Portanto, ambas as professoras entraram no mesmo concurso que eu. Nesse sentido, tornam-se necessárias algumas colocações sobre o processo de convocação de professores do concurso. A convocação ocorreu no início da pandemia de COVID-19. Nesse processo, um pequeno grupo de professores foi convocado no início do ano de 2020, e outro grupo maior deu início aos trabalhos apenas ao final do ano de 2020, como disponível no site da prefeitura¹⁸.

Diante da incerteza apresentada pela professora Ayo sobre a participação de profissionais na elaboração do documento, nos deparamos com o Professor Akin, que fez parte desse pequeno grupo chamado inicialmente.

olha! No início, a gente estava em pandemia, entendeu? Então no início eu ajudava a elaborar as atividades de toda a rede... então no início era eu e um grupo de cinco... seis professores. A gente elaborava, mas o implementador, que é o (nome do implementador), ele que dava quais habilidades a serem trabalhadas. Mas assim, as atividades, ok! **Mas a estrutura num todo, a gente não teve a oportunidade.** (Entrevista De Akin – 12/03/2023). **Grifos nossos.**

Quando o Professor se refere às atividades que ele ajudava a elaborar, está se referindo às atividades enviadas semanalmente aos estudantes via sistema remoto. Produziram-se as atividades em formato de PDF e disponibilizadas na secretaria da escola para os que não possuíam condições de acesso à internet.

Ao acessar a narrativa de Akin, percebemos que a estrutura mencionada pelo Professor estabelece relação com o referencial curricular e as competências/habilidades determinadas pela SME, servindo de bússola para o

¹⁷ Charadas

¹⁸ Disponível em: <http://www.fevre.com.br/mod/concursopublico/mod/concurso/?id=152>.

processo de ensino. O interessante é que na bússola o Norte sempre será a referência. Portanto, as habilidades a serem trabalhadas já estavam previamente estabelecidas, retirando a autonomia docente e a possibilidade de participação do Professor no processo educativo.

Tal posicionamento por parte dos elaboradores reforça a criação de um conteúdo curricular de caráter impositivo e antidemocrático em relação aos principais agentes que vivem o cotidiano de aplicação e construção desses currículos: professores, estudantes e comunidade escolar.

Se a intenção da SME foi criar um currículo capaz de atender às necessidades do município, como é esperado, torna-se de extrema importância que, inicialmente, o referencial curricular não seja uma cópia de um documento norteador (BNCC), mas uma proposição que respeite a discussão e/ou os princípios filosóficos explicitados no documento norteador, ou seja, que essa construção ocorra por meio de um *conhecer com*, de uma construção coletiva (SANTOS, 2020).

Nessa linha de pensamento, uma proposta que caminha na direção indicada por Santos (2018, p. 84) é a de uma democracia sem fim. Para o autor, a democracia sem fim deve estar articulada a uma democracia radical, atendendo a uma “dupla obrigação política: a obrigação política vertical entre o cidadão e o Estado, e a obrigação política horizontal entre cidadãos e associações”.

Ribeiro (2019) chama a atenção para o papel dos órgãos institucionais diante da escuta de profissionais da Educação, pois estes possuem um lugar de fala importante que emerge do cotidiano das escolas públicas. A necessidade de escuta se torna um pilar para que o currículo criado cotidianamente (Oliveira, 2012) possa, de fato, atender às demandas locais, pois, caso contrário, partirmos dessa racionalidade, qual seria a necessidade de o documento ser produzido localmente?

O documento inicia-se com um convite ao leitor para compreender o espaço pedagógico como algo fluido, “[...] um ambiente vivo, permeado a todo tempo de troca de saberes, em constante modificação pelos sujeitos que dele fazem parte e convivem” (Documento Orientador SME-VR, 2023, p.8). Tal documentação também traz como necessária a problematização do cotidiano no

processo pedagógico para que se ultrapasse a noção de mera transmissão do conhecimento.

Ao refletir sobre as questões supramencionadas, recorro as discussões de Gomes (2002) referentes ao espaço escolar. Para a autora, o currículo é dinâmico e cotidianamente construído pelos que com ele interagem, pois entende que pensar a construção curricular a partir do cotidiano é propor uma ruptura com a ideia de construção de conhecimento que opera a partir da verticalidade, da hierarquia e de uma escala dominante do conhecimento.

Porém, na prática do referencial curricular proposto, não é o que ocorre, visto que as narrativas dos professores e experiências na rede municipal de ensino apontam um distanciamento entre currículo e prática de sua produção. Como construir um currículo a partir do cotidiano se o referencial curricular é imposto sem essa escuta e com similaridades em relação à forma de produção do Norte (BNCC)?

Dessa forma, parece mais controverso o fato de o documento mencionar autores que operam a partir da valorização da produção coletiva, do respeito à coletividade e da credibilização dos múltiplos saberes, mas, na prática, desrespeitar todos esses preceitos.

Sendo assim, torna-se difícil compreendermos a discussão epistemológica presente no documento, pois, se percebermos as práticas desenvolvidas pela SME, esta se apresenta contraditória e autoritária, uma vez que professores e estudantes são invisibilizados e excluídos de seu processo de elaboração.

Outra professora que revela pistas em relação ao modo como o currículo de Volta Redonda está organizado é uma professora que atua há três anos na rede e que aqui chamaremos de Ayo:

eu penso que a BNCC... ela é um documento, né, que a gente precisa seguir, porém, nós precisamos também ir um pouco além, quando há possibilidade. **Porque às vezes a gente também não consegue, porque a BNCC é tão amarradinha, e a rede, aqui de Volta Redonda, também amarra muito cada etapa do planejamento trimestral. Então, assim, isso às vezes acaba “limitando a gente”,** entre aspas, um pouco né, mas a gente precisa acrescentar outras coisas ali que estejam no contexto daquela habilidade... daquela temática ali, mas que a gente precisa trazer coisas a mais pro aluno para complementar o trabalho do cultural deles ali. **Acho que a gente precisa ampliar para além da BNCC. Não dá para ficar preso só ali** (Entrevista De Ayo – 10/03/2023). **Grifos nossos.**

Quando a professora fala que a BNCC é “amarradinha” e que a prefeitura de Volta Redonda “amarra muito”, novamente, somos levados a pensar no processo de autoria debatido tanto por Santos (2020) como por Arroyo (2014; 2015).

Para Santos (2020), o processo de autoria não é algo que ocorre de forma individual e unilateralmente, tal qual o currículo que “amarra”. O autor inicialmente compreende a autoria sob dois vieses, sendo eles a autoria dos conhecimentos coletivos e a autoria dos superautores, mas, em ambas, a construção de conhecimento, de maneira coletiva, está presente; seja construído no anonimato e na unanimidade das lutas, seja no uso das vozes presentes na tradição oral e na ancestralidade como forma de (des)construção de conhecimento.

Baseada nas premissas de Santos, Oliveira (2012, p. 8), ao levar essa reflexão para o campo curricular, nos diz que:

[...] podemos compreender a autoria no campo curricular, como produção autônoma, original e criativa e autêntica de sujeitos que possuem a necessária autoridade para fazê-lo, superando a cisão entre aqueles que pensam e aqueles que fazem o currículo, essa “obra de arte” cotidianamente construída e renovada.

Se o currículo não escuta e amarra a atuação profissional, não é possível pensarmos que ele promove a liberdade que subjaz a autoria docente. Podemos pensar que, talvez, sequências de conteúdos que são transmitidas em um trimestre não façam sentido para determinada localidade ou escola do município.

Quando a professora afirma que precisamos ir além da BNCC, apesar de compreendermos que ela “amarra”, ela também vislumbra a possibilidade e necessidade de driblar essas amarras, abrindo o currículo em suas brechas normativas e colocando novamente em jogo a autoria docente. Sobre isso, Arroyo (2014) afirma que:

é dever dos docentes abrir os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir o seu próprio direito e o dos alunos à rica, atualizada e diversa produção de conhecimento e de leituras e significados.

[...] Quando os currículos se fecham a essa dinâmica do próprio conhecimento terminam presos e a conhecimentos superados, passados de data, de validade. Quando se abre quando se abrem às indagações, vivências postas na dinâmica social, se enriquecem. revitalizam (Arroyo, 2014, p. 37-38).

Ficarmos retidos ao mínimo e ao descontextualizado é reproduzirmos conhecimentos presos e superados. Interessante é fazermos o exercício imaginativo de pensar que, se houvesse um momento de escuta no processo de criação curricular, falas como essas poderiam ser ouvidas.

Ressalta-se que, em reuniões de equipe com o coordenador da área de Educação Física — um dos responsáveis por escolher as habilidades e competências que compõem o currículo da rede municipal de ensino —, este nos esclareceu que os professores teriam autonomia para incluir novos conteúdos e dividir o tempo destinado a cada um, desde que transmitissem o mínimo exigido pelo currículo proposto, isto é, as habilidades definidas pela BNCC.

Diante desse cenário, percebemos que a proposição é garantir o direcionamento obrigatório e norteador da BNCC, retirando a autonomia docente para pensar e criar o currículo com base no território em que está inserido.

A BNCC adentra o currículo no/do município de Volta Redonda, determinando o modo como docentes de Educação Física devem desenvolver suas ações pedagógicas, o que, lembrando Santos (2010), seria um modo de seguir as direções determinadas pelo Norte, ou seja, pela ordem dominante que, atrelada ao pensamento neoliberal, procura na atualidade construir uma lógica mercadológica e empresarial na Educação (Peroni; Oliveira, 2020).

Peroni e Oliveira (2020), ao discutirem a privatização da Educação, trazendo o caso da Secretaria de Estado de Alagoas, afirmam que a Fundação Lemann esteve à frente das discussões do curso de Gestão Empresarial, ministrado pelos gestores da referida instituição. Tal curso teria como foco a gestão de resultados, o que reforça o modelo gerencial de gestão na escola, acarretando impactos na democratização da Educação.

Com relação ao caráter impositivo da proposta de currículo da SME-VR, um dos pontos que nos desperta a atenção emerge dos autores dispostos no documento orientador. Ao olharmos para os detalhes reveladores do documento, encontramos indícios (Guinzburg, 1989) que nos remetem a algumas reflexões: quem são os atores sociais que participaram dessa elaboração?

Além do nome do prefeito, diversos nomes da parte administrativa da SME/VR estão presentes no documento, mas chama a atenção que o documento também traz o nome de representantes do Sindicato dos

Estabelecimentos Particulares de Ensino da Região Sul Fluminense (SINEPE/SF). Todavia, não há menção sobre a participação do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (SEPE), que possui sede com representatividade significativa no município.

Diante do exposto, percebe-se que a BNCC em muito influenciou a produção do currículo de Volta Redonda, na medida em que a orientação curricular do município é uma reprodução da base, o que nos remete a compreender que, no tensionamento entre regulação-emancipação (Santos, 2002), a regulação se torna hegemônica, pois se faz presente nessa construção curricular com nítidos contornos do pensamento neoliberal.

Considerando as discussões apresentadas, entendemos que há, no documento orientador elaborado pela SME, uma contradição que revela o modo como o currículo é concebido na cidade de Volta Redonda. Na seção a seguir, compreenderemos sobre como essa construção impacta e afeta o componente curricular de Educação Física.

4.2 O AFRODIASPÓRICO DIANTE DO REFERENCIAL CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Considerando a discussão de modo mais amplo em relação à construção do documento orientador no tópico anterior, nesta subseção, enfocaremos, de maneira específica, a discussão sobre o ensino de Educação Física.

Com a intenção de caminharmos em direção aos objetivos, mas sempre com um olhar de *flâneur*¹⁹, nos cabe questionar como o negro se apresenta no currículo na rede. Mediante isso, durante a entrevista, questionei Aisha sobre como ela compreende a inserção do conteúdo afrodiaspórico no currículo da rede e se ela percebe formações complementares sobre a temática.

Olha! Eu acho que a nível documental, eu acho um pouco raso, né. Não existe uma, digamos, ali, uma... não é bem obrigação, não é esse termo que eu gostaria de usar, mas é o termo que eu encontrei... a obrigação de você tratar esse tema. Eles (o currículo) falam muito do experimentar, fruir... assim, é muito solto. Então, documentalmente falando, **eu acho, assim, fraco**. Acho que não dá base não. (Entrevista De Aisha – 09/03/2023). **Grifo nosso**.

¹⁹ Segundo Pais (2003), o pesquisador-turista segue um roteiro pré-estipulado e ignora alguns pontos que podem surgir no caminho, já o viajante possui um olhar mais atento e menos dependendo dos roteiros, um olhar aberto ao que o cotidiano pode ofertar.

A narrativa da professora revela enigmas sobre a questão afrodiaspórica no currículo. A docente menciona os termos utilizados pela BNCC: experimentar e fruir, verbos amplamente utilizados na BNCC de Educação Física. Para Pais (2003), o enigma se revela de maneira ideográfica, porque emerge das representações e visões de mundo, portanto, cabe questionar: até que ponto a BNCC e o documento orientador da SME-VR reproduzem o racismo estrutural?

Ao considerarmos enigmática a narrativa de Aisha, percebemos que ela revela o descaso das questões afrodiaspóricas nos documentos, pois revela o que está visível, mas também o invisível.

Ressaltamos que se o currículo da rede se trata de uma reprodução quase fiel ao que é estabelecido pela BNCC, ao estudarmos o currículo proposto, também perceberemos aspectos diretos da própria BNCC. Assim, ao direcionarmos a nossa atenção tanto para a BNCC quanto para o currículo da rede, podemos perceber que tanto no conteúdo do 1º ano de escolaridade quanto no conteúdo do 2º ano não há menções diretas, nas habilidades a serem trabalhadas, à cultura afro-brasileira, africana e/ou afrodiaspórica.

Nessa linha de pensamento, um dos indícios (Ginzburg, 1989) emerge dos cinco objetos de conhecimento propostos. Entre as quatro unidades temáticas (jogos e brincadeiras, ginástica, esportes e dança), apenas duas fazem alusão a aspectos culturais, sendo estes: “brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional; danças do contexto comunitário e regional”. Entretanto, nenhum dos dois se reportam à cultura afro-brasileira.

Nesse ponto, o caráter arrogante e indolente da BNCC se mostra de forma mais explícita, por intermédio da produção da não existência. Como saberes afrodiaspóricos não são considerados essenciais para essa faixa de escolaridade?

Menções diretas à cultura e conhecimento afrodiaspórico são encontradas somente no currículo do 3º, 4º e 5º ano, em que, dos dez objetos de conhecimento que se encontram divididos entre as cinco unidades temáticas (dança; jogos e brincadeiras; ginástica; esportes; e lutas), três citam diretamente a cultura de matriz africana, sendo eles: “danças de matriz indígena e africana; Lutas de matriz indígena e africana; e Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana”.

Por meio dessas colocações, podemos entender que a cultura afrodiaspórica tem espaço no currículo proposto, mas, de forma explícita, somente no 3º, 4º e 5º anos. Mesmo tendo esse espaço, cabe, ainda, questionar que espaço é dado. No documento, não há um posicionamento de enfrentamento e combate ao racismo estrutural (Almeida, 2018). Tal percepção nos faz levantar os seguintes questionamentos: por que a temática do racismo e da cultura afro-brasileira não ocupa um espaço mais amplo no currículo de estudantes do 1º e 2º anos? É certo que há a possibilidade de se trabalhar esse conteúdo utilizando-se do viés da cultura popular e do contexto comunitário e regional, mas a sua ausência parece evidenciar pistas, sinais do modo como a sociedade brasileira trata o referido tema.

Torna-se importante salientarmos que a presença desses objetos de conhecimento não garante um processo de *ensino e aprendizagem* efetivo que crie relações em decorrência de meros contatos²⁰, isto é, o mero contato do estudante com o referido tema pode, ainda, ser desenvolvido de modo colonizador, por exemplo, concebendo o escravo como algo dado e não como um processo construído, imposto, conforme nos é possível compreender com o uso do termo “escravizado”.

Outro ponto importante refere-se ao fato de que o vocábulo “racismo” não é citado no currículo de Educação Física da rede, tampouco na BNCC de Educação Física. Desse modo, falar de matrizes africanas não necessariamente implica uma Educação transformadora, antirracista ou descolonial, podendo estar sendo produzida sob um viés conservador e colonizador. Assim como é necessário identificarmos a linha abissal para promover uma consciência pós-abissal, é necessário abordarmos o racismo para que possamos promover uma Educação antirracista.

A explicitação de se abordar o conteúdo das chamadas matrizes africanas somente no conteúdo de dança, lutas e de jogos e brincadeiras é um indício de uma invisibilidade que é dada e reforçada ao negro no campo dos esportes e da ginástica. É válido lembrarmos que o Brasil já teve caráter eugenista e elitista por meio de uma Educação Física higienista.

²⁰ Freire (2014) faz uma diferenciação entre criar contatos e relações no processo de ensino aprendizagem. Dando ao aspecto das relações um caráter mais potente para gerar transformações.

Tal movimento contribui com a invisibilidade dos negros. Se o racismo é estrutural, ele também está nos esportes e na ginástica, e a história do negro é transversal em relação a esses dois campos.

Assim, abordar a matriz africana no 3º ao 5º ano nos parece mais um atendimento ao que dispõe a lei²¹ do que uma vontade de construir uma Educação decolonial e antirracista. A esse respeito, Neira (2019, p. 170) nos chama a atenção para a inconsistência da base ao vincular, de modo exclusivo, as práticas corporais “ao lazer/entretenimento e/ou cuidado com o corpo e a saúde”. Para o autor, o documento despreza a possibilidade de que as práticas corporais possam ser ressignificadas de acordo com o “[...] campo de exercício profissional, competição, religiosidade, estética etc.” (*IDEM*, p. 170).

Partindo dessa inconsistência, Neira afirma que, conforme já mencionamos, há critérios para o tipo de jogo em relação a cada ano de escolaridade, e, considerando que “[...] qualquer critério para definir os objetos de conhecimento pode ser questionado, variá-lo sem explicar o motivo pode ser comprometedor” (2019, p. 171).

Caminhando em paralelo, Sousa, Maldonado e Neira (2017, p. 119) ao abordar o aspecto da colonialidade nas aulas de Educação Física nos diz que:

Falar de colonização no Brasil que, por muitos anos, foi colônia de Portugal, parece algo simples, no entanto, há muito se observa que as práticas escolares e, especificamente, na EF, vigora o trabalho com as práticas corporais dos grupos dominantes e, mesmo as tentativas de romper com tal hegemonia, ocorrem a partir de concepções que distorcem os significados que os grupos minoritários atribuem ao próprio repertório (NEIRA, 2016). É o que acontece quando os professores buscam justificar o trabalho com a capoeira aludindo aos seus benefícios para o desenvolvimento motor ou a abordagem das danças regionais com base na sua contribuição para as funções psicomotoras.

Diante desse cenário, é importante ressaltarmos que esta dissertação se aproxima de uma Educação antirracista e do pensamento pós-abissal, portanto, opera com a ideia de que a temática do racismo esteja amplamente presente na construção curricular, o que nos remete a questionar: como a temática do racismo aparece no currículo? A omissão ao trazer a cultura afrodiaspórica para o centro da discussão não estaria se opondo aos aspectos legais apontados pela Lei 11.645/08?

²¹ Lei 10. 639/2003; Lei 11. 645/2008.

Em uma busca rápida nos dois cadernos do currículo da SME, analisados nesta dissertação, e no caderno dos anos finais, um aspecto chamou a atenção. Ao utilizar o comando Ctrl+F, o termo “racismo” aparece, apenas, uma vez no Caderno três, vinculado a um objeto de conhecimento da disciplina de História. Ao fazermos o mesmo processo utilizando o termo “étnico-racial/étnico-raciais”, verificou-se que o termo aparece, apenas, duas vezes, vinculado à disciplina de Geografia. Esse ponto é importante ser notado, pois estamos falando de documentos que somam mais de 350 páginas e que se propõem a referenciar a Educação municipal. A temática do racismo, dessa forma, é invisibilizada perante o processo formativo.

Nas palavras de Cunha, Junior e Devernoy (2019, p. 200) sobre o negro no currículo:

vista e lida das nossas zonas de conforto, a BNCC parece trazer apenas normativas densas e letras frias de como se pensar a Educação brasileira, mas, se a considerarmos como um documento institucional e político, detentor de poder, intencionalidades e mudanças, se torna perigoso aceitá-la e segui-la apenas, sem ela ser discutida e refletida de forma ampla, democrática e acessível por toda sociedade brasileira.

Para Miranda (2021, p.88), a BNCC é “um documento oficial que desperdiça valores culturais ao propor uma padronização conteudista para atender as avaliações do desempenho quantitativo da Educação”. O currículo possui um papel norteador da Educação, e fazer uma reprodução simplista da BNCC, no componente curricular, ou copiar currículos de outros contextos sem considerar a realidade local e sem que haja diálogo é reproduzir o mesmo perigo e os mesmos silenciamentos que já existem na BNCC (Souza; Carvalho, 2022). Entendemos que cabe à rede municipal promover essas discussões atreladas ao currículo de Educação Física e que cabe ao Professor não se limitar às amarras do currículo.

4.3 CURRÍCULO, DANÇA E CORPO: UM MERGULHO NO COTIDIANO

Apesar de não pertencer a alguma religião, há alguns anos, gosto de compreender, sem qualquer compromisso científico, as cosmovisões, filosofias e mitologias em que estas se fundamentam para pensar a sociedade. Atribuo muito disso à minha relação cotidiana com minha mãe. Entre os conhecimentos

religiosos com os quais tive contato, posso dizer que as cosmovisões e filosofias das religiões de matrizes africanas me despertam um interesse especial.

Como nos ensina Santos (2002), somos forjados em múltiplos espaços estruturais — doméstico, da comunidade, do mercado, da produção, da cidadania e mundial. Portanto, é importante considerarmos que as questões pessoais, familiares e sociais específicas não se desvinculam da realidade social que as produzem e da qual fazem parte.

Durante a elaboração desta dissertação, aproximei-me ainda mais dessas religiões devido a suas filosofias e cosmovisões, com o intuito de compreender melhor as relações com o mundo e com a cultura afrodiaspórica. Em especial, e graças a uma amiga, me aproximei dos conhecimentos da umbanda, frequentando palestras e giras. Posso dizer que essa experiência, somada aos conhecimentos que produzi nesta dissertação, me enriqueceu como ser humano.

Durante as giras²², diversas coisas me intrigavam. Uma delas era entender o porquê os frequentadores mais assíduos, ao entrar no terreiro, tiravam seus calçados. Uma das explicações que referiu-se ao fato de que esse ato era um sinal de respeito ao corpo e à ancestralidade, ao solo/território que é morada dos ancestrais, aqueles que viveram em território brasileiro antes de nós.

Longe de ser algo meramente de cunho religioso, o respeito à ancestralidade é muito presente na cultura afrodiaspórica (Oliveira, 2005). O autor, ao discorrer sobre a relação filosófica entre corpo e ancestralidade na perspectiva afrodiaspórica, nos revela que:

o corpo na cultura de matriz afrodescendente pode ser compreendido a partir dos três princípios fundamentais da cosmovisão africana: diversidade, integração e ancestralidade. O corpo é diverso desde sua constituição biológica quanto em seus múltiplos significados culturais. É integração posto que é a condição de qualquer relação; é a base da interação dos seres e da interação entre eles. É ancestral, pois o corpo é uma anterioridade. O corpo ao mesmo tempo é a ancestralidade como é por ela regido. Ancestralidade é tradição, e não se pode entender o corpo sem tradição uma vez que esta é um *baluarte de signos* e, dessa forma, a produtora da semiótica que significa os corpos (Oliveira, 2005, p.125).

Diante do exposto, retiro os meus calçados para com meu corpo ouvir os corpos dos meus pares que constroem o solo educacional/social cotidianamente

²² Prática ritualística que promove a conexão

comigo e para trazer os conhecimentos que os corpos ancestrais — e por que não moribundos²³? (Santos, 2020) — fizeram emergir em contexto de luta por uma Educação digna, voltada para uma justiça social, cognitiva social e global.

Assim, optamos por realizar entrevistas com perguntas semiestruturadas, pois compreendemos que as entrevistas possibilitariam uma compreensão para além dos questionários rígidos e densos ou para além de perguntas fechadas que talvez não nos possibilitassem explorar melhor o cotidiano de cada realidade. Nossa intenção foi mergulhar nos cotidianos das escolas e das pessoas que trabalham com o corpo e a Educação, e compreender o que esse cotidiano nos revela.

A ideia inicial era realizar entrevistas, primordialmente, com professores de Educação Física da rede de Volta Redonda – RJ. Entretanto, em meio aos preparativos para a realização das entrevistas, me deparei com uma amiga — quase irmã — que conheço há mais de uma década. Esse reencontro se deu por meio de uma encruzilhada de caminhos após um inesperado equívoco no envio de uma mensagem, e, em meio às nossas conversas, percebi o potencial que ela, com suas histórias, suas lutas, sua formação e seu cotidiano, poderia somar a esta dissertação. Diante dessa percepção, fiz-lhe o convite para fazer parte desta dissertação por meio de uma entrevista, e ela prontamente aceitou.

Desse modo, iniciaremos com a entrevista da professora Gabi, estabelecendo um diálogo com os demais participantes da pesquisa. Assim, com o intuito de contextualizar a Professora Gabi, respeitando os aspectos que a constituem (Ribeiro, 2019), optamos por uma breve apresentação: Gabi se apresenta como bacharel em Dança, formada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com pós-graduação em docência no Ensino Superior e com cursos na área da dança, tais como dança afro, dança de salão, balé e afins. Atualmente, trabalha no setor administrativo de uma escola estadual, na própria cidade de Volta Redonda, onde desenvolve projetos culturais, atua em um centro de dança privado, com o ensino de dança afro, realiza algumas atuações laboratoriais no Memorial Zumbi²⁴, um importante centro de referência da cultura

²³ Parra Santos (2020), o moribundo seria o corpo que continua ativo na luta em outros corpos, mesmo após sua morte.

²⁴ Esse espaço público foi criado em 1990, homenageando Zumbi dos Palmares, com o objetivo de ser um local destinado ao resgate de valores da cultura afro-brasileira. Ele se localiza no

negra na cidade de Volta Redonda, e é ocupante eleita da cadeira de cultura afro no conselho cultural do município.

No entanto, ao considerar a noção de espaços estruturais (SANTOS, 2002), torna-se relevante salientarmos que, para além de sua atuação na área acadêmica e profissional, ela também apresenta, em seu corpo, as marcas de uma mulher preta e mãe solo, que a singularizam. Ao contrário dos demais entrevistados, Gabi Gabriela não receberá um pseudônimo, pois, ao ser questionada se gostaria de escolher seu pseudônimo identitário, foi expresso seu desejo que seu nome real fosse seu identificador.

4.4 O AFRODIASPÓRICO NAS ESCOLAS: PERCEPÇÕES DO COTIDIANO

A presença do negro afrodiaspórico na formação sociocultural brasileira e da América como um todo é marcante desde o início do processo de colonização. O Brasil foi um dos países que mais obteve escravizados no período colonial (Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel, 2020). Segundo a plataforma *Voyages the transatlantic slave trade database*, o Brasil obteve mais de três milhões de cativos escravizados, um número que se equipara à população atual de muitos estados brasileiros, segundo dados recentes do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

Por ser um país que recebeu tanta diversidade afrodiaspórica, com origens em diversos reinos e nações africanas, desconsiderar, no processo educativo formal, a riqueza dos saberes que veio com esses corpos-territórios é contribuir para o processo de subalternização, apagamento e epistemicídio. Miranda (2021) compreende o corpo-território como um corpo que é texto, que é permeado pela ancestralidade e afetado pelo contato com o outro quando em trânsito. Para Abdias do Nascimento (2016), a escola é, historicamente, dominada por conhecimentos do branco europeu, o que podemos entender como um domínio das epistemologias do Norte (Santos, 2020).

centro da cidade e, atualmente, é tombado como patrimônio material do município, ativamente servindo ao seu propósito.

A narrativa da professora Gabi em relação à cultura afrodiaspórica e o espaço escolar nos permite acessar o distanciamento ou o processo de invisibilização no cotidiano escolar:

[...] É muito claro pra mim que falta muito. É muito óbvio, na verdade. É muito óbvio. [...] tem a Lei 10.639 e a 11.645 que obrigam o estudo da cultura e da história afro-brasileira e indígena, né? Dentro das escolas, só que não... não... não é, claro que é uma lei muito importante, eu acho que através dessa lei muitas coisas foram mudadas. Principalmente dentro de algumas disciplinas como História, Arte, enfim, Sociologia que trabalha muito essa lei, mas o que eu percebo é que não adianta uma lei se o esforço não for coletivo, assim, não adianta o professor olhar essa lei e entender que “Ah, ok, eu tenho que aplicar” se o professor dentro da graduação não tem isso, se o professor dentro da sua história não sabe o que é isso, entende? Então, não adianta ele pegar esse conteúdo e “Ah, vou passar aqui”, não, ele vai continuar passando que a pessoa preta é aquela pessoa que descende de escravos, né? Você ainda escuta isso, e não descende de pessoas escravizadas que foram sequestradas e que têm uma história por trás disso, enfim (Entrevista Gabi – 09/03/2023).

A esse respeito, Nilda Lino Gomes (2011, p. 46) salienta que é inegável a relevância da população negra na constituição social, cultural, econômica e política no Brasil, portanto, os saberes afrodiaspóricos deveriam compor “[...] nossas reflexões teóricas, da Educação escolar, dos currículos e dos projetos sociais, sobretudo no momento atual, após a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96, pela Lei n. 10.639/03”.

O cenário apresentado nas narrativas da professora Gabi é uma percepção que pode ser apoiada tanto pelas falas da professora Aisha, que anteriormente já narrou que, em sua escola, só observa o trabalho pontual com as questões vinculadas ao racismo, quanto por dados recentes produzidos pelo Instituto Geledés²⁵. Segundo dados publicados em 2023 pelo referido instituto e pela Agência Brasil, em investigação decorrente dos vinte anos da primeira lei que torna o ensino de história e cultura afro-brasileiras obrigatório, cerca de 53% dos municípios investigados realizam, apenas, atividades esporádicas, e 18% não realizam qualquer ação. Segundo dados, a pesquisa ouviu 1.187 gestores de secretarias municipais de Educação (o que corresponde a 21% das secretarias municipais de Educação do Brasil).

²⁵ Trata-se de uma organização da sociedade civil em defesa das mulheres e dos negros, fundada em 1988 e que vem produzindo dados relevantes sobre a população negra brasileira. Reportagem: <https://www.geledes.org.br/mais-de-70-das-cidades-nao-cumprem-lei-do-ensino-afro-brasileiro/>

As leis supramencionadas se referem à obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras na Educação Básica. Tais leis são fruto de reivindicações dos movimentos sociais negros no Brasil, que lutaram para que esse conhecimento fosse inserido no processo educativo formal (Gomes, 2011; 2019; Andreoli, 2021), sendo assim contra um notório apagamento desses corpos-territórios no processo de ensino e aprendizagem formal.

Mas a lei, por si só, não tem o poder de descolonizar o processo educativo formal, especialmente quando não é aplicada ou proporciona apenas contatos em vez de criar relações (Freire, 2014). Conforme a narrativa de Gabi, se o Professor aborda o conteúdo somente por força da lei, desconsiderando a existência da colonialidade epistêmica, é provável que ele reproduza a perspectiva colonial dominante que subalterniza o negro, suas lutas e sua ancestralidade.

Nesse sentido, salientamos que a colonialidade do poder, como resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial, se engendra nas estruturas sociais, de modo que, mesmo que a colonialidade territorial acabe, as suas raízes permanecem vivas, estabelecendo processos de subalternização, invisibilização, produção de não existência e epistemicídios. Para Gomes (2018, p. 227), o racismo estrutural opera com extrema contundência: as “[...] escolas de Educação Básica e o campo da produção científica são alguns deles. Nestes, a colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio dos currículos”.

Por isso, a descolonização dos currículos se faz tão importante. A professora Gabi complementa sua percepção explicitando o processo de formação de professores e a relação com o currículo escolar:

a pessoa não é ensinada dentro da graduação que ela tem que passar um outro conteúdo, e, para além disso, as pessoas pretas ainda continuam não ocupando esses espaços. Então, não faz sentido ter uma lei se tem um espaço, e os espaços públicos continuam sendo ocupados por pessoas brancas, ou seja, que não vivenciam isso diariamente, o que é ser atravessado por... por, enfim, questões raciais diárias, isso dentro das academias, dentro dos, enfim, se não tem os cursos extracurriculares que abrangem isso, o cara não vai ter conteúdo para chegar lá e passar. E o que é mais louco ainda, o cara não tem essa experiência, não tem essa... essa... esse conhecimento, não tem essa vivência diária, se tratando de uma pessoa branca, e ele tá lecionando pra pessoas pretas, né? Isso que é o mais louco, porque, dentro dos espaços públicos, dentro das escolas públicas, em sua maioria, são adolescentes pretos. E aí é f... (Sic), aí o buraco é mais embaixo ainda. Então, assim, por isso que eu falo que eu sou a própria militância, porque é legal, assim, quando eu passo nos corredores, quando alguma aluna minha... porque a maioria das alunas que vem

me procurar pra falar sobre qualquer coisa são as pretas, né? E que olham pra mim e falam: “Caraca, bacana!” e que olham pra outros professores e falam: “Caraca!”... isso quando se reconhecem também, porque ainda assim, nossa, é um processo muito longo e doloroso, porque muitas ainda não reconhecem, mas que me olham e falam: “Pô, bacana” ou que me olham também até pelo fato de eu ser mais nova, né, do que outras e tal. Tem eu e mais outra mulher nova... mais nova... [...] mas, cara, sou eu contra 50, então... é f... (Sic)!. (Entrevista Gabi – 09/03/2023).

Gabi apresenta três pontos para serem pensados. O primeiro diz respeito ao processo de formação na graduação e à falta desse conteúdo durante a graduação. O segundo é o processo de formação continuada que aborde tal perspectiva, e o terceiro, a relação entre o público que a Educação pública atende e a Educação ofertada.

Considerando o exposto, torna-se relevante salientarmos que a necessidade de abordar os conteúdos oriundos dos corpos-territórios afrodiáspóricos nas escolas é de notória importância no contexto de uma formação social brasileira mais justa, mas, para além de dar essa maior visibilidade a esse conteúdo, também se faz necessário questionarmos a forma como essa visibilidade é passada para não sucumbirmos a uma construção de conhecimento articulada aos dizeres “Ah, ok, tenho que aplicar”, o que pode implicar a reprodução da colonialidade. Contudo, para isso, pensar na formação de quem se prepara para atuar na formação dos estudantes da Educação Básica também é um ponto a ser refletido.

Compreendemos que não podemos delegar a aplicação de um conhecimento colonizado simplesmente à figura do Professor sem que também seja questionada a base de formação que atestou que esse profissional está apto a atuar com a docência. Ou seja, sem que também se questione a formação que foi/é ofertada a esse profissional por meio dos centros de Ensino Superior e de Educação Continuada.

Quando abordamos as questões afrodiáspóricas no processo de formação em um nível de ensino que se arroga superior, não podemos desconsiderar a historicidade que permeia esse ponto. Durante muitos anos, o meio acadêmico se abasteceu de teorias raciais que subalternizavam o negro e reforçavam o processo de “apropriação-violência” sobre a cultura desses atores sociais.

Carvalho *et al.* (2012) considera como as três principais escolas de pensamento racial que contribuíram para a estruturação do racismo social: a escola *étnico-biológica*, que tentou estabelecer uma diferenciação racial, assentada em uma teoria que se embasava em supostas mutações genéticas e privilegiava o branco como mais evoluído; a escola *histórica*, que trazia a história e a ideia eurocêntrica de desenvolvimento, que, como vimos, funciona na lógica da monocultura do tempo linear, para justificar uma superioridade branca europeia sob as demais culturas e sistema-mundo²⁶; e a escola do *darwinismo social*, que tentava realizar um silogismo falacioso, se apossando das teorias de Charles Darwin, para considerar o branco europeu em uma escala evolutiva acima dos demais povos.

Políticas públicas, como as leis 10.639/03, 11.645/08 e as políticas de ações afirmativas, como as cotas, são importantes instrumentos para se romper com o racismo estrutural que está presente na sociedade brasileira (Almeida, 2018), mas, ainda sobre elas, podem-se tecer alguns questionamentos. Como a professora Gabi destacou, não basta apenas haver uma lei que cobre a aplicação de história e cultura afro-brasileiras, visto que, se o profissional docente não é atravessado por esse conteúdo na formação acadêmica, de modo que se torne uma experiência (Larrosa, 2002), marcando a sua corporeidade, a referida formação pode se tornar esvaziada. Portanto, desterritorializada de conhecimentos que trazem o negro escravizado e protagonista da história do país. Dessa forma, vale a pena questionarmos: por que a Lei 11.645/08 não se estende ao Ensino Superior também? Será que apenas as cotas são suficientes para descolonizar a Educação Superior? Existe algum documento que faz alusão ao processo de formação no Ensino Superior?

Como já salientado, as políticas que incluem os conteúdos afro-brasileiros no currículo foram frutos de movimentos sociais, mas esses movimentos possuem uma longa história de lutas, até culminar na criação dessas leis. Podemos trazer como exemplo as reivindicações de Abdias do Nascimento²⁷,

²⁶ “O conceito de sistema-mundo é uma alternativa ao conceito de ‘sociedade’. Ele é utilizado para romper com a ideia moderna que reduz a ‘sociedade’ às fronteiras geográficas e jurídico-políticas de um ‘Estado-nação’” (Grosfoguel, 2018).

²⁷ Ele foi um importante intelectual negro, criador do Teatro Experimental do Negro, professor universitário e deputado federal logo após a redemocratização do Brasil. Foi senador da República e ativista das questões afrodiáspóricas.

que, já na década de 1970, destacavam a necessidade de se abordar esse conteúdo também nas universidades públicas. Em uma de suas propostas para o festival de arte e culturas negras, em 1977, festival em que o autor denunciou o racismo e o mito da democracia racial que estava ligado à imagem do Brasil no exterior, propôs que se promovesse “[...] o ensino de História e Cultura da África e dos africanos na diáspora em todos os níveis de Educação: elementar, secundário e *superior*” (Nascimento, 2016, p.34, grifo nosso).

4.5 O AFRODIASPÓRICO NAS ESCOLAS: A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA CULTURAL E A CONSCIÊNCIA NEGRA EM QUESTÃO

Quando abordamos a presença do conteúdo afrodiaspórico de forma descolonial nas escolas, para além de falar sobre a ampliação de um conhecimento, adentramos um processo de ampliação da construção identitária. Observamos a escola como um local de ensino e aprendizagem, em que o estudante passa um expressivo quantitativo de horas de sua semana, no qual a socialização e o atravessamento cultural se fazem cotidianamente presentes e de forma dinâmica entre os atores sociais escolares.

Hall (2005; 2006) também compreende que o processo de construção identitária ocorre de forma dinâmica e não considera a identidade como acabada ou que, em algum período, acabará, mas sim “[...] como uma ‘produção’, algo que nunca está completo que é sempre processual é sempre constituído de quadros, e não fora, da representação” (Hall, 2006, p.21. *sic.*).

Gomes (2002; 2019) também compreende esse caráter dinâmico como presente na construção identitária, e, para ela, essa construção ocorre de forma coletiva, por meio das interações, pois, segundo a autora, “[...] nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros” (Gomes, 2002, p. 39).

Dessa forma, quando pensamos a questão afrodiaspórica no contexto escolar atrelada à questão do processo de construção identitária e a questões trabalhadas no capítulo anterior, como a representatividade, a transmissão de conteúdos e a formação docente, esse conteúdo destaca-se em favor de se

trabalhar a decolonialidade do negro, as epistemologias do Sul no espaço escolar e uma Educação antirracista.

Durante a entrevista com Gabi e outros profissionais da Educação da rede de Volta Redonda, questionou-se a importância da representatividade e das abordagens antirracistas e decoloniais do negro no processo de criação da identidade. Apresenta-se, inicialmente, o relato de Gabi, que, ao ser questionada, fez emergir uma vivência que marcou sua trajetória profissional. Ela iniciou da seguinte forma:

[...] cara, eu nunca vou me esquecer disso que aconteceu, vou te contar uma história. Na escola que eu trabalhei, essa é a segunda escola (referindo-se à atual), eu fui pra função administrativa, [...] porque é o que eu mais faço hoje também. Para além disso, eu fui convidada a montar um projeto nessa escola também... montei o projeto. Chegando em novembro, me procuram pra, né? Colocar esse projeto pra frente, **porque chega em novembro a gente existe**, tem isso também dentro das escolas, né? **Quando chega em novembro todo mundo lembra que tem professor preto, que tem gente preta, enfim.** Aí chegou o... o... novembro lá da paciência preta... vai me chamam, aí montei um puta projeto assim, [...] foram dois dias destinados a coisas, é... é... sobre negritude, sobre cultura afro, bombou a escola, tipo assim, levei um bloco afro pra dentro da escola, foi uma parada... nossa, **os evangélicos quase morreram**, mas, enfim, tá tudo bem. Mas assim, foi, foi assim pra, pra criar essa, esse, **essa linguagem intercultural**, né? **Interreligiosa, intercultural...** porque, bacana, você evangélico, eu sou candomblé, a gente vai conversar sobre isso. E aí foi essa a minha proposta, lancei várias paradas, oficina de turbante... e aí, e o projeto, no dia fechava com um desfile só de meninas pretas, pra representar a beleza preta. Quando eu fui nas salas, é... uns meses antes pra começar a planejar o desfile, pra falar, né? Falei: “Cada sala, eram 24 turmas, então, se cada sala, é... tivesse uma menina, seriam 24 meninas desfilando, perfeito!”. Fui em cada sala falar, mano, teve uma sala, eu nunca esqueci disso... era muito aluno preto, muito aluno preto, de diversas tonalidades de preto, né? E poucos retintos. Mas a maioria ali preto. Aí eu fui falando, não sei o que lá, aí um aluno levantou: “Mas, aqui, num tem gente preta na minha sala”. Aí eu falei: “É?”. Aí ele olhou e falou: “É, não tem gente preta”. E, quando eu olhei, realmente, realmente não, era um pouco mais claro que eu, eram morenos, mas, assim, uns com o cabelo liso, outros com o cabelo bem encaracolado, mas você olha para as feições... os bocões, aquela coisa, gente, preto... preto... os traços miscigenados. A gente tem no nosso país... que eles entendem, aí depois que eu fui entender que eles entendiam que o preto mesmo era o preto retinto, que tinha que ter o cabelo muito, muito, muito crespo, tipo o último tipo do mundo, entendeu? Que tinha que ter aquele traço bem demarcado, no nariz, na boca, e eu falei: “Caraca!”. Aquilo foi um baque assim, pra mim, tipo, eles não se entendem como pessoas pretas mesmo eles sendo; eles querem realmente se aproximar do quanto mais branco, melhor pra eles, entende? E aquilo foi, tipo, nossa, aquilo me cortou o coração, enfim, fiz o desfile, teve meninas mais claras participando, mais pretas, que se entendiam como meninas pretas e eram de fato... mas, assim, ali foi, ali foi um divisor de águas nas minhas pesquisas. Eu falei assim: “Cara, realmente, a gente...”

porque, assim, eu tava muito academicista, né? Eu tava muito ali dentro da UFRJ, então, eu achava que o mundo todo já tava pensando do jeito que eu tava pensando, e não tava. Tipo, era uma escola no Rio de Janeiro, que era na Zona Sul, era em Copacabana, mas contemplava os alunos do Pavão Pavãozinho, do Babilônia, do [...] do Cantagalo, que corta, é, o, o Copacabana e Leblon, era dessa periferia que eu tô falando. Dessa periferia carioca que tem gente preta pra c... (Sic). Mas, assim, eu fiquei assim abismada, eu falei: “Cara, realmente, a gente tem que sair de dentro da academia mermo, porque, tipo, 2017, foi em 2017 que isso aconteceu, antes de eu ter meu filho, é... foi em 2017... 2017, mano. Entendeu? (Entrevista Da Professora Gabi – 09/03/2023).

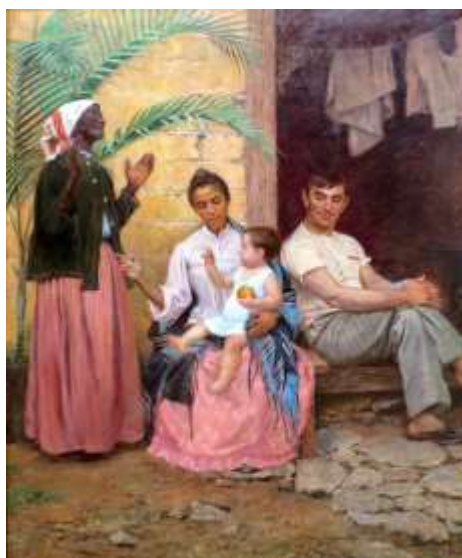
Ao considerar o exposto, fico a pensar nas minhas experiências enquanto um ator social negro, que teve a infância e parte da adolescência marcadas por uma Educação que, raramente, trazia o negro para ser debatido no currículo escolar e que, quando trazia, na maioria das vezes, considerava a lógica colonializada. Portanto, consigo compreender a não identificação de estudantes com o corpo-território negro, como narrado por Gabi. Afinal, se identificar com um corpo-território que é tratado como marginal, vencido e subalterno sem que se aborde suas lutas e contribuições socioculturais se torna mais difícil, principalmente, se estamos inseridos em uma Educação que reproduz as monoculturas da naturalização das diferenças e do tempo linear, corroborando, desse modo, a produção de não existência do ser e para a produção de *sujeitos ausentes* (Santos, 2018; 2020). Lógicas como esta produzem, massivamente, “[...] certos grupos de pessoas e formas de vida social como não existentes, invisíveis, radicalmente inferiores ou perigosos, em suma, como descartáveis ou ameaçantes.” (Santos, 2018, p. 320).

Podemos entender a narrativa presente nas falas da professora Gabi como um espelho (Jogo dos Espelhos em Santos, 2006); a respeito das tentativas de apagamento da negritude do âmbito social brasileiro. Essas tentativas são históricas (Nascimento, 2016) e com notórios indícios em relatos, políticas e, inclusive, expressos em obras de arte pictóricas, tal como “A Redenção de Cam” (figura 3), do artista Modesto Brocos.

A obra, pintada em 1895, é uma expressão da ideia de apagamento do negro por meio do processo de miscigenação. Ela traz, em sua constituição, o retrato de uma família brasileira miscigenada, porém, de forma implícita, traz a ideia, dominante na época, de que, com a miscigenação, o branco, com sua superioridade genética, apagara o traço negro da sociedade brasileira. Nela é

possível ver uma matriarca, negra retinta, com sua filha, possivelmente miscigenada, com um tom de pele mais claro, o marido de sua filha, branco com traços europeus, e seu neto, também branco, representando a prevalência dos genes europeus — ou, também, a redenção de Cam. Dessa forma, trazendo a ideia de superioridade da genética eurodescendente. Não obstante disso, o quadro chama a redenção de Cam em alusão à interpretação da passagem do antigo testamento, em que o personagem Cam, filho de Noé teria sofrido um castigo de seu pai, que o amaldiçoou como servo eterno tendo os seus descendentes o tom de pele negro (Macedo, 2001).

Figura 5 – obra “A redenção de Cam”



Fonte: <https://www.edusp.com.br/wp-content/uploads/2018/08/%E2%80%98A-Reden%C3%A7%C3%A3o-de-Cam%E2%80%99.jpg>.

Considerando o exposto, percebemos o cotidiano escolar como um espaço possível de produção/construção da identidade negra, mas também para o afastamento da referida construção.

Tal percepção, de que a escola como extensão da sociedade, se configura como um espaço possível de intervenção social, entendemos que o currículo criado/construído é mediador da referida produção.

Assim, temos de perceber se estamos reproduzindo a lógica colonizadora e subalternizando/invisibilizando ou se estamos buscando ampliar a justiça cognitiva global. Gomes (2002, p. 39-40) também caminha nesse sentido ao dizer que:

a escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços — institucionais ou não — nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos. Nesse percurso, o negro e a negra deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura e a sua história. Muitas vezes esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude. Estamos no complexo campo das identidades e das alteridades, das semelhanças e diferenças e, sobretudo, das diversas maneiras como estas são tratadas.

Como já salientamos nos tópicos anteriores, não basta apenas abordar o conteúdo em seus currículos, principalmente abordagens pontuais, é preciso ir para além de trazer o negro como subalterno, mas, sim, questionar e expandir nosso olhar, escuta e outros sentidos para além de uma visão abissal valorizando sua cultura, beleza, corpo, cosmovisão e produção.

As experiências narradas por Gabi tocam no ponto do racismo estrutural, visto que sua narrativa apresenta adolescentes que não se identificam como sendo negros, ou pertencentes de uma identidade cultural negra. Sobre isso, Andreoli (2021, p. 22) afirma que:

[...] para que um grupo social discriminado por apresentar determinadas marcas fenotípicas tome consciência de sua “negritude”, não é imprescindível que ele se identifique com a chamada cultura negra. Tampouco que a experiência da discriminação racial e a auto-identificação como “negro” bastam para que indivíduos negros se identifiquem com o patrimônio cultural negro.

Dessa forma, o autor ressalta que ter características fenotípicas negras não é condição *sine qua non* para que ator social construa/produza identidade cultural negra, o que foi encontrado, em partes, por Gabi, e, mesmo que ele, ao se autoidentificar como negro, será identificando com os aspectos, as lutas e os conhecimentos da cultura negra. Às vezes, pode se identificar como negro, e mesmo assim estar sob um o colonialismo, o patriarcado e o capitalismo.

O autor, ao abordar a questão da consciência negra e do potencial de se abordar essas questões por meio da dança, afirma que:

da mesma maneira como a construção de uma identidade negra, ou negritude, pode ocorrer com ou sem etnicidade, isto é, com ou sem o

uso de repertórios já existentes da chamada cultura negra, o mesmo também pode-se dizer sobre a chamada “consciência negra”, entendida aqui como projeto político-emancipatório de tomada de consciência sobre o racismo, com a finalidade de gerar um engajamento político coletivo.

Sendo assim, do ponto de vista pedagógico, é importante estimular a preservação e a valorização do patrimônio cultural negro, com a presença, nos currículos de dança, de referenciais afro-orientados. Porém, desde que não se pressuponha uma relação linear e causal entre cultura negra e tomada de consciência negra. (Andreoli, 2021, p. 24)

Desse modo, ao nos referirmos diretamente ao cotidiano escolar, se faz importante a compreensão, enquanto docentes, de que há a necessidade de se trazer a cultura afrodescendente para a construção curricular, ampliando o diálogo nesse processo de construção identitária.

4.6 CORPOREIDADE NEGRA: DISTINÇÃO ENTRE “DANÇA AFRO” E “DANÇA PRETA/NEGRA”

A presença da corporeidade negra, no âmbito escolar, nos currículos e nas práticas cotidianas é um aspecto relevante do posicionamento antirracista na Educação e na sociedade brasileira.

Isso posto, torna-se necessário compreender como as práticas educativas emergem no currículo e no cotidiano escolar de modo a enfrentar a lógica colonial. Assim, as narrativas de Gabi nos auxiliam a pensar, especificamente, como a dança nos permite fazer tal enfrentamento:

cara, vou te falar, **a dança afro, a dança preta, não vou falar dança afro, porque dança afro é outra coisa... a dança preta... ela tá dentro das escolas**, ela tá dentro das escolas através do funk, eles dançam no corredor, passinhos maravilhosos, eu paro e fico, eu fico assim, de bobeira, né? **Os professores ficam apavorados, né?** Eu curto cada momento. Ano passado teve a formatura do terceiro ano e eles fecharam uma parte lá da escola... e teve um momento que tem um tipo de funk que eles tão dançando hoje, uma música de funk específica, que eu usei até num trabalho, que chama ‘Macumbinha’, e ela... sabe qual é? E ela é uma mistura dos atabaques, né? Do ijexá, tem um pouco de ijexá, mas mais atabaque, mais, mais samba de, é... é... tem uns elementos de atabaque, de samba de coco, de música lá, junto com a batida do funk. E teve uns moleques dançando e eles arrasam, tipo, não tinha letra, eles arrasando, assim, só nos passinhos assim, mandando uns passinhos assim... E eu ‘caraca! Isso é dança preta, isso tá dentro deles!’, sabe?” (Entrevista De Gabi, 09/03/23) (grifo nosso).

Inicialmente, gostaria de fazer emergir como a professora apresenta a diferenciação referente à dança afro e a dança preta. Tal distinção nos chamou a atenção, tendo em vista o incômodo que nos provoca ao nos depararmos com representações que entendem o funk, enquanto dança, somente como uma vertente de “dança livre”, assim invisibilizando sua relação com o afrodiaspórico (Rangel e Silva, 2018; Gomes, 2018).

Considerando-se que esse ritmo e dança possui forte relação histórica de marginalização, por ter vínculo com as favelas cariocas, possui sua gênese entrelaçada aos saberes afrodiaspóricos, negligenciados por seu enredamento ao processo de escravização (Gomes, 2018).

Diante do exposto, Andreoli (2021) nos permitiu a aproximação à distinção estabelecida por Gabi (dança preta e dança afro), visto que, para o autor, a dança negra (Gabi denomina danças pretas) permite ser compreendida a partir das dinâmicas sociais que articulam o “fenômeno do racismo, dança e identidade negra” (Andreoli, 2021, p. 8).

Nessa linha de pensamento, o autor nos chama a atenção para a relação entre o racismo e a estrutura social que o sedimenta, possibilitando a constituição das danças negras como uma forma de luta contra o próprio racismo, como uma forma de expressão e discurso do corpo, pois as danças negras só se fazem “necessárias pelo fato do racismo discriminar performances e estéticas de danças produzidas por comunidades negras” (Andreoli, 2021, p. 12-13).

De antemão, salienta-se que falar de danças negras obviamente não se trata de dizer que tais danças somente são dançadas por pessoas negras. Isso caminha no mesmo sentido das pessoas que, ainda, compreendem que a, vulgarmente, denominada “mulata” tem uma predisposição, quase que genética, para sambar. Tratamos aqui de uma questão *políticoepistêmica* em relação a essa percepção, pois “estamos falando de processos através dos quais diversas estéticas, estilos, técnicas ou poéticas em dança, em diferentes contextos, são identificadas como negras” (Andreoli, 2021, p. 15).

Outro aspecto que consideramos por dança negra emerge da compreensão de duas questões centrais: primeiramente, a sua relação com a técnica corporal, isto é, os gestos, códigos e expressões, “toda a estrutura e dinâmica da sua performance, é identificada como negra por estar ligada a uma

tradição cultural étnica da diáspora africana” (Andreoli, 2021, p. 15-16); em segundo lugar, caracteriza-se como dança negra “não pelas características e significados estéticos ou técnicos específicos, mas porque tem como protagonista dançarinos ou bailarinos negros” (IDEM).

O autor ressalta que essas características não são excludentes, podendo estarem articuladas em uma dada situação. Dessa maneira, o autor nos ajuda a elucidar melhor essa conceituação, e, a partir das compreensões que ele nos possibilita, podemos entender que, assim como Gabi compreende, as danças afro podem se inserir no conceito, que se apresenta com maior abrangência, de danças negras/pretas.

Outro autor que se aproxima das questões supramencionadas é Acogny (2017, p.152) que nos remete a entender que “danças negras é, pois, uma denominação ao mesmo tempo artística e política”. Para Acogny (2017), assim como para Andreoli (2021), a referida denominação abarca o vínculo com a cultura africana, levando em consideração o racismo e suas lutas.

Já as danças afro estariam vinculadas à tradição afrodiáspórica. Para Moura (2010), essa expressão de dança se articula à ancestralidade e à oralidade, visto que são saberes que trazem a bagagem dos ancestrais escravizados e dos reinos africanos por meio de uma transmissão de oral e da *performance* corporal.

Moura (2010) ainda salienta que a sabedoria, a espiritualidade e as emoções estão muito presentes no ensino dessas danças. A autora cita alguns exemplos como: o maculelê, o lundu, tambor de crioula, axexé, congo/congada, maracatu, opanijé, samba de roda, jongo, bangulê, dentre outros.

Ao trazer apresentarmos a narrativa de Gabi, buscamos problematizar/enfrentar o racismo que emerge no cotidiano escolar, visto que a tradição e a ancestralidade são concebidas como religião, o que dificulta a intervenção docente a partir das referidas danças, necessitando ampliar as discussões com os(as) estudantes.

A esse respeito, Andreoli (2021) chama a atenção para o fato de que não foram quaisquer danças que, no transcorrer da história, foram racializadas, mas aquelas que estavam enredadas aos processos de marginalização de populações negras. Por essa razão, o autor salienta que tais repertórios

adquiriram, no âmbito da representação social, um forte sentido vinculado com identidade negra.

Diante do exposto, recuperamos a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura que emerge na/da dança, para estabelecer o processo de enfrentamento ao racismo estrutural que invisibiliza e trata como inferior a cultura afrodiáporica. Tal movimento, de aproximação à racionalidade estético-expressiva, se deve à valorização da cultura negra que é “identificável nas danças afrodiaspóricas que se constituíram, historicamente, através de processos de resistência cultural contra o racismo e o eurocentrismo” (Andreoli, 2021, p.20).

4.7 CORPO-TERRITÓRIO, DANÇA E RESISTÊNCIAS: COLOCANDO A ESCOLA NA ENCRUZILHADA

Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que lançou hoje (Proverbio Yoruba).

Trazer o debate das questões afrodiaspóricas para a escola não constitui uma tarefa tão simples. Principalmente quando se visa abordar essas questões por meio de uma noção que rompa com o modelo hegemônico colonializador. Temos que levar em consideração que a escola não se constitui a partir de uma homogeneidade de atores sociais, visto que se constitui por intermédio da pluridiversidade²⁸ de corpos que estão se construindo a cada interação a partir de variadas significações, produzindo corpos que podem ser lidos como textos vivos em constante processo de escrita (Oliveira, 2005).

Como nossa intenção caminha em direção a uma abordagem afrodiaspórica, decolonial e antirracista, consideramos pertinente trazer noções de corpo e corporeidade que são enredados nesta perspectiva. Portanto, ao trabalhar com a ideia de que o corpo se constitui por meio da experiência, nos aproximamos da noção de “corpo-território”. Para Miranda (2021, p.25), “[...] o *corpo-território* é um texto vivo, um texto-corpo que narra as histórias e as experiências que o atravessa.”

Desse modo, o corpo-território é visto para além de sua materialidade, sendo ele constantemente cruzado por atravessamentos sociais, porque, ao

²⁸ Tavares (2013).

estabelecer cruzamentos que ultrapassam a sua localidade, transitando “pelas vias da cidade, o *corpo-território* assume outras leituras e se depara com a variedade de atravessamentos sociais” (Miranda, 2021, p.33).

Isto posto, salientamos que o corpo-território, que são textos vivos, podem se deparar tanto com o seu encarceramento, ao privilegiar apenas o viés cognitivo, como também estabelecer movimentos insurgentes ao contrapor-se às manifestações da racionalidade monocultura e linear, características das epistemologias do norte (Santos, 2020).

Ao conversar com Aisha, a professora narra o modo como o enfrentamento à racionalidade indolente é realizada por ela no cotidiano escolar:

[...] é ser muito ingênuo ao dizer que o meio não influencia. Influência e muito! Professor não pode ter essa visão de que “não... não...”, gente, influencia em muita coisa na verdade. E quando eu trabalho determinados conteúdos, determinadas unidades temáticas eu consigo fazer o link com a questão da cultura afro-brasileira, aí que emergem questões que precisam ser mediadas, elas precisam ser trabalhadas ao longo do ano com força, digamos assim. **Porque existe um preconceito muito grande...** os alunos, eles têm a tendência muito de confundir as coisas. [...] eu converso antes, explico: gente, vocês vão escutar o tambor, lá... o atabaque, mas é maculelê e eu não estou incentivando ninguém aqui a ir pra religião de matriz afro. Uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa, mas eles têm um ponto em comum que é a origem deles e tem o instrumento que é compartilhado, mas são coisas distintas. **Só que trabalhar isso é trabalho de formiguinha, não é do dia pra noite que se quebra isso no aluno, não. É exaustivo, mas...** (Entrevista De Aisha – 09/03/2023) – **Grifos do autor.**

Assim como Aisha, a professora Ayo, ao trabalhar as questões afrodiaspóricas nas escolas por meio da dança, compartilha as formas de resistência e atravessamento dos corpos-territórios, tanto por parte de estudantes como por olhares desconfiados da comunidade escolar que se disfarçam de brincadeiras:

então... é bem difícil. Eu falo que é bem difícil porque **geralmente as pessoas, né, elas têm um preconceito muito grande.** Além do racismo, mas também tem o preconceito muito grande sobre a cultura que eles não conhecem, então pra gente inserir qualquer coisa diferente do que a gente está acostumado a ver... porque geralmente, **quando a gente vê nas escolas, a única dança que é trabalhada é em festa junina.** Normalmente é isso, aí quando você traz alguma coisa diferente, **já cria um bloqueio** e é difícil até pra mim porque eu não tenho uma bagagem cultural tão grande assim, então eu tenho que pegar, sentar, estudar, pensar em alguma estratégia pra poder conseguir trazer isso para os alunos. Porque eu também tenho as minhas limitações. Eu sei disso. Então assim, é bem difícil. Ano passado mesmo, eu trouxe, pra fazer com eles na dança, o maculelê... aí fui procurar as músicas pra poder botar pra tocar, montei uma

coreografia bem simples pra montar com eles. Então, assim, **mas eu vim com medo. Eu sou honesta, eu vim com medo, porque algum responsável pode chegar aqui e falar que eu estou botando alguma religião na cabeça das crianças.** Isso pode acontecer. Só que eu estou respaldada pela BNCC e eu estou respaldada porque estou trabalhando cultura afro-brasileira. Eu estou amarrada nesse sentido, mas **a gente trabalha com medo também.** A gente não sabe o que passa na cabeça dos responsáveis, até que ponto eles estão abertos ou não pra alguma modificação. Mas eu fui com medo mesmo e fui tentando. Eu conversei com os alunos, quando eu trabalhei o maculelê eu contei a história do maculelê e entrei no contexto com eles para eles poderem entender. De início eles tiveram um bloqueio para começar as atividades, depois eu expliquei pra eles que eu também me esforcei e aí eles foram aderindo até que praticamente todos eles foram. Todas as turmas de 4º e 5º ano participaram das aulas sem nenhum problema. [...] É muito difícil, porque eu estava com a música aqui tocando, e aí a gente não tem o bastãozinho né, aí eu fui fazendo palmas com eles e aí pra quem passava lá fora... até os professores brincaram dizendo: **“você não tem medo não?”**. Eu falei assim: **“olha... tenho, porque as pessoas não conhecem e não querem... se bloqueiam a conhecer algo novo”**. Então a gente fica preso, amarrado nisso... ainda mais nos que estamos aqui na rede a pouco tempo. Eu estou em estágio probatório ainda, então eu tenho um receio maior ainda (Entrevista Ayo – 10/03/2023) – **Grifos do autor.**

A narrativa revela indícios (Ginzburg, 1989) da dificuldade, da resistência encontrada pela professora no confronto com o preconceito e o racismo estrutural que emerge nos detalhes das práticas educativas que se desenvolvem no cotidiano da escola.

Tais evidências emergem como pistas do imaginário colonial moderno e, respectivamente, do pensamento abissal (Santos, 2020). Para o autor, age de modo insidioso, porque é sutil e se faz presente “[...] nas ruas como nas casas, nas prisões e nas universidades como nos supermercados e nos batalhões de polícia” (Santos, 2018, p. 2).

Tais práticas de discriminação não nos aparenta ser racional, oriundas de uma estrutura que privilegia a racionalidade. Porém, quando olhamos para o *modus operandi* da modernidade colonialista, é fácil compreender o porquê o outro gera tanto medo, tendo em vista que ela se fez a partir do silenciamento do outro, a partir da transformação desse outro em sujeira (Baumann, 2000).

Como disse Santos (2020), há a necessidade de se trabalhar com pedagogias *outras* para se romper com a lógica do norte. Podemos buscar essas pedagogias a partir das sociologias das ausências e das emergências. Sendo assim, há a necessidade de ampliarmos não apenas os nossos olhares como também os nossos sentidos para outras formas de produção de conhecimento que são produzidos sistematicamente como ausentes em nosso cotidiano, para

que, a partir daí, ao se falar da cultura afrodiaspórica no âmbito escolar, consigamos fugir dos trabalhos que tragam o negro afrodiaspórico, sua cultura, seu corpo-território como exótico (Gomes, 2011; Andreolli, 2021).

Consideramos que construir corpos-territórios a partir da perspectiva transgressora necessita de apoio, conhecimento e abertura para novos atravessamentos. Miranda (2020), ao buscar referenciais afrocentrados para o desenvolvimento de corpos-territórios, antirracistas e plurais, traz, na cosmologia dos orixás, referenciais ontológicos, epistêmicos e filosóficos.

O autor inicia dando destaque a Oxumaré, mas aborda Exu e suas características que ele nos fornece elementos fundamentais para a presente pesquisa. A depender de quem está lendo essa parte do texto nesse momento, talvez tenha a matriz colonial a questionar se isso não seria trazer a religião para a Educação — e geralmente esse incômodo é maior quando essa religião é de matrizes africanas —, mas saliento que falar de orixás não necessariamente é falar de religião, havendo a necessidade de buscar outras lógicas para compreender o mundo. Ao trazer os orixás e seus conhecimentos, intencionamos trazer as sabedorias ancestrais para compor diálogos com a pesquisa.

Miranda (2020), ao confrontar o pensamento abissal e a questão relacionadas à interpretação, nos ajuda a confrontar a noção de hermenêutica e nos traz um modo interpretativo compatível com as epistemologias pós-abissais, sendo denominada pelo autor como: *exunêutica*. Para o autor, essa lógica se baseia nos princípios de Exu para problematizar e se pensar a realidade.

A esse respeito, Munanga (2019, p. 13) ressalta que Exu possui um saber ancestral, é força que se relaciona ao dinamismo, à transgressividade e à busca pelo equilíbrio. Para o autor, Exu opera a partir da subversão da ordem, porque “acumula as funções de Hermes e de Prometeu, como demonstrado por Frobenius, que o qualificou de portador de elementos indispensáveis à realidade”.

Exu também é potência de reinvenção e resignificação, como expressa no ditado yoruba presente nesta epígrafe, que no presente é capaz de lançar pedras que rompem com a linearidade e solidez do tempo moderno colonial e acertam pássaros do passado concedendo a eles novas significações. Só por essas características até aqui apresentadas, podemos entender a razão pela

qual a colonialidade, ao submetê-lo sob sua racionalidade dualista, o demonizou. A esse respeito, Munanga (2019, p.14) nos adverte que no Brasil Exu assumiu atributos de revolta que resiste aos “valores impostos pela sociedade dominante. Ou seja, Exu reúne em si todos os elementos de uma metáfora expressiva que simboliza a cultura negra em situação hostil”.

Partindo desse entendimento, salientamos que, se o ponto de partida da hermenêutica aqui proposta emerge da relação estabelecida entre a arte e a ciência da interpretação, a exunêutica opera de modo a problematizar a racionalidade que opera a partir do rigor científico acionando os princípios interpretativos dos “valores e saberes africanos e afro-brasileiros, mas que em momento algum deve renegar as contribuições postuladas por tantas outras formas de experiências e cosmovisões” (Miranda, 2021, p. 97-98). Para o autor, já que Exu estabelece e valoriza o cruzamento e as transformações (encruzilhada), os encontros entre a valorização do saber plural favorecem a construção dos saberes.

Assim, ao trazer as potências de Exu para se pensar o corpo-território e os processos interpretativos da realidade tangenciando o afrodiaspórico, defendemos a dança como uma *performance* com o potencial de estabelecer o confronto ao racismo estrutural, conforme nos chama a atenção a professora Gabi:

[...] dança, ela nada mais é do que corpo, tudo passa pelo corpo, então se você entende que existe outras possibilidades corporais e que essas possibilidades são oriundas de uma cultura africana que veio lá de trás... é, sim, uma nova ótica de experimentar não só o corpo, mas de experimentar o mundo, que você experimenta o corpo, o mundo através do seu corpo (Entrevista Gabi – 09/03/2023).

Ao considerarmos o exposto pela professora, gostaríamos de potencializar o exposto na narrativa, pois a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura não foi completamente sufocada pela racionalidade indolente, visto que, as dimensões que a compõem — autoria, prazer e artefactualidade discursiva — permitem que as práticas que emergem desse modo de *pensaragir* caminhem por outras lógicas que rompem com a monocultura do rigor do saber, o que caracterizaria a dança como uma expressão capaz de enfrentar o pensamento colonial.

Em outro momento, Santos (2020, p.143) defende a dança e o seu potencial de transgressão, ao afirmar que seu caráter não linguístico, enredado

a sua intensidade e intencionalidade, confere à referida cultura corporal de movimento “uma abertura de sentido que, dependendo do contexto, pode ser muito útil, no seu potencial de transgressão, para construir uma identidade intensa ou infringir os códigos repressivos do comportamento corretos”.

Portanto, ao partir dos elementos explicitados — dança como racionalidade estético expressiva, o corpo-território e a proposição exunêutica, partimos em busca de pedagogias outras que nos possibilite abordar o afrodiaspórico nas escolas, rompendo com a noção pedagógica tradicional, colonializadora e reducionista da realidade, invisibilizando corpos, pessoas, culturas epistêmes, universos simbólicos, dentre outros, o que nos remete à noção de pedagogia das encruzilhadas (Rufino, 2019) que têm no referencial de Exu as bases para a construção de diálogos em cruzamentos ao contrário da rigidez.

Assim como para Miranda (2020), Rufino (2019, p. 43) traz a ideia de que “Exu é linguista e intérprete do sistema mundo” e considera que a Educação colonialista, há mais de cinco séculos, anula a diversidade, portanto, havendo a necessidade de uma pedagogia de caráter transgressor que traga essa diversidade para o âmbito educacional. Para Rufino (2019), a pedagogia das encruzilhadas parte das ausências que foram produzidas pela modernidade colonialista, porque privilegia a encruzilhada para o pensar pedagógico, traz ela na perspectiva dos atravessamentos como lugar de transformação.

Ao partir desse pressuposto, a encruzilhada, Rufino (2019, p. 5) pensa tais cruzamentos para além da metáfora ou da alegoria, visto que a encruzilhada é o “saber praticado nas margens por inúmeros seres que fazem tecnologias e poéticas de espantar a escassez abrindo caminhos” (Rufino, 2019, p. 5).

5 TRANSGRESSÕES NA PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DANÇA SABERES AFRODIASPÓRICOS/ANTIRRACISTAS E CORPO TERRITÓRIO

5.1 INTRODUÇÃO

Este material se constitui como produto da dissertação *strictu sensu* intitulada “Corpo, performance e dança: a construção de saberes pós-coloniais na Educação Básica”, que se vincula ao programa de Mestrado Profissional de Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente (MESCMA – UniFOA).

O presente PE se ampara em dois documentos fundamentais para o estabelecimento de um Educação antirracista: primeiramente, a criação da Lei 10.639/2003, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas de Educação Básica, visto a necessidade do enfrentamento da lógica que opera silenciando e negando a violência social e o racismo na sociedade brasileira; em segundo lugar, outro documento que nos remete a refletir o enfrentamento a esse pensamento colonizador que invisibiliza os saberes que não expressam as epistemologias do Norte: a Resolução N.º 8, de 20 de novembro de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Ao considerar tais documentos, salientamos que o produto no formato de Sequência Didática busca, conforme ressalta Raposo, Almeida e Santos (2021), propor um tensionamento à lógica que privilegia um saber centrado nas epistemologias do norte, visto que, há uma negação dos saberes locais, “como os saberes produzidos pelos povos negros”, resultando no que denominamos de epistemicídio” (Raposo, Almeida E Santos, 2021, p.3).

Trata-se de uma sequência didática elaborada a partir do referencial epistemológico pós-abissal (Santos, 2020) que visa priorizar o uso a racionalidade estético-expressiva da dança como meio contra-hemônico de construção de saberes afrodiaspóricos e antirracistas no ambiente escolar. Para esse fim, se fundamentando, principalmente, no conceito de Corpo-território (Miranda, 2019) e na Pedagogia da Encruzilhada (Rufino, 2019) e Epistemologias do Sul (Santos, 2020) como caminhos emergentes.

As aulas foram aplicadas em turmas de 5º ano de uma escola municipal da cidade de Volta Redonda – RJ durante 6 encontros. Esses encontros foram baseados em um processo de *conhecer-com* (Santos, 2020), o que gerou a criação de subprodutos, tal como uma *playlist*²⁹ com possíveis músicas para ajudarem na construção da aula.

Mediante isso, ressaltamos que essa sequência não se trata de uma produção individual, mas, sim, se fez coletiva ao ser feita juntamente aos estudantes que dela participaram e participarão. Intenciona-se que ela possa contribuir para a construção de uma aula em que os saberes afrodiaspóricos sejam abordados por meio do viés do prazer e da autoria.

5.2 OBJETIVOS

5.2.1 Objetivo geral

Propor uma Sequência Didática de dança negra centrada na perspectiva pós-abissal e antirracista para as aulas de Educação Física escolar para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

5.2.2 Objetivo específico

- Promover uma prática pedagógica insurgente, pós-abissal e antirracista, por meio do uso da racionalidade estético-expressiva da dança;
- valorizar saberes outros por meio de um mergulho no cotidiano de estudantes envolvidos no processo de *aprendizagemensino*;
- construir a Sequência Didática de dança partindo do território e das questões raciais que dela emergem.

5.3 PÚBLICO-ALVO

²⁹ Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1gdAb-GXOvo8MA6LSvAIgrJR7xPRIDnXN/edit?usp=sharing&ouid=11729311851434355527&rtfpof=true&sd=true>

A sequência didática apresentada nesta dissertação possui como público-alvo professores que atuam com o processo de *ensinoaprendizagem* de dança para estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas.

5.4 TEORIA DE APRENDIZAGEM: A LÓGICA DESCOLONIAL NA PRODUÇÃO DO CURRÍCULO

Neste estudo, consideramos a dança, enquanto forma de arte que se constitui por meio da racionalidade estético-expressiva, uma potência como prática educativa, principalmente quando relacionada aos saberes afrodiaspórico em uma sociedade que possui o racismo estruturado em seu cotidiano.

Inicialmente, é importante ressaltar a aproximação ao ato interpretativo que está vinculado para além da lógica hermenêutica, pois se ampara no ato interpretativo que emerge da noção *exunêutica* (Miranda, 2021).

Conforme disposto no transcórre do estudo, Miranda (2021) trabalha com a ideia de que a *exunêutica* exercita os sentidos para além da visão, que é justamente um dos postulados do pensamento abissal (Santos, 2020). Diante do confronto a essa lógica que exclui e invisibiliza, Miranda (2021, p. 96) ressalta que a *exunêutica* privilegia “outras formas de experiências e cosmovisões”, já que sendo Exu o responsável pelas encruzilhadas, significa que os encontros entre a diversidade é o que potencializa a produção do conhecimento.

Dessa forma, a lógica que impera nos processos de *aprendizagemensino* proposto nesta dissertação é a do múltiplo, do encontro, da diversidade, que nos é ofertada pelas encruzilhadas dos mais diversos tipos de conhecimento, pois nos ajuda na compreensão do corpo-território negro no cotidiano escolar.

Pensar nessa direção implica o enfrentamento da subalternização e da produção do não humano, do não cidadão, imposta a partir da invisibilização dos saberes afrodiaspóricos historicamente na Educação brasileira.

A produção de inexistência do negro abrange tanto o campo do direito como o campo do conhecimento (Santos, 2020). Assim, Águas (2011) debruçada sobre a lógica da apropriação/violência nos destaca a supressão de

direitos e desvalorização desses saberes a partir do processo de desumanização e negação de direitos aos escravizados no período colonial e pós-colonial.

Na Educação, a produção de inexistência dos saberes afrodiaspóricos, em instituições escolares, também não fugiu a lógica abissal, visto que replicou a apropriação/violência historicamente presente no meio social.

Considerando o exposto e a lógica de construção pretendida por este PE, a ecologia dos saberes e das temporalidades também compõem a base dessa proposta, pois privilegiam a noção de ancestralidade afrodiaspórica nos possibilitando a compreensão de tempo para além daquilo que a temporalidade moderna defende: a linearidade.

Ao contrário do que propõe a ótica ocidental moderna, a ancestralidade nos permite entender que o passado retorna ao presente rompendo com a ideia de atraso, ultrapassado e primitivo, permitindo que os saberes originários sejam utilizados na Educação, inclusive para o embate, confronto e resolução dos problemas sociais que nos afetam na atualidade, o que Santos (2018) preconiza como tradução intercultural.

Outrossim, a lógica Exunêutica estabelece que, para se compreenderem as realidades, seus contextos devem ser problematizados pelo saber científico. Entretanto, “os princípios interpretativos acionam os valores e saberes africanos e afro-brasileiros”, portanto, não devem renegar “as contribuições postuladas por tantas outras formas de experiências e cosmovisões” (Miranda, 2019, p. 71).

Partindo do exposto, saliento a possibilidade de dialogar com a construção dos conhecimentos em redes, pois tal proposição de aprendizagem rompe com a ideia de que os conteúdos disciplinares, conforme proposto pela lógica moderna, devam se configurar como centralidade do processo de ensino. Desse modo, entende que a construção de conhecimentos procede das redes tecidas socialmente.

Se a construção do conhecimento se dá nas ações cotidianas, ela emerge das experiências (Larrosa, 2002) que as pessoas adquirem no contexto social, portanto, das redes de relações estabelecidas entre o corpo-território e a interação com as práticas sociais.

A esse respeito, Oliveira (2012) chama a atenção para a noção de tessitura dos conhecimentos em redes. A autora salienta que os conhecimentos

se tecem enredados às nossas experiências individuais e coletivas, não possuindo hierarquias ou obrigatoriedade de percursos a serem seguidos.

Pensar a partir dessa lógica requer romper com a ideia de currículo que se constrói sob o paradigma arbóreo, visto que está resguarda a concepção conteudista, enciclopédica, linear e hierárquica de conhecimento. Essa ideia carrega consigo uma lógica sequencial/etapista e que preexiste aos sujeitos. Portanto, basta aos sujeitos acessarem os conhecimentos dispostos.

A noção de tessitura de conhecimentos em redes, ao contrário dos pensado pela concepção arbórea, pressupõe que “as informações às quais são submetidos os sujeitos sociais só passam a constituir conhecimento quando se enredam a outros fios já presentes nas redes de cada um, ganhando nesse processo, um sentido próprio” [...] (Oliveira, 2012, p. 69).

Diante do exposto, a autora ressalta que os conhecimentos anteriores estão articulados às experiências singulares de cada pessoa e às particularidades complexas que os envolve em seus contextos socioculturais, não fazendo sentido pressupor um trajeto universal de aprendizagem para todos(as) envolvidos(as) no processo proposto.

Outro aspecto relevante a ressaltar em relação à construção de conhecimentos em redes, proposição que fundamenta o presente PE e que se aproxima da noção de Exunêutica, é o entendimento de que todo conhecimento é coletivamente construído. Estamos a discutir, assentados nas ideias de Oliveira (2012), que, para se tecerem novos conhecimentos, é fundamental que se considerem as experiências individuais/coletivas, visto que somos todos produtos e produtores da sociedade em que estamos inseridos, não sendo possível desvincular a tessitura de conhecimentos dos múltiplos valores, crenças, e interações socioculturais a que fomos submetidos no decorrer da vida.

Nessa direção, é importante ressaltar que, entendendo que todo conhecimento é tecido coletivamente e, em decorrência, são oriundos de nossas experiências, podemos afirmar que somos sujeitos forjados em redes porque nos constituímos por intermédio dos espaços estruturais (Santos, 2000). Para Santos (2000, p. 272), o espaço doméstico, o espaço de produção, o espaço do mercado, o espaço da comunidade, o espaço da cidadania e o espaço mundial “são os conjuntos mais elementares e mais sedimentados de relações sociais nas sociedades capitalistas contemporâneas”. Para o autor, os espaços

estruturais se configuram como matriz onde as múltiplas dimensões de desigualdade e exclusão se manifestam, conseqüentemente onde emergem também insurgências e lutas em busca de práticas emancipatórias.

Outrossim, se entendemos que os espaços estruturais são múltiplos, tornando plural as trajetórias nesses espaços, a imprevisibilidade dos processos construção de subjetividades também se torna uma premissa, pois são diversas as possibilidades de experiências possíveis, o que nos torna singulares, portanto, nos permitindo inferir a impossibilidade de localização precisa da “origem das diferentes ações que praticamos em função dos nossos modos de *vivercompreender* o mundo” (Oliveira, 2012, p. 73).

Diante do exposto, salientamos a potência do presente PE que busca, na dança, uma racionalidade estética, que permite intervir no cotidiano escolar contextualizando os saberes afrodiaspóricos, no intuito de privilegiar uma Educação antirracista, pois os currículos escolares “[...] não poder ser pensados fora dos contextos sociais e políticos em que são produzidos ou transmitidos, nem fora das redes de sujeitos com as quais se encontram em sua difusão” (Oliveira, 2012, p. 73). Também salientamos a potência de se trazer a pedagogia das encruzilhadas no processo de construção de saberes a partir da tessitura do conhecimento em rede, que para nós se aproxima das encruzilhadas do conhecimento.

5.5 APLICAÇÃO DO PRODUTO – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Considerando os fundamentos e pressupostos já abordados nesta pesquisa, salientamos que a sequência didática apresenta três dimensões que estão enredadas e que não se sobrepõem, pelo contrário, são complementares: primeiramente, a exunêutica como forma interpretativa da realidade; a pedagogia das encruzilhadas como forma de tessitura de conhecimento em rede no cotidiano escolar; e o pensamento pós-abissal trazendo a racionalidade estético-expressiva.

Consideramos interessante adiantar que a própria sequência didática, ao ser aplicada, se mostrou viva a partir do momento em que possibilitou alcançarmos debate para além dos conceitos abordados nesta dissertação, mas utilizando das bases epistemológicas presentes para conduzir as discussões.

A SD foi dividida em 6 encontros (aulas), levando em consideração uma aula com duração de 50 minutos por semana. Sabemos que essa realidade, pautada na relação *espaçotemporal*, pode variar de acordo com a realidade em que se desenvolvem as práticas cotidianas. Portanto, é importante salientar que esta SD não se apresenta como um produto rígido, tendo cada docente a autonomia para reinventá-la a partir do diálogo com os *sujeitospraticantes* que compõem, singularmente, os *espaçostempos* de *aprendizagemensino*.

Aplicaram-se as vivências apresentadas a seguir em 6 turmas distintas da escola pública. Convencionamos denominar as turmas com as nomenclaturas A, B, C, D, E e F de acordo com a ordem de aplicação do produto no dia. Dessa maneira, denominamos a primeira turma da manhã de “turma A” e a última turma da tarde, de “turma F”.

5.5.1 Aula 1 – o que sua música tem a dizer? (09/03/2023)

Assim como boa parte dos professores que conhecemos e que compartilham similaridades entre a rotina de trabalho docente e de estudos, utilizou-se o período das férias para uma dedicação maior à pesquisa e escrita. A Sequência Didática apresentada também foi pensada em um desses períodos.

Recordo-me que, na busca por estratégias significativas para compor a SD, fui interrompido por uma música que tocava em uma festa da vizinhança, onde os participantes pulavam em alegria com copos em mãos. A música era a polêmica marchinha “O teu cabelo não nega”. O incomodo não vinha do som da música em si — afinal, como Professor de dança aprendi a utilizá-las para me concentrar —, mas, sim, da indignação de ver pessoas se divertindo com uma música que é notoriamente racista em seus versos e que já foi amplamente debatida na mídia. Como ator social negro, esse ponto me tocou de forma notória.

Esse dia nos conduziu a questionarmos quais são as músicas e musicalidades (Trindade, 2005; Costa, 2022) que os corpos-territórios dos estudantes consomem e utilizam para se manifestarem cotidianamente. Entendi que permitir ao Professor ser atravessado por esses corpos-territórios a partir das suas músicas e formas de se manifestar nelas seria um possível ponto de

partida para a SD, ou seja, se permitir e compreender o cotidiano a partir das músicas e danças.

Diante disso, iniciou-se a primeira aula da SD. Posicionaram-se a caixa de som, o aparelho celular e o caderno de campo no centro da quadra à espera da chegada das territorialidades presentes nos corpos dos estudantes e dos possíveis atravessamentos (Miranda, 2021) que surgiriam nesta aula. A abertura a tais atravessamentos se configurou como um importante ponto para se pensar a presente SD, tendo em vista que ela visa ampliar o presente e romper com a construção de uma lógica cunhada nas monoculturas, tal como as ideias já debatidas a partir de Santos (2020).

Entendemos que, quando a abertura a esses atravessamentos é negada, a Educação bancária se faz presente, desperdiçando as experiências possíveis no mundo. Para Miranda (2021, p.33), sair da nossa zona de conforto e nos depararmos com a diversidade de atravessamentos culturais existentes amplia nossas experiências, visto que ao “sair da sua localidade e transitar pelas vias da cidade, o *corpo-território* assume outras leituras e se depara com a variedade de atravessamentos sociais”.

Ao propormos o início de uma sequência por via do diálogo aberto, estamos propondo transitar por outras localidade e, ao mesmo tempo, sermos atravessados por essas territorialidades corporais.

Assim, a quadra foi o local escolhido para que o diálogo ocorresse, tendo em vista que ela é um ambiente amplo, sem paredes e que, notoriamente, os estudantes se comportam de forma diferente do que em sala de aula. Parece-nos que o espaço da quadra também abre portas à dimensão do prazer, tão proposta por Santos (2020) ao propor a racionalidade expressiva da arte e da literatura.

Talvez o espaço do pátio, da quadra, ou das aulas de Educação Física permita aos corpos a possibilidade de se expressar e interagir para além do controle das cadeiras enfileiradas e dos ínfimos espaços resguardados ao movimento do corpo nas salas, conforme Foucault (1997). Desse modo, pensando a partir de Certeau (1994) a produção de uma outra lógica, em que a dimensão do prazer e da autoria estejam presentes, é importante privilegiar o referido espaço.

Sabendo que o Princípio da Circularidade (Trindade, 2005) já era algo rotineiro para os(as) estudantes durante as aulas de Educação Física, visto que, desde o início do ano, as crianças eram convidadas a se sentarem em roda para que as trocas se desenvolvessem, optamos por mantê-la durante a aplicação da SD.

Ao entrarem na quadra, em todas as 6 turmas, se tornaram perceptíveis as mais variadas reações ao verem a presença da caixa de som em nossa sala de aula. Desde aqueles que ficaram perceptivelmente felizes e perguntaram “vamos dançar hoje?” ou “hoje vai ter música?”; até aqueles que se desanimaram ao perceber a possibilidade de não ter uma prática esportiva como centralidade da aula.

Após o diálogo inicial com os(as) estudantes, os questionamentos se tornaram mais volumosos: “hoje vamos começar a dançar?”, “Posso pedir uma música?”, “Pode ter 10 minutos de futebol ou pique-bandeira no final?”. A resposta foi dada a cada questionamento, e como em um jogo de capoeira também foram lançados golpes em forma de perguntas provocativas para eles responderem.

O diálogo com questionamentos se deu a partir da seguinte questão: alguém aqui faz ou já fez aula de dança? Em todas as turmas, no máximo, 3 pessoas levantaram as mãos em afirmação. Como já esperado em um contexto social colonializado, a presença do balé e da dança contemporânea predominou o cenário, juntamente com uma forte maioria feminina. Porém, em duas turmas, algo se tornou notório, a presença maior de meninos que disserem realizar aulas de dança. Ao serem questionados, eles relatam que faziam parte do projeto Curumim, e no projeto eram ofertadas aulas de dança para as crianças, juntamente com aulas de luta e reforço escolar.

Ao ouvir eles relatarem a existência desse projeto, fui atravessado por lembranças de minha infância. Esse projeto trata-se de uma iniciativa da Fundação Casa da Criança e do Adolescente, com sede no bairro e que atende as Crianças e adolescentes em estado de vulnerabilidade social no contraturno da escola, projeto o qual fiz parte como uma das crianças atendidas durante minha juventude e que hoje minha mãe trabalha, prazerosamente, como auxiliar de serviços gerais.

Mas, logo na primeira turma, percebi que, ao perguntar sobre quem fazia aula de dança, causava um desconforto, pois concedia visibilidade somente para aquelas pessoas que, porventura, tiveram a oportunidade de passar por um ensino sistematizado de algum estilo, reduzindo a possibilidade de atravessamentos e de diálogos (Miranda, 2021). Diante dessa percepção, passei a fazer outro questionamento, que se mostrou mais potente: quem aqui dança alguma coisa?

Diante do referido questionamento, foi possível tecer outras redes, ampliando o debate e os sentidos, pois eclodiu uma diversidade de respostas: “eu danço funk”, “meu pai me ensina a dançar samba”, “eu sei sambar”, “eu sei dançar forró”, “eu danço na igreja”. Mas de todas, a mais repetida foi: “eu danço tik tok”. A pergunta permitiu romper com a eminência de uma sistematização, pois concedeu a visibilidade a *corpovivências* que estão para além da sistematização colonializada de ensino, que, muitas vezes, só ofertam estilos provenientes da visão eurocêntrica de corpo e mundo.

Dois pontos nos chamaram a atenção: o primeiro é que essas respostas nos levam a refletir que nem todo saber está contido na sistematização, que, ao sistematizar e o institucionalizá-lo, muitas vezes, o vende como produto a partir da lógica abissal (Santos, 2020) que obedece ao Princípio do Mercado. Tomemos como exemplo a estudante que narrou que seu pai a ensinava a dançar o samba nas festas da família. Nesse momento foi notório perceber que, para além das sistematizações do conhecimento, também há conhecimento que são transmitidos de um corpo-território para outro, por meio da oralidade e da memória, que, por sinal, compõem os valores civilizatórios afro-brasileiros (Trindade, 2005; Costa, 2022), presentes em um ritmo calcado na perspectiva afrodiaspórica.

De outro modo, Santos (2020) nos chama a atenção para as corporeidades que emergem como um conhecimento de resistência, visto que se apoiam no corpo jubiloso (Santos, 2020) das festas, e se perpetuam com as tradições.

O segundo ponto que nos desperta a atenção está na influência das redes sociais nas danças contemporâneas que se revelam na maioria das turmas atravessadas nas narrativas: “eu danço tik tok”. No atual momento das redes

sociais, ao mesmo tempo em que as famosas *trends*³⁰ colocam a dança em evidência, muitas vezes atrelada ao Princípio do Mercado como uma forma de vender produtos, reproduzindo uma lógica da venda em massa. Para Silva (2022, p. 34):

[...] a aprendizagem da dança das redes sociais vai além da sua dimensão pedagógica e brincante; está muito menos ligada à criatividade e muito mais ligada à reprodução; a apresentação de uma partitura coreográfica. Mover-se, na dança, não é “apenas dançar”, como se diz. Para a aprendizagem da dança, deve existir um trabalho fundamentado em princípios próprios do fenômeno “dança” que, na infinita maioria das vezes, leva anos para se desenvolver. A dança nas redes sociais trabalha a partir da mimese, da ideia de reprodução de danças virais (produzidas e reproduzidas em massa), sem apresentar nenhum trabalho estrutural nos corpos dançantes e, da mesma forma, sem aludir à condição de folgado brincante. A dança nos aplicativos desenvolve uma estética elaborada e trabalhada exatamente para ser “viral”, obedecendo às marcas da tecnologia, a partir da junção de uma dramaturgia o que não tira a beleza ou brincadeira tradicional e a aprendizagem por meio desse viés.

Considerando a discussão proposta nesta dissertação, afrodiaspórica e pós-abissais, essa reprodução de movimentos estimulado pelas redes sociais, embora seja disfarçado do lúdico, ainda está a serviço do Princípio do Mercado, menosprezando a criatividade e valorizando a reprodução com pouca produção de sentido em relação à subjetividade. Não discordamos que seu uso tenha valor no processo de *ensinoaprendizagem*, porém, quando abordamos sua capacidade de desenvolver a autoria (Santos, 2020), o seu aspecto focado na reprodução pode se tornar um aspecto que dificulta o processo educativo. Partindo do posicionamento centrado nas epistemologias pós-abissal e descolonial, concordamos com Barcelos (2018, p. 16) que afirma que o ato de dançar “baseado em movimentos estereotipados, repetitivos e padronizados não liberta e não sensibiliza o ser, pelo contrário, aprisiona, reprime sentimentos e expressões que poderiam ser altamente significativas para o ser dançante”.

Após esse momento, foi direcionado a eles a seguinte pergunta: o que é dançar? As respostas em cada turma foram as mais variadas possíveis, porém foi possível perceber que elas convergiam em duas direções: as pessoas que viam a dança como qualquer movimento dentro de alguma música; e as que

³⁰ Palavra da Língua Inglesa que em Português do Brasil significa tendências. Seu uso nas redes sociais se relaciona ao tipo de conteúdo que se torna tendência entre os usuários da rede durante algum período. (Bastos *et.al.*, 2022).

viam a dança como forma de arte, mas não a associavam a uma forma de expressão.

Diante disso, questionou-se a eles o que era arte, e, a partir das respostas, construiu-se, coletivamente, a compreensão de que as danças eram uma forma de expressão do humano, um meio de interação. Nesse ponto, uma estudante de uma das turmas lançou a seguinte proposta: “Professor, então que tal falarmos que *dançar é contar uma história com nosso corpo?*”. Observamos que essa construção, que veio por meio do diálogo, emergiu da tessitura da oportunização do cruzo (Rufino, 2018), que é entendido como uma das potências das encruzilhadas. Para o autor, o “*cruzo* versa-se como atravessamento, rasura, cisura, contaminação, catalização, bricolagem — efeitos exusíacos em suas faces de Elegbara e Enugbarijó” (Rufino, 2019, p.18). Compreende-se, também, o movimento de rasura como uma potência no corpo-território, conforme Miranda (2021).

Diante de nossos cruzos e rasuras, tão potentes que foram se tecendo, obviamente, aceitamos a sugestão de definição dada pela estudante. Mas também podemos encontrar em Barcelos (2018) uma colocação muito pertinente que se encontra resumida na sagacidade dessa menina. A esse respeito Barcelos (2018, p. 43) nos diz que:

as Danças contam através de movimentos, entre outras coisas sobre as **nossas raízes e a história do nosso povo**, contribuindo com o rompimento de barreiras sociais e esse possibilitando conhecimento. Além disso, podem contribuir para uma recuperação da identidade cultural, pois, traduz a essência de um povo e a sua origem. **Grifos nossos.**

Após esses questionamentos, caminhamos em direção a conhecer o que eles escutavam enquanto música em seu cotidiano. Solicitei que cada um sugerisse uma ou mais músicas que escutassem cotidianamente, para serem colocadas na caixa de som e fossem compartilhadas com os amigos. As seis turmas apresentaram uma variabilidade significativa. De forma geral, observamos uma forte presença do *rap* nacional, do *funk*, de músicas internacionais e das músicas presentes nas *trends* da rede social.

Assim, as turmas tiveram a oportunidade para que cada estudante apresentasse uma música, não houve uma ordem de pedidos entre os(as) estudantes. Em uma das turmas, uma situação se tornou interessante, pois uma

estudante não ficou à vontade para pedir música, mas demonstrou interesse para uma amiga. Essa amiga fez o relato da situação, e, diante da situação, a estudante foi estimulada a pedir sua música: acanhada, disse que gostaria de colocar a música, mas que ninguém iria gostar, pois era louvor de igreja.

Diante de tal situação, conversei com a estudante no intuito de que ela percebesse o momento como um espaço de encontros e conhecimentos, e que não seria o fato de ser um louvor que ele não teria espaço, desde que houvesse respeito para a escolha de todas as músicas apresentadas. A estudante abriu um sorriso e mostrou sua música. Nesse momento, um outro fato chamou-nos a atenção, mais da metade da turma dela cantou a música juntamente com a estudante.

O artista mais reproduzido nas aulas foi o MC Cabelinho, cantor do gênero *funk*. Gênero que predominou no cotidiano das turmas, se apresentando na maioria das músicas solicitadas.

Aproveitei a oportunidade de aplicação do produto em seis turmas distintas e variamos a forma como os corpos estavam dispostos no momento em que as músicas foram reproduzidas. Assim, experimentamos reproduzir as músicas com os estudantes sentados e em pé. Diante disso, percebemos que o formato em círculo com os estudantes de pé, no momento da reprodução das músicas, proporcionava aqueles corpos-territórios a se manifestarem mais livremente. Nas turmas em que os estudantes já estavam dispostos em pé ao tocar as músicas que eles sugeriram, os corpos-territórios começaram a se expressar com alguma movimentação rítmica.

Em uma das turmas, foi tocada uma música característica do gênero denominado “passinho”. Ao tocar essa música, alguns estudantes começaram a realizar os passos característicos da dança de forma espontânea, o que provocou um certo alvoroço na turma. Em um primeiro momento, quase que instintivamente, foi pensado em pedir para que eles se sentassem. Porém, logo veio a compreensão de que aquele corpo que se movimentava também estava se comunicando (Barcelos, 2018), também nos fornecia indícios sobre seus cotidianos (Ginzburg, 1989), e impedir sua manifestação seria reproduzir as práticas de silenciamento e controle tão bem estabelecida pela escola moderna (Barcelos, 2018; Santos, 2020).

Nesse momento, por meio da expressão corporal, o grupo de meninos começaram a dialogar utilizando-se somente de movimentos. Esse diálogo logo se transformou em um jogo de desafio até que retiraram os seus sapatos e pediram para fazerem uma roda de passinho entre eles (figura – 4).

Figura 6 – roda de passinho



Fonte: autoria própria.

Os componentes do grupo que se formou foram exatamente o grupo de meninos que se decepcionaram ao saber que seria aula de dança e pediram, insistentemente, dez minutos para jogar futsal.

Ao final desse encontro, coletaram-se as informações, referentes ao gosto musical, presença da dança nos cotidianos, expressão corporal mediante ao tema, dentre outros indícios, no caderno de campo visando a uma melhor construção para as abordagens da aula subsequente. Buscando, desse modo, desvendar os enigmas que emergiram nas encruzilhadas formadas ao longo da aula e possíveis entrelaçamentos com a cultura afro diaspórica.

5.5.2 Aula 2 – as danças como saberes do corpo e possibilidade para encruzilhadas (16/03/2023)

A segunda aula se deu sequencialmente na semana seguinte, com o intuito de proporcionar o diálogo: tessituras e atravessamentos via narrativas dos estudantes e a temática afrodiaspórica, maneiras de ampliar o nosso olhar a partir das experiências do mundo. Desse modo, optamos por trazer a temática

das danças negras, no intuito de mapear o repertório e conhecimento das crianças.

Diante do exposto, trouxemos, para a sala de aula, um vídeo, a fim de possibilitar aos(as) estudantes o acesso à noção das danças negras e, simultaneamente, a visualização de suas diversas dinâmicas.

No transcorrer da aula, apresentamos uma sequência de *slides* articulado aos vídeos de cada dança, pois não se trata, apenas, demonstrar as danças, mas ampliar a compreensão sobre determinadas expressões corporais.

Nessa linha de pensamento, nos aproximamos da lógica estabelecida por Barcelos (2018, p. 13), pois entende que “a dança ao longo da história se mostra como uma forma de mediação entre o homem e o mundo”. Nesse sentido, as danças negras possuem potência tanto para contar essas histórias como para questionar saberes hegemônicos e coloniais. Selecionaram-se os vídeos nas plataformas de rede social, e disponibilizaram-se os slides como material de apoio na SD³¹.

Seguindo as proposições da pedagogia da encruzilhada, lógica que privilegia os encontros e atravessamentos, nos encaminhamos em direção aos saberes que emergem nas/das manifestações de corpos-territórios-contrahegemônicos, conforme Miranda (2021):

contrariando a tomada de uma parte para explicar a totalidade, reforçamos que o *corpo-território-contrahegemônico* se forja com o despencar da cadeira, se forja com as alteridades, as quais precisam dos veios das interculturalidades para construir posturas críticas acolhedoras e, sobretudo, sensível a humanização dos demais. (Miranda, 2021, p.139).

Assim, ao considerar as discussões supramencionadas — corpo-território —, optamos por levá-los para a sala de aula, o que promoveu certo estranhamento das turmas, visto que as aulas de Educação Física, normalmente, se desenvolvem na quadra.

Ao chegar na sala de aula, os(as) estudantes se sentaram livremente, alguns nas cadeiras e outros no chão. Talvez esse encontro tenha sido um dos momentos mais significativos da SD, pois esse espaço permitiu a eclosão de

³¹ Link para aceso aos slides:

https://docs.google.com/presentation/d/1_Xu1SFKimD8y2LzTVFaMcQ-5J9qJSSZp/edit?usp=sharing&oid=117293118514343555527&rtpof=true&sd=true

questões relevantes das experiências daqueles(as) estudantes, possibilitando o debate e o compartilhamento. Ou seja, evidenciando a potência exuística da encruzilhada.

Desse modo, iniciamos com o primeiro *slide* e a curiosidade das crianças se fez notória ao questionarem o que era afrodiáspórico. Diante dessa curiosidade, expôs-se aos estudantes a significação do conceito e o motivo de ele ser utilizado na temática daquela aula.

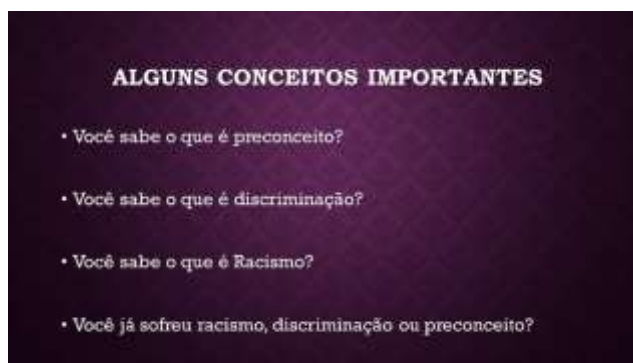
Figura 7 – slide utilizado na aula 2



Fonte: autoria própria.

Prosseguindo com a dinâmica da aula, apresentamos o segundo *slide* que trazia algumas narrativas da aula anterior, especificamente sobre o questionamento: o que é dançar? O compartilhamento das narrativas obtidas com as diversas turmas teve a intenção de promover o debate acerca das respostas, permitindo a compreensão do modo plural como entendemos o ato de dançar e de expressão/interação.

Figura 8 – slides utilizado na aula 2



Fonte: autoria própria.

Em seguida, explicitamos que a dança, como uma forma de expressão, seria uma maneira de discutirmos alguns assuntos importantes, presentes em nosso cotidiano: na escola, em casa, no bairro, dentre outros espaços. A intenção foi trazer à tona a questão racial.

Entendemos que promover a discussão acerca da referida temática, requer a tomada de um posicionamento político. Portanto, uma posição contra-hegemônica em um ambiente que, ainda, possui *práticas políticas* (Oliveira, 2013) conservadora/colonizadora.

A esse respeito, Miranda (2021, p.59) nos chama a atenção para o fato de que, historicamente, se “a escola não era pensada para os negros e afro-brasileiros não existe a necessidade de os currículos atenderem aos valores dos grupos subalternizados”. Por isso, urge a necessidade de questionar os currículos constantemente, pois a escola, ainda, conserva valores vinculados a um ideal definido traços de cor/raça.

Ao utilizar a racionalidade estético expressiva da arte e da literatura (Santos, 2002), especificamente por intermédio da dança, intencionávamos promover rachaduras no espaço decolonial, conforme salienta Rufino (2019, p. 5): recorrer a encruzilhada nos permite fazer uma releitura contra-hegemônica do mundo. Para o autor, a “encruzilhada é a boca do mundo, é saber praticado nas margens por inúmeros seres que fazem tecnologias e poéticas de espantar a escassez abrindo caminhos”.

Assim, ao serem questionados sobre o que seria o racismo, os(as) estudantes não souberam conceituar, porém, a experiência em uma sociedade colonizadora e excludente, portanto abissal (Santos, 2010), permitiu a exemplificação. Especificamente nas turmas do turno vespertino, as narrativas ficaram mais evidentes, visto que a escola já havia promovido uma atividade sobre a temática.

Um dos exemplos mais citados em todas as turmas, devido ao tratamento dado pela mídia, o caso do jogador Vinicius Junior — ataques racistas na Europa —, ganhou destaque entre as crianças. A eminência desse exemplo presente em todas as turmas pôde nos conduzir a duas percepções. A primeira em relação à representatividade das mídias nestas discussões; e a segunda, que apesar de não saberem conceituar, a experiência do corpo-território é marcado pelas práticas coloniais.

Na medida em que nos fundamentamos nas ideias de Silva (2023), Nascimento (2016), Almeida (2018) e Ribeiro (2019), para explicar a noção de preconceito, discriminação e o racismo, evidenciaram-se as narrativas de crianças, identificando situações ocorridas em suas vidas.

No transcorrer da aula, as narrativas permitiram encontros, encruzilhadas que se formaram tornando possível a construção de conhecimentos em redes de subjetividade (Oliveira, 2012). Assim, os questionamentos permitiram criar situações que enriqueceram a aula e a necessidade de ampliação do debate acerca do tema.

Na turma que iremos denominar como A, uma estudante levantou a mão e narrou ser oriunda de uma família em que mãe era negra e o pai era branco. A estudante, que possuía fenótipos negros, prosseguiu dizendo que, quando estudava no terceiro ano do Ensino Fundamental, seu pai foi buscá-la na escola e a professora não a deixou ir com ele, questionando-a, repetidas vezes, se ele realmente seu pai, e, mesmo com a repetida afirmação positiva da estudante, esta somente foi liberada após a direção confirmar. A estudante narrou que essa situação sempre a incomodou e que essa prática ocorria em outros momentos de sua vida (Episódio do Caderno de Campo – Data: 16/03/2023).

Nessa mesma turma, um estudante que se identificou como negro se sentiu à vontade para narrar que, em seu treino de futebol, alguns amigos o chamavam de macaco. E que essa era uma atitude comum que incomodava e que agora ele passaria a denominar isso como racismo e pedir para que eles parassem, pois, segundo ele, isso “não é legal” (Episódio do Caderno de Campo – Data: 16/03/2023).

Para Klauck e Zubaran (2021, p. 4), “no contexto do racismo estrutural que marca a sociedade brasileira, as representações animalizadas de pessoas negras são recorrentes, entre elas, a representação do outro(a) negro(a) como macaco(a).”

A narrativa supramencionada abriu rachaduras para que a exunêutica (Rufino, 2019) ampliasse os encontros e as discussões em relação ao cruel e histórico processo de animalização e zoomorfização do corpo negro (Custódio; Oliveira e Vale, 2020; Klauck e Zubaran, 2021). Esse processo histórico tenta, por meio de falas que aproximam a imagem do negro à animais ou hipersexualizam o corpo negro, reduzindo a humanidade presente naquele

corpo-território por meio de subalternização que aproximam o negro e seus comportamentos a animais, isso nas mais diversas linguagens³².

Salienta-se que a problemática não se refere à aproximação do ser humano com o animal, mas sim na representação de subalternidade a partir da lógica de escala dominante.

Já na turma C, durante nossos atravessamentos, uma estudante narrou que acreditava haver relação entre uma pessoa ser ou não ser negra e o local onde ela havia nascido, e que achava que muitas pessoas daquela turma não eram consideradas negras (Episódio do Caderno de Campo – Data: 16/03/2023). Aproveitei e questionei sobre qual o local que a pessoa precisava nascer para ser considerada negra, e ela me respondeu que ou era na Bahia ou em Morros (favelas). A narrativa revelou indícios (Ginzburg, 1989) da representação/imaginário sobre os territórios definidos para as pessoas negras e brancas.

Já na turma D, um estudante levantou a mão e narrou que, a partir daquela aula, achava que poderia estar sofrendo racismo dentro da família por parte da avó, que o tratava diferente dos outros netos por causa do seu pai que era negro e, que, às vezes, se referia ao seu pai como “preto sujo” (Episódio do Caderno de Campo – Data: 16/03/2023).

Esse mesmo estudante, apesar de não ter características de negro retinto, se identificou como negro e, ao se identificar, outra estudante o interrompeu com a seguinte frase: “você é negro aonde?”. Questionando sua negritude pelo fato de não ser negro retinto. Essa fala que se entrecruzou em nossa aula permitiu o debate acerca do colorismo e da identidade racial.

Nesse momento questionei a menina sobre o que seria uma pessoa negra, ela descreveu que negro, para ela, era uma pessoa de “cabelo enroladinho”, com pele “bem escura” e “nariz arredondado”. Descrevendo, dessa forma, todo um estereótipo de negro retinto, portanto, nota-se que a identidade racial negra, para ela, está vinculada aos traços estereotipados da negritude.

Durante o diálogo que se estabeleceu com a turma e a estudante, percebi que, ao ver o amigo com o tom de pele mais claro que o dela se identificar como negro, fez com que ela repensasse suas características, visto que eram similares

³² Não só em falas como também em figuras, desenhos, fotos, músicas etc.

as dele. Porém, o tom de sua pele era ligeiramente mais escuro. Entretanto, não se identificava como negra ou tendo traços de negritude. A questão ficou ainda mais complexa com a narrativa proferida pela estudante: “meu pai é negro, eu não” (Episódio do Caderno de Campo – Data: 16/03/2023).

Nesse momento lembro de Gomes (2002, p. 2) que, ao refletir sobre a construção da identidade negra, diz que:

é nesse sentido que entendo a **identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade**, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do **olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos**, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade. **Grifos nossos.**

Para Munanga (2012), a identidade negra não pode ser definida apenas pelo tom da pele. Todavia, essa situação nos remete a dois fenômenos que merecem ser abordados e que por já conhecer me deram base para melhor conduzir as discussões, os fenômenos do colorismo/pigmentocracia e da passabilidade. Para Silva (2017, p. 12):

também denominada de pigmentocracia (quanto mais pigmentada uma pessoa, mais exclusão ela sofre), o colorismo estaca um tipo de discriminação que enfatizava os traços físicos do indivíduo, questões determinantes para revelar o valor que a ele seria dado em sociedade. Dessa forma, aspectos fenotípicos como um cabelo notadamente crespo, um nariz arredondado ou largo que são associados à descendência africana, também influenciam no processo de discriminação no denominado colorismo.

A pigmentocracia faz com que quanto mais traços físicos da negritude um sujeito tenha, mais discriminação ele sofra na sociedade (Silva, 2017; Góes, 2022). Identifiquei que a menina, ao se observar com poucos traços, buscava fugir desse lugar — negritude —, como quem diz: “eu não sou tão negro assim”.

Para Góes (2022, p. 17), a pigmentocracia carrega muito mais coisas além de uma mera escala de cor, pois, no Brasil, a sociedade opera a partir da lógica do mito que considera “mulato” como uma ascensão social, ou seja, a argumentação merge a partir do discurso que defende que os poucos negros de pele clara tolerados no meio branco são uma prova de que todos podem ascender socialmente, independente da raça/cor”.

O debate supramencionado ainda nos possibilitou outro cruzo, pois, ao considerar as discussões, o fenômeno da passabilidade foi a temática final da

aula. Para Pimentel (2021, p. 125), esse fenômeno possibilita que um sujeito possa subverter o modo como é visto e lido pela sociedade, de acordo com a historiografia racial de cada local, evocando também aspectos relacionados à birracialidade. A passabilidade, portanto, estaria ligada a essa possibilidade de “camaleão” sua identidade, exatamente por não ser algo de fácil identificação naquele meio de discussão.

Prosseguindo com a aula, problematizamos o conhecimento sobre as danças vinculadas à cultura negra. As seis turmas citaram apenas a capoeira e o samba. Assim, aprendemos com Guinzburg (1989, p. 177) que, se “a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas — sinais, indícios — que permitem decifrá-la”. Desse modo, a percepção dos(as) estudantes a Capoeira e ao Samba emergem com sinais da razão indolente, reduzindo-se às experiências das culturas e povos afrodiáspóricas.

Tendo Acesso a compreensão dos estudantes em relação às danças, iniciamos uma conversa sobre como o racismo está presente nas danças negras, por meio dos apagamentos e silenciamentos.

Nessa linha de pensamento, optamos por iniciar as discussões a partir das danças afro, para em seguida falarmos sobre as danças negras. Assim, a dança de Tambor de Crioula foi a escolhida para tal processo, pois ela carrega consigo fortes representatividades de tradições afrodiáspóricas em seus movimentos, sendo considerado patrimônio imaterial da cultura brasileira pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, e forte presença de tambores em sua construção nos possibilitando gerar impacto com a realidade e possibilitando de criação de provocações de cruzos entre discussões sobre a cultura afro, dança e religião (Costa, 2023).

Ao ligar o som com o batuque dos tambores, iniciavam os burburinhos dos(as) estudantes associados a risos, dando indícios de que a provocação planejada obteve sucesso. Apesar dos comentários serem realizados entre eles, era possível ouvir que a associação que faziam era com as religiões de matrizes africanas, principalmente a Umbanda e o Candomblé.

Esse fato nos conduziu à possibilidade de gerar cruzos por meio do diálogo visando à compreensão de que associar toda manifestação que tenha a presença de tambores e de pessoas negras ao candomblé, ou outras religiões com matrizes africanas, também era um ato limitante da compreensão das

riquezas culturais, e, de certa forma, um ato preconceituoso. Foi perceptível que a postura por parte do Professor de não aceitar olhares e discurso preconceituosos, juntamente às bases que construímos nos diálogos anteriores, favoreceu a ocorrência de nossas discussões de forma madura.

Nas danças afro, abordamos, de forma mais acentuada, as seguintes manifestações: Tambor de Crioula; Baião Baiano; Maculelê; Jongo; Congada; Samba de Roda; Lundum; e Maracatu. Todavia também abordamos a mérito de conhecimento: Bambaquere; Axexé; Bangulê; Bate-Baú; e Opanijé.

Nas turmas, os ritmos que mais chamaram a atenção foi o maculelê, o jongo e o maracatu. Para cada vídeo, as danças foram contextualizadas juntamente a suas histórias e significações culturais. Para a apresentação do maculelê, utilizaram-se dois vídeos, um com o uso de bastões e outro com o uso de facões. O maculelê chamou a atenção de todas as turmas e, em algumas, nos possibilitou gerar discussões mais aprofundadas derivadas da rítmica de seus tambores.

Um ponto interessante refere-se ao fato de que, em 5 das 6 turmas (A, B, D, E e F), houve estudantes que associaram o ritmo do maculelê aos ritmos das bases de funk, que, na aula anterior, se mostrou cotidianamente presente na vida deles, o que nos possibilitou iniciarmos uma discussão sobre as influências afrodiaspóricas na construção rítmica do funk.

A esse respeito, Montinho (2020; 2022), Coutinho e Rocha (2021) consideram que o funk carioca sofreu diversas influências rítmicas afrodiaspóricas tanto do maculelê, como da capoeira e do toque de congo. Os autores mencionam que os DJ's utilizavam as batidas de percussão provenientes dessas manifestações rítmicas para construir bases musicais levadas aos bailes influenciando, assim, o chamado tamborzão, conforme apontado por Côrtes (2021, p. 47):

observando desta maneira, portanto, funk e Maculelê têm muito mais em comum do que o senso comum poderia imaginar. Não parece coincidência, portanto, que os atabaques sampleados no ritmo tamborzão possuam a célula rítmica do Maculelê, as lutas por liberdade seguem em voga e o funk se mostra uma relevantíssima arma de resistência. Dançar ao som da luta com facões por liberdade em meio a inúmeros ataques demonstra que uma outra história está sendo contada, uma contra-narrativa calcada no toque dos tambores eletrônicos dos esquecidos-objetificados. Assim, toda vez que o tamborzão toca, seja na favela, seja no asfalto, a História com H maiúsculo está sendo recontada (...).

Posteriormente, passamos a discutir as danças negras, em que se abordaram as seguintes manifestações considerando seu histórico (Andreolli, 2021): samba no pé, samba de gafieira, samba funkeado, funk, charme o axé e o frevo.

Em uma das turmas, uma situação se tornou interessante para nossa pesquisa, pois, ao apresentarmos o vídeo do samba no pé, uma das crianças estabeleceu de imediato a relação do dançarino com a figura de um malandro, mais especificamente a do Zé Pelintra³³.

Figura 9 – slide utilizado na aula com a figura do dançarino



Fonte: autoria própria.

Como frequentador e dançarino das danças de salão nas noites cariocas, reconheço o quanto esses trajes brancos são comuns em apresentações em que se exalta a figura do malandro carioca.

No momento em que o estudante estabeleceu a relação, tive de reconhecer a similaridade com a figura característica das religiões de matrizes africanas, visto que, até aquele momento, não havia percebido. Assim, considerando a oportunidade criada e as conversas sobre o comentário dos estudantes, ampliamos as discussões sobre a representação da figura do malandro carioca. Porém, dias depois obtive uma devolutiva no mínimo interessante de um dos disciplinários da escola, em que, ao falarmos da dissertação que estava em desenvolvimento, ele relatou ter presenciado, durante o recreio, um estudante explicando para o outro o que era o Zé Pelintra

³³ Entidade de cultos afrodiáspóricos que representa a malandragem e, em alguns lugares. É relacionada ao Povo de Rua e ao culto a Exu. "Usando terno de linho branco, camisa branca, sapato bicolor, gravata vermelha e chapéu panamá, Zé Pelintra, ou "Seu Zé", é uma entidade que se apresenta em centros espíritas de candomblé e umbanda. Sempre sorrindo, galanteador, bebendo cerveja e fumando cigarro, é uma figura carismática e tem sempre uma solução para os que o procuram [...]" (ALVES, 2019, p.16).

na religião da família dele. Nesse momento, descobrimos que era o mesmo que identificou a figura durante a aula.

Ao término da aula, solicitamos às turmas que escolhessem uma manifestação das danças negras para que fosse vivenciada na aula seguinte. O maculelê predominou na escolha dos estudantes, de forma que três, das seis turmas, escolheram somente o maculelê, uma escolheu o charme, uma escolheu o funk e uma escolheu o maculelê e o samba.

Diante do exposto, entendemos que trazer a cultura afrodiaspórica para o cotidiano da escola pública estabelece um diálogo com uma perspectiva de Educação antirracista, visto que permite a ampliação da percepção dos corpos-territórios dos(as) estudantes por intermédio das danças, possibilitando um movimento contra hegemônico em relação à racionalidade metonímica (Santos, 2020).

Seguindo essa lógica, entendemos que o processo de colonização produziu a não existência de diversos povos, por desconsiderar a história resguardada oralmente, nas danças, nas religiões, privilegiando os documentos escritos. Do mesmo modo, a representação do pensamento colonial moderno operou a partir de uma lógica que desconsiderava suas tecnologias, reinos e impérios antes da chegada do colonizador (Silva, 2021).

Nesse sentido, ao trazer o corpo-território afrodiaspórico por meio do movimento significado das danças marcadas pela sua relação com a negritude, buscamos privilegiar o corpo para além do reducionismo promovido pela lente moderna, que enxerga o corpo apenas da ótica anátomo-biológica. Ao realizarmos esse movimento, privilegamos o corpo como um documento vivo, itinerante e que não se prende às amarras da escrita para se afirmar como um “corpo-documento” (Reis, 2022), concebido como territórios de resistência e de lutas ancestrais e contemporâneas, que desafiam o sistema-mundo colonial/capitalista/racista/patriarcal.

5.5.3 Aula 3 – corpos cruzados: saberes feitos em esquinas (23/03/2023)

Nesta aula, realizamos vivência das danças com as turmas, a partir das escolhas realizadas na aula anterior. Para as turmas que escolheram o charme

e o funk, convidou-se um profissional que trabalha com esses ritmos para ensiná-los. Todavia, no dia da aula marcada, ele teve problemas de saúde que o impossibilitou de estar presente.

Nas aulas do maculelê, optamos por iniciar com exercícios de percepção rítmica. Apresentamos algumas músicas de maculelê sem letra melódica e, em seguida, solicitamos que acompanhassem a música por meio das batidas de palma das mãos. A cada dinâmica, buscamos abordar juntamente aos movimentos significações sobre a dança e sua representação, que são complexas e que, por não trabalhar em cima de uma lógica monocultural moderna, também possui múltiplas interpretações. Buscamos privilegiar o maculelê e o seu potencial de resgate à cultura afrodiaspórico, o que nos possibilitou percebê-lo como uma encruzilhada (Rufino, 2019) para os(as) estudantes. A esse respeito, Melo (2023, p. 28) menciona que:

a partir das complexidades históricas que envolvem o desenvolvimento do Maculelê no Brasil, percebemos que algumas expressões da cultura negra respondem ao frequente entendimento de que sua principal função é resguardar um passado africano no Brasil, tendo como referência comum à chamada “matriz africana” — uma espécie de origem legitimadora da identidade africana na diáspora, não importando a sua multiplicidade nem a diversidade cultural.

Durante a aula, solicitamos que explorassem formas diferentes de reproduzir a cadência rítmica do maculelê. No início das aulas, em todas as turmas, houve corpos mais desinibidos e corpos mais inibidos, que, na medida em que foram se cruzando com a desinibição de outros colegas, foram se sentindo mais à vontade para se manifestarem.

Ao optar por não delimitar estruturas rígidas de movimentações para serem ensinadas, privilegamos o deslocamento do corpo e na sua própria descoberta, intencionávamos potencializar do *cruzo*, presente na pedagogia das encruzilhadas. Para Rufino (2019, p. 86),

o *cruzo* é a arte da rasura, das transgressões necessárias, da resiliência, das possibilidades, das reivindicações e transformações. O *cruzo*, como perspectiva teórico-metodológica dá o tom do caráter dinâmico, inventivo e inacabado de Exu.

Nesse momento foi possível perceber corpos se movimentando das mais variadas formas, buscando a conexão com a batida dos tambores. Ao se deslocarem no espaço da quadra, também se tornou interessante o fato de que,

a partir da experiência prévia dos vídeos, alguns já iniciaram interações de movimento com outros colegas.

Na sequência, apresentou-se o implemento para auxiliar a produção rítmica desses corpo-territórios. Ao colocar o implemento em jogo, também foi solicitado para que eles descobrissem formas de seus corpos se manifestarem com ele. Em seguida, passamos a trabalhar duplas e solicitamos que se movimentassem com o auxílio do implemento. As duplas variaram ao longo da aula.

Partimos da compreensão do maculelê enquanto dança. Porém, compreendemos que ele é indissociável de seus outros aspectos: luta, jogo, ritual e brincadeira (Melo, 2023). Dessa forma, todos esses aspectos conduziram as vivências durante as aulas.

Durante a aula, foi trabalhado — figuras 7 e 8 — o movimento da cruzeta que “é o nome do movimento do Maculelê em que as mãos firmam as grimas em forma de cruz, à frente da cabeça, como um mecanismo de defesa ao ataque iminente” (Melo, 2023, p.64). Para o autor, a cruzeta do Maculelê e o conceito de encruzilhada, conforme preconizado pela pedagogia de Rufino (2019) são perspectivas de mundo, “um projeto de Educação que desobedece a lógica dominante e valoriza os entroncamentos das diversidades” (Melo, 2023, p.64).

Figura 10 – aula de Maculelê



Fonte: autoria própria.

Figura 11 – aula de Maculelê 2



Fonte: autoria própria.

Por fim, trabalhamos o Princípio da circularidade, presente nas danças afro, por meio do maculelê. Realizamos uma roda, escutamos algumas

músicas³⁴, com letras melódicas, e trabalhamos a noção do corpo-território como um corpo que é texto e que é documento arquivístico vivo, conforme nos ensina Antonacci (2018) ao afirmar que o africano, ao atravessar o Atlântico, trouxe consigo as escritas performativas, uma inteligência corporal passada de geração em geração.

Partindo dessa ideia, solicitou-se para que eles escutassem o que as letras das músicas traziam de significado para, posteriormente, representarem essa significação por meio da *performance*. Durante a reprodução de uma das músicas que trazia a figura de zumbi dos palmares, um estudante questionou de que zumbi a música falava, dando a entender que tinha compreendido ser um zumbi como significação de morto vivo. Quando me preparava para iniciar as respostas, uma aluna levantou a mão e disse: “Professor, eu sei! Minha mãe já me falou dele; posso responder para ele?”. Nesse momento, no círculo, a aula não foi mais dada por mim, mas, sim, pela estudante que trouxe para a turma quem era essa figura histórica.

Desse modo, experienciamos uma roda de maculelê em que os(as) estudantes em círculos batiam, ritmicamente, o implemento no chão ou realizavam a cruzeta enquanto os outros iam entrando na roda e performando com seus corpos.

Já para aula da turma que escolheu o charme, primeiramente, iniciou-se contando aspectos históricos do baile charme cenário carioca e suas representações sociais de resistência cultural, vinculada ao contexto afrodiaspórico.

Cocshetto, Monteiro e Vargas (2012, p. 457) veem o baile charme carioca como “[...] um tipo de lazer noturno, socialmente percebido como um espaço cultural de posituação da estética negra, que permite um reconhecimento social”. Dessa forma se inserindo no conceito de danças negras.

A esse respeito, Miranda (2019, p.33) nos chama a atenção para o fato de que baile Charme constitui “um movimento cultural e popular que reivindica e constrói uma identidade cultural negra e suburbana além de sociabilidades cordiais e afetivas, se expressando através das danças, da música, do

³⁴ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3_VywibWzs8;https://www.youtube.com/watch?v=Ga8IXTd_GrA

comportamento”. Tal manifestação permite que as vestimentas revelem a aproximação à cultura afrodescendente, principalmente americana.

Figura 13 – aula de Funk



Fonte: autoria própria.

Dando continuidade à aula, apresentaram-se alguns movimentos característicos e, em seguida, disponibilizaram-se espaços para eles criarem suas próprias sequências. O interessante desse momento foi a observação realizada por um dos estudantes que, ao corpovivenciar os movimentos e construção conceitual da dança em questão, relatou que aquela configuração se assemelhava às danças do TikTok. Um outro ponto interessante está no fato de ter presenciado os demais estudantes tomando protagonismo criativo na elaboração das sequências.

Já para a turma que escolheu o funk (figura – 9), inicialmente relembramos as discussões realizadas na aula anterior para que em seguida fossem abordadas as movimentações características do estilo denominado “passinho”. Apresentamos como passos característicos a denominada “rabiscada”, a “cruzada” e o “sabará”.

Essa aula foi interessante na medida em que, após o aprendizado dessas três bases, os(as) próprios(as) estudantes se tornaram protagonistas de sua aprendizagem. Eles se dividiram em grupo e propuseram realizar um desafio do

passinho. A proposta foi aceita e fizemos uma disputa entre os três grupos criados.

Um ponto interessante foi a sensibilidade do grupo, que ao identificar os que tinham mais dificuldade, estimularam este a ir, primeiramente, para não desistirem após a apresentação daqueles que tinham mais vivência e familiaridade com o estilo.

Já para a turma que escolheu o samba e o maculelê, a aula iniciou com o ensino do maculelê e, posteriormente, passamos as experiências dos passos básicos do samba no pé em que realizamos uma roda de samba juntamente com os(as) estudantes. Cabe o relato de uma das crianças que ficou extremamente feliz por ter aprendido a sambar. Segundo a estudante, ela possuía o desejo de aprender a dança por considerar bonito e por vivenciar o samba em festividades da família. Em seu relato, ela disse que não conseguia aprender os passos que a família a ensinava e que não sabia dizer o que fazia ela considerar aquela dança bonita. No entanto, ao compreender as significações da dança e de cada movimento que foram passados em aula, ela pode “aprender e fazer direitinho, igual nas escolas de samba”.

Ao final dessa aula, solicitou-se para as turmas que pesquisassem ao longo da semana músicas que possuíssem algum vínculo com a perspectiva afrodiáspórica, músicas que seriam escutadas e escolhidas para uma montagem coreográfica em coletivo a partir da perspectiva de danças negras (Andreolli, 2021).

5.5.4 Aulas 4 e 5 – Música que canta; movimento que encanta (30/03/2023 e 06/04/2023)

As duas aulas foram dedicadas ao processo de elaboração coreográfica a partir das discussões e experiências das aulas anteriores. Compreendemos, ao longo do desenvolvimento das aulas, que a apresentação em si não é e não pode ser concebida como o objetivo final dessa sequência, pois, se assim for, entraríamos funcionando sob uma lógica de produção.

Desse modo, a elaboração coreográfica proposta tem o intuito maior de servir como momento avaliativo das dinâmicas em que o Professor não está em destaque, deixando o protagonismo para os(as) estudantes.

Assim, a centralidade do processo avaliativo não foi o caráter técnico da coreografia, mas o processo de construção fundado no diálogo e no compartilhamento, pois, de outro modo, estaríamos reproduzindo a lógica moderna. Dessa forma, tratou-se de um momento duplo de aprendizagem para estudantes e professores.

A proposta inicial era de que cada turma pesquisasse com a família e/ou na internet músicas que possibilitassem a construção de uma experiência de dança de caráter coletivo, sendo construída a partir da perspectiva de danças negras.

Diante desse desafio, cada turma levou um quantitativo relevante de músicas pensando em um processo de construção coreográfica. A partir desse ponto, as músicas foram apresentadas para a turma e cada grupo escolheu uma música para elaborar o processo criativo com base em uma perspectiva antirracista e decolonial.

Optamos por deixar os(as) estudantes escolherem, considerando os cruzos individuais/coletivos, tecidos em cada aula, não havendo a imposição de um estilo específico a ser trabalhado, pois, conforme exposto no transcórre do estudo, tomamos o posicionamento de Miranda (2021, p.40) como referência:

a imposição acaba por legitimar a prática pedagógica calcada no silêncio, na passividade, o que inviabiliza aos educandos compreender a potência de serem sujeitos protagonistas na construção das suas narrativas. Negar ao *corpo-território* a sua potência traz como consequências o empobrecimento prático das nossas vidas, passa-se a enaltecer o paradigma de modernidade pautado na monocultura, bem como a valorização do progresso consumista atrelado a incessante busca por um presente produtivo que supostamente garante um futuro melhor.

A relevância do repertório de referência musical, criado pelos(as) estudantes nesta aula, se mostrou satisfatória, o que nos permitiu anexar o conteúdo produzido pelas turmas na SD, podendo ser utilizado por outros(as) professores que porventura venham a aplicá-la.

A SD não possui a pretensão de ser um modelo, portanto, privilegia as experiências cotidianas de cada escola, sendo construída *com* estudantes a partir da realidade em que os *sujeitospraticantes* estejam inseridos.

Sendo assim, criou-se, a partir dessa aula, uma *playlist* aberta, juntamente com estudantes, na plataforma Youtube Music, com as músicas sugeridas por

eles. A playlist chama-se “Músicas SD Corpo, Performance e Dança Antirracista”³⁵.

Ao iniciar a aula, os(as) estudantes foram apresentando suas músicas, algumas repetidas, outras totalmente novas aos nossos ouvidos. Nem todos os(as) estudantes levaram músicas, porém na medida em que elas foram sendo apresentadas, cada estudante também explicou à turma o porquê da escolha daquela música e como viam que por intermédio dela seria possível construir formas comunicativas coreográficas fundamentadas no conceito de danças negras. Após a escuta e escolha das músicas, cada grupo iniciou seu processo de montagem coreográfica.

A primeira aplicação dessa aula foi na turma A. Nela algumas situações se apresentaram significativas, conforme disposto: a turma optou em se dividir em dois grupos. Dessa forma, elaborando duas coreografias com músicas distintas. Um dos grupos escolheu a música denominada “Eu Não Sou Racista”, do autor Nego Max (2020). O rap aborda a negritude como caráter central. A música, ao ser apresentada à turma, se mostrou extremamente potente ao desvelar hipocrisias cotidianas do social, pois ela inicia com uma narrativa em que se fazem presentes diversas argumentações sobre a negritude no Brasil, desvelando olhar abissal da branquitude que reforça a ideia de democracia racial e de racismo como vitimismo.

Primeiramente, com todo respeito
Somos todos seres humanos pra mim
Não existe essa de branco ou preto
Dentro disso eu não consigo sentir pena
Vocês problematizam tudo, esse é o grande problema
Não sei o porquê esse hábito de vitimismo
Não posso mais abrir a boca porque hoje tudo é racismo
Eu até queria ficar do seu lado
Mas cês nem sabe se é de negro ou
De preto que cês querem ser chamado
Falando de escravidão como se fosse atual
Mas se ela existisse ainda, cês tavam passando mal
Já passaram duzentos anos e cês ainda tão nessa
Não consegue sair da fossa e diz que a culpa é nossa?
Aliás, culpar os outros é o que cês mais adora
Culpa o Estado, a Igreja, culpa a polícia e os branco
Branco morre e cês não faz um gesto
Preto morre e cês quer parar o mundo com seus protesto
Eu não sou racista, eu não
Inclusive a empregada e o jardineiro da família são negros

³⁵ Link de acesso:

<https://music.youtube.com/playlist?list=PLLx4FSstLlj50x8ndZ2jYiv76aHwVJ6G&si=9UmVj5gCmzmd5HJF>

A babá também era, mas foi desligada
 Depois que começou a fazer a facul, chegou duas vez atrasada
 Olha tamanha irresponsabilidade
 Depois quer vim falar de falta de oportunidade?
 Engraçado, né? Cês gosta memo' é de pegar atalho
 Mas a conquista só vem com o mérito do trabalho
 Vocês que vivem de cota, Bolsa isso, Bolsa aquilo
 Tem coragem de falar que eu sou o privilegiado?
 Enquanto cês tão na rua roubando e traficando
 Eu tô dentro do escritório dando um trabalho dobrado
 Bando de marginal, vagabundo e fedido
 Com essas música, essas gíria e essas roupa de bandido
 Honro meus impostos em nome da família
 Enquanto cês só quer saber de droga e putaria
 Adoram o Mano Brown como se fosse Cristo
 E assim suas crianças seguem o ciclo maldito
 Pare com essas porra e obedeça às leis
 Talvez assim a polícia pare de matar vocês
 Eu não sou racista, ahn
 Mas quando não perigosos, são preguiçosos e isso é fato
 Eu não sou racista
 E vocês têm que se responsabilizarem pelos seus atos
 É isso que eu acho
 Mas como jogaram na minha cara uma vez
 Que esse não é o meu lugar de fala
 Eu quero ouvir o seu lado da história
 A juventude negra empoderada, não é, não?
 [...] NEGO (2020)

Interessante desse momento foi que uma estudante levantou a mão e questionou se, em relação ao que tínhamos aprendido, aquelas falas não estariam sendo racistas. Disse que sim, porém pedi para que esperássemos até o fim da música para iniciarmos a discussão.

Logo em seguida, a música trouxe uma narrativa contrapondo as falas racistas, desta vez a partir da perspectiva da negritude, como se fosse uma resposta aos argumentos apresentados.

Primeiro que isso não é nenhuma novidade
 Que somos humanos, eu sei, explica isso pra sociedade
 Mas depois de séculos de atrocidade
 Percebi que, na verdade, o homem branco que perdeu a humanidade
 Sua pena é a última coisa que eu preciso
 Guarda que tu vai precisar quando eu for cobrar o prejuízo
 Quer falar o que quiser, mas não quer ter a preocupação
 Isso só mostra o quão nojenta é a sua intenção
 Trago marcas profundas na minha memória
 Abolição aqui só aconteceu nos livro de história
 Nessa conversa só existe dois lados
 O com o passado escravocrata e o outro com o passado escravizado
 Polícia brasileira é a que mais mata no mundo
 No Brasil morre um preto a cada vinte e três minuto
 Agora, sejamos francos
 Quantas pessoas cê conhece que morreu só por ser branco?
 Você não é racista? Tá bom
 Mas sua justificativa afirmou o quanto cê é boçal

Tá incrustado, enraizado na mente o padrão
 Que relação normal com preto é de patrão e serviçal
 Sequestraram guerreiros, estupraram rainhas
 Aplicaram todo tipo de crueldade e covardia
 Nosso sangue é base dessa economia
 E você tem coragem de falar de meritocracia?
 Cota não é esmola, é a inclusão
 De um povo sequestrado e deixado sem reparação
 Olha o seu atraso
 Não quer ou não percebe que a violência é consequência do seu descaso?
 A burguesia fede, cês são tudo arrombado
 Parece e merece o presidente que cês têm
 Falam da minha cultura, mas vive sugando ela
 Se apropriando e querendo nos fazer de refém
 Cidadão de bem? Hipocrisia
 Nós sabe bem o que cê faz escondido da sua família
 Sua filha quer bandido pra viver na adrenalina
 E seu filho com a mesada enche o cu de cocaína
 O Mano Brown pra mim não é Jesus, ele é real
 Que me ensinou a sobreviver nesse inferno racial
 E se a lei fosse cobrar quem rouba e mata
 A cadeia tava lotada de terno e gravata
 Você é racista igual aos teus antepassados
 Vocês fazem parte da escória, tudo racista
 E se não fossem, estariam fazendo uma pra mudar a história

A música gerou um debate em sala de aula, nos permitindo questionar qual o significado da música. Nesse momento, se faz relevante destacar que os mais participativos(as) eram aqueles(as) considerados(as) mais indisciplinados(as), o que nos permite inferir que o protagonismo concedido a eles possibilitou o envolvimento da turma na produção da aula.

Dando prosseguimento, solicitou-se que transformassem esse debate em movimento. A partir desse momento, a importância do aporte teórico da aula 2 se mostrou potente para o processo consciente de construção coreográfica, pois, em cada grupo, tivemos estudantes mais ativos no processo de criação.

No decorrer do processo criativo, e de realização de movimentos de cruzo identitários, os estudantes criaram diálogos e propuseram movimentações em coletivo. Nesse ponto torna-se relevante destacar que, na medida em que iam surgindo proposições de movimento, também foi se tornando notório o constante questionamento entre os(as) estudantes sobre a razão pela qual deveriam realizar os movimentos de uma dança negra. Esses questionamentos nos auxiliaram a compreender que ali estaria ocorrendo a busca de criação de sentido em um processo exuístico (Rufino, 2019).

Um outro ponto que nos chamou a atenção foi que, no grupo que trabalhou com a música do artista Nego Max, um estudante ganhou destaque

aos nossos olhos ao elaborar a coreográfica, visto que esse foi justamente o estudante negro que, na primeira aula da sequência, trouxe, em uma de suas falas, a dança como uma expressão do gênero feminino e que, constantemente, nas reuniões de professores é classificado como desinteressado.

O outro grupo, dessa mesma turma, optou em trabalhar a música “300 Anos”, que era um samba interpretado pelo grupo Bom Gosto. O grupo escolheu essa música por fazer referência a Zumbi do Palmares. Trouxe, em sua composição, coreográfica, movimentos do maculelê e movimentações que representavam luta e vitória.

Já na turma B, os estudantes optaram por realizar, apenas, uma coreografia com todos os estudantes da turma. Dentre as músicas escolhidas, estava a música do artista Gabriel Pensador, denominada Racismo é Burrice.

De início a tentou trabalhar fazendo um posicionamento dos(as) estudantes em fileiras. No entanto, esse posicionamento não agradou parte da turma em que emergiu o questionamento sobre o porquê alguns tinham que ficar na parte de trás e outros na frente. Nesse momento iniciou um debate, quando um estudante trouxe o Princípio da Circularidade, trabalhado como algo presente em muitas danças afro (aula 2), como forma de solucionar o problema. Ele argumentou com a turma que este era um dos princípios das danças afro que trabalhava justamente o coletivo e a igualdade, e que, já que as danças afro estão inseridas nas danças negras, esse era uma forma de contemplar os objetivos da coreografia.

Tal posicionamento nos permitiu recordar as discussões de Rocha (2011, p. 34) sobre o Princípio da Circularidade. Para o autor, a circularidade possui uma relação com uma perspectiva comunitária de vida, visto que a “circularidade propõe a horizontalidade nas relações humanas, a ciranda dos saberes”.

Sendo assim, torna-se interessante ressaltar o modo como o estudante se apropriou de um saber ancestral para solucionar um problema coletivo, rompendo com a lógica hierárquica da fila, propondo a horizontalidade a partir do círculo.

Na turma C, a escolha foi pela criação de, apenas, uma coreografia. Nela os(as) estudantes optaram pela música denominada “Eu Sou”, interpretada pelo cantor WD. Essa música traz, dentre outros pontos, a questão do

empoderamento enquanto aspecto social de beleza negra e a representatividade como valor.

Um dos pontos a ser destacado foi o protagonismo que as meninas negras da turma tiveram ao elaborar a coreografia. Nesse processo, duas meninas chamaram a atenção. Elas, de forma geral, em todas as aulas, sempre se apresentaram mais acanhadas em relação às dinâmicas de grupo. Porém, nessa atividade, elas apresentaram parte do grupo mais ativo no processo de criação. Uma delas narrou ter se identificado com a música, tendo em vista que a mãe dela, constantemente, enaltecia sua beleza.

A estudante que proferiu essa narrativa se aproximou em um determinado momento da aula e relatou ter gostado muito da escolha da música pois, segundo anotações feitas no caderno, a mãe dela dizia que ela, com suas tranças e sua cor, era “linda igual a mais ninguém”. Nesse momento me lembrei do poema narrado por Emicida, intitulado “Amoras”, perguntei a ela se já tinha escutado e ela disse que iria pedir para a mãe pesquisar.

Nessa mesma turma, um outro estudante narrou que, ao buscar músicas com os pais e avós, a temática solicitada deu início a uma contação de história da avó, em que este revelou a criança que seu bisavô descendia de escravizados. A narrativa feita pelo estudante nos conduz a pensar nas potências tanto das encruzilhadas (Rufino, 2019) quanto das redes de conversação na produção do currículo (Carvalho, 2009). Para Carvalho (*in* Amorim, 2009, p. 36): “[u]ma rede de conversações envolve discursos, textos, narrativas, imagens, sons, encontros, silêncios e silenciamentos.”

Para a autora, a conversação possui estabelecimento em diferentes sistemas de convivência, nos permitindo recuperar o emocional “[...] na conversação, a participação dá lugar à pluralidade e à polifonia, assumindo um estado descentrado, de tal modo que é a pluralidade e não o Eu ou o Outro que será o foco do encontro.” (CARVALHO *in* Amorim, 2009, p. 37).

Nas turmas D e F, a opção também foi pela elaboração de, apenas, uma coreografia. Nessas turmas os(as) estudantes optaram por trabalhar com a música “Idealistas”, interpretada por Vinny Santa Fé, com a música “Negritude”, do grupo Arruda. Ambas as músicas escolhidas possuem uma potência enorme de trabalho ao nosso ver, principalmente a música do grupo arruda. No entanto, essas turmas apresentaram certa dificuldade e dependência das orientações do

Professor no processo criativo. Optaram em trabalhar em linhas e a todo momento buscavam o Professor para solucionar os problemas.

Mediante a dificuldade apresentada, nessas turmas, realizou-se uma construção coreográfica mais lenta, buscando levar essas crianças a significações de movimentos possíveis a partir do referencial das músicas.

Em ambas, se mostrou interessante o fato de o Professor não ter dado a resposta e estimulado as discussões entre eles. Na turma E, ao ser falado o nome da música, um estudante perguntou o que era negritude. Esse questionamento abriu brecha para criar diálogos com a música.

Por fim, na turma E, os estudantes escolheram criar uma coreografia a partir da música “Vidas Negras Importam”. Essa turma também trouxe a circularidade como forma de construção coreográfica. Porém, nela se alterou com movimentos em linha. Nessa montagem coreográfica, os estudantes optaram por trazer o punho fechado característico do movimento *black power*, para fechar a coreografia.

5.5.5 Encontro 6 – Sentir: contando histórias com o corpo (13/04/2023)

Para este encontro, optamos por decidir, coletivamente, como se configuraria o dia das apresentações. Os estudantes, em sua maioria, optaram por reunir somente as turmas, em seus respectivos turnos, na quadra para que uma turma apresentasse para a outra suas experiências. Dessa forma, não ocorreu o convite aos pais/responsáveis ou comunidade para participar da apresentação.

Compreendemos que o convite à comunidade seria um processo interessante na medida em que possibilitaria a ampliação e difusão do conhecimento a partir da formação de encruzilhadas. No entanto, a escolha se deu em coletivo com os(as) estudantes visando à criação de um momento confortável para a realização das apresentações em que o prazer estivesse envolvido com maior ênfase, e não um momento de tensão. Sendo assim, a escolha foi respeitada.

Considerando que não foi possível o cruzo com a comunidade, a configuração escolhida pelos(as) estudantes possibilitou o surgimento da de

uma rede de apoio que se teceu no decorrer das aulas. Em ambos os turnos, foi possível perceber o apoio que os grupos e as turmas davam entre si, por meio de aplausos, elogios e narrativas como: “arrasa!”, “você vai arrasar”, “parabéns amiga”. Atribuímos essas narrativas ao fato de compreenderem aquele espaço como um ambiente criado com/para eles(as), um ambiente de não competição e de construção coletiva de pessoas que passaram por processos similares.

Diante do exposto, salientamos que a ruptura com o viés puramente tecnicista, que privilegia a performance técnica dos movimentos nos processos de construção da dança, face o enaltecimento da comunicação por meio da racionalidade estático-expressiva e do prazer, possa ter contribuído para a criação de um apoio coletivo entre turmas e estudantes durante as suas apresentações. Para Accioly (2010, p. 91):

as aulas de Dança iniciadas a partir de uma técnica corporal pré-concebida **tendem a descartar os esforços instintivos da criança, suprimindo-os a uma reprodução tecnicista, costumeiramente militarizada que leva à uma supressão da criatividade** e de uma relação dialógica com o mundo que a cerca. **Grifos nossos.**

Não se trata de rechaçar o uso das técnicas, mas perceber que a dança proposta carrega, para além de gestos técnicos, a memória, os saberes e os universos simbólicos de uma cultura invisibilizada ao longo da história. Dessa forma, nos aproximamos das ideias de Rodrigues (2015, p. 23), visto que podemos “ensinar a técnica de dança na escola até mesmo com o intuito de adquirir habilidades e competências, mas não esquecer dos objetivos enquanto prática pedagógica”.

Assim, como acordado previamente, realizamos as apresentações na quadra. Inicialmente, os(as) estudantes foram colocados sentados em fileiras, uma ao lado da outra, como é habitual em eventos da escola quando ocorrem no espaço da quadra. Na medida em que a organização foi se dando, começaram a surgir reclamações dos(as) estudantes que ficaram nas fileiras mais afastadas. Essas reclamações caminhavam no sentido da dificuldade de observar as apresentações.

Os(as) estudantes deram sugestões de organizar por ordem de tamanho. No entanto, dois estudantes realizaram uma proposta a partir de suas experiências. Um dos estudantes mencionou que, em sua casa, nas festas, eles costumam fazer rodas e perguntou se não poderíamos fazer uma roda ao invés

das fileiras. O estudante concluiu salientando que a roda também estaria ligada ao Princípio da Circularidade que foi abordado na aula sobre danças afro.

Diante de tal proposta, a disposição foi alterada para um formato semicircular, tendo em vista que como algumas apresentações foram pensadas tendo uma direção, o que acarretaria prejuízo para quem ficasse atrás das coreografias.

As apresentações deram início e os corpos-territórios se expressaram. De forma geral, foi possível perceber nos grupos o protagonismo dos(as) estudantes negros em relação à criação coreográfica. A presença do prazer e da autoria também se fizeram presentes na medida em que os corpos iam se movimentando colocando significações nos movimentos.

Outro aspecto a ser considerado foi o uso dos movimentos característicos no maculelê. Alguns grupos quiseram contextualizar as significações de suas danças para quem estava assistindo. Com isso, foi possível perceber, de forma mais nítida, que os movimentos propostos tinham intenção. Em um dos grupos que contextualizaram, uma aluna terminou seu curto discurso com uma potência atravessada da seguinte fala: ser negro é tudo, menos ser menos e merecemos respeito!

É interessante considerar que um dos momentos interessantes dessa aula não se deu nas apresentações, e sim fora desse contexto. Após as apresentações, a mesma estudante que, na aula 2, questionou o colega sobre sua negritude, em uma conversa informal relatou que já não se achava etnicamente branca, levando em consideração o seu pai. E que, após conversa com a mãe, tinha passado a se considerar parda, o que nos permitiu perceber a compreensão da estudante em relação à negritude.

Por fim, enquanto os materiais da aula eram guardados, uma estudante se aproximou e contou que, durante as aulas, ela tinha conversado com sua mãe e que estava “achando” que ela era mais negra do que morena. Essa estudante tem características que facilmente poderiam estar associadas ao fenômeno da passabilidade.

As aulas se mostram relevantes em relação ao processo de (des)invisibilização da cultura negra, à conscientização e valorização da cultura afrodiáspórica, e à problematização das discussões sobre o racismo. Ressaltamos que a aula 6 foi concebida como um momento de diálogo, visto que

as turmas puderam ter acesso à produção/experiências de outras turmas, oportunizando as diversas formas de construção coletiva/individual de conhecimentos.

6 VALIDAÇÃO DO PRODUTO POR PROFESSORES DA ÁREA

A validação configura-se como um importante movimento investigativo, relacionado à construção de produtos acadêmicos, visto que, por meio desse processo, torna-se possível apreender evidências sobre a potência para a sua reaplicação em outros tempo e espaços, a linguagem utilizada no material didático, a sequência, a metodologia, dentre outros aspectos referentes ao PE, bem como o seu uso no meio social e na vida cotidiana (Rocha *et al.*, 2021).

Compreendemos a existência de diversas possibilidades metodológicas para a validação que nos auxilia na percepção da confiabilidade de um material didático (Guarda *et al.*, 2023; Medeiros *et al.*, 2015; Pimentel, 2018; Rocha *et al.*, 2021). Os materiais analisados apontam certa relevância no modelo de validação de Pasquali, que, inicialmente, firmou bases na psicometria. Nos escritos de Rocha *et al.* (2021), os autores nos citam 5 etapas relevantes no processo de validação de um produto acadêmico da área de ensino: (1) escolha da validação; (2) escolha do público-alvo que irá validar; (3) escolha do instrumento para coleta de dados; (4) análise das evidências; (5) ajuste do produto.

Mediante a variabilidade encontrada, optamos por realizar a validação por meio da construção de um questionário *online*, via ferramenta *google forms*. Elaboraram-se os pontos a serem avaliados levando em consideração tanto aspectos do modelo Pasquali quando aspectos do *Suitability Assessment of Materials* (SMA), sendo este uma significativa ferramenta norte-americana validada no Brasil. O formulário levou em consideração: conteúdo, compreensão do texto, ilustração, apresentação, motivação e adaptação cultural (Rocha *et al.*, 2021)

Realizou-se a validação por especialista, sendo estes professores que atuam ou já atuaram na docência e que continuam conhecimento em ensino da dança e das questões afrodiáspóricas no cotidiano escolar.

O formulário foi composto de afirmativas seguidas por 5 opções de respostas baseadas na Escala Lickert de avaliação, seguindo discussões de Rocha *et al.* (2021) e Dalmoro (2013), e um campo de observações para os

avaliadores dissertarem a livre escolha. Na escala utilizada, atribuíram-se valores para cada opção presente nas questões, sendo assim: valor “1” foi atribuído à opção “discordo totalmente”; valor “2” à opção “discordo”; valor “3” à opção “neutro”; valor “4” à opção “concordo”; e valor “5” à opção “concordo totalmente”. Utilizou-se o Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC) para calcular os resultados obtidos da validação. De acordo com Silveira *et.al.* (2018, p. 3), ao utilizar do CVC se “[...] considera aceitáveis as questões que tiverem entre CVC 0,7 e 0,8.”

Realizou-se a validação por 6 especialistas, sendo: uma professora Educação Física, Doutora e docente na UFJF, atuante também na Educação Básica e em pesquisas sobre dança no contexto escolar; uma professora de Educação Física, Doutora em Educação docente da UNEB, com produções na área de dança escolar e antirracismo; uma docente formada em Educação Física, pós-graduada *lato sensu*, atuante na Educação Básica pública e no Ensino Superior privado, com disciplinas vinculadas à dança e ginástica; uma professora de Educação Física com atuação na Educação Básica, no Ensino Superior e na articulação municipal de disciplina de Educação Física; uma professora licenciada em dança, pesquisadora, atuante na Educação pública e especialista em dança afro e dança de orixás; e um Professor formado em pedagogia e história, coordenador de um de extensão sobre Educação antirracista e atuante na Educação Pública dos anos iniciais.

Optamos por validar o material didático com professores(as) de Educação Física, Dança e História, a fim de contemplar um olhar diverso, pois Portela (2015, p. 29) nos adverte que “as práticas pedagógicas que investem em projetos interdisciplinares são marcadas pelo trabalho coletivo, pelo compartilhamento de ideias entre os profissionais”, o que, de certa forma, corrobora a visão de construção de um conhecimento plural presente na perspectiva ecológica de Santos (2020).

Assim, salientamos que os especialistas responderam 25 questões que versavam sobre 6 eixos distintos do trabalho, conforme tabela 1.

Tabela 1: síntese dos resultados – CVC

Quanto a organização e estrutura								
	Juíza 1	Juíza 2	Juíza 3	Juíza 4	Juíza 5	Juíza 6		CVC
A sequência didática apresenta layout atrativo	5	5	5	5	5	5		1
A SD apresenta ilustrações que complementam os textos	4	5	5	5	5	5		0,97
A SD apresenta originalidade	4	5	5	5	5	2		0,87
A SD apresenta uma estruturação lógica e de fácil compreensão dos conteúdos	5	5	5	4	5	4		0,93
Quanto ao conteúdo e conceitos								
Na SD o conteúdo contempla a temática?	5	5	5	5	5	5		1
O conteúdo evidencia e aponta embasamento teórico adequado	5	5	5	5	5	5		1
O conteúdo apresenta aplicabilidade no ambiente escolar	5	5	5	4	5	5		0,93
O conteúdo possui coerência com as propostas e objetivos	5	5	5	5	5	5		1
O conteúdo permite alcançar os objetivos propostos	5	5	5	4	4	4		0,90
O conteúdo apresenta material complementar que auxilie a aplicação	5	5	5	5	5	5		1
Quanto à linguagem								
A SD apresenta linguagem adequada e fácil compreensão	5	5	5	5	5	4		0,97
A SD apresenta clareza nas propostas	5	5	5	4	5	4		0,93
A SD apresenta ilustrações coerentes ao texto	5	5	5	5	5	4		0,97
O s objetivos da SD são de fácil compreensão	5	5	5	5	5	4		0,97
Os objetivos das aulas são de fácil compreensão	5	5	5	4	5	4		0,93
Em relação à didática								
A SD apresenta uma didática adequada aos objetivos	5	5	5	3	5	4		0,90

A didática proposta possibilita o mergulho o cotidiano dos estudantes	5	4	5	4	5	4		0,90
A didática apresenta coerência lógica	5	5	5	4	5	4		0,93
Quanto à relevância social e cultural								
A SD possibilita o estímulo a valorização da cultura afrodiáspórica	5	5	5	5	5	5		1
O contato com a SD estimula a busca por conhecimentos afrodiáspóricos	5	5	5	5	5	5		1
A SD tem o potencial de possibilitar romper com a ideia de uma cultura afrodiáspórica estática	5	4	4	5	5	4		0,90
Quanto ao acesso e aos materiais								
O formato em PDF da SD se apresenta de fácil acesso ao público-alvo	5	5	5	4	5	2		0,87
Os materiais solicitados são adequados a realidade escolar da maioria das escolas	5	3	5	3	5	4		0,83
É possível realizar a SD com uso de materiais alternativos se necessário	4	5	5	4	5	4		0,90
Os materiais complementares estão disponíveis de fácil acesso	5	3	5	4	5	5		0,96

Autoria: própria.

Conforme dados obtidos na pesquisa e explicitados na tabela apresentada, as respostas atingiram CVC acima de 0,8, o que representa estar acima do aceitável de acordo com a proposição de Silveira (2018).

Já em relação ao campo destinado para que os avaliadores dissertassem sobre o produto, obtivemos considerações relevantes para o projeto. A primeira narrativa que gostaríamos de destacar é a percepção da docente da UFJF que, em sua avaliação, apresentou as seguintes considerações:

o material proposto **apresenta uma temática atual e relevante**, sendo uma rica contribuição para o ensino da Dança nas aulas de Educação física, de modo a **evidenciar os saberes, os contextos e as memórias que a entrelaçam**, neste caso, com o foco nas **danças negras e afrodiáspóricas**. Apresenta-se como **importante instrumento pedagógico antirracista acessível aos professores**

da Educação Básica. A apresentação do material possui uma estética atrativa e de fácil assimilação dos simbolismos imersos no conteúdo. É importante que o material ainda seja revisado em seu texto, por conter alguns erros de digitação ou escrita. Por fim, parabéns aos pesquisadores envolvidos neste produto e espero que seja amplamente divulgado!

Considerando a narrativa supramencionada, fica-nos evidente que o material didático proposto se aproxima dos objetivos da pesquisa ao qual está enredado, pois problematiza a temática do racismo visibilizando os saberes e as memórias ancestrais, vinculados à cultura afrodiaspórica.

Nessa linha de pensamento, a narrativa da professora sinaliza a potência do PE que intenciona não apenas sinalizar que os saberes afrodiaspóricos devam ser apresentados na Educação Básica, mas compor o currículo de maneira insurgente, rompendo com as amarras coloniais que, ainda, são hegemônicas na Educação atual.

Já a professora docente da UNEB apresentou uma avaliação também positiva e solicitou acesso aos materiais para apresentação em sua turma de graduação nos cursos de licenciatura. O material foi cedido e autorizou-se a aplicação. Após discussão da sequência didática com sua turma de graduandos, a professora relatou que o material foi capaz de estimular os estudantes a trabalharem a cultura afro diaspórica em suas futuras atuações. Essa devolutiva nos deixou extremamente contentes.

Já a avaliadora licenciada em dança e especialista em danças afro teceu a seguinte narrativa:

recomendo o pesquisador **esmiuçar, elaborar e descrever com mais detalhes** quais os movimentos que já podem ser dados num primeiro momento aos estudantes. Entendemos que existe um movimento natural, cultural e social que a criança traz consigo, **porém, nem sempre essa percepção é de fácil compreensão corporal até por questões históricas.** Estimulá-los **dando passos, pequenas sequências de movimento ou movimentos isolados que os leve a identificar como por exemplo um funk ou samba,** contribuiria positivamente para o desenvolvimento já na primeira aula.

A avaliação tecida pela professora foi considerada pertinente. Todavia, essa identificação, por meio de movimentos isolados, já se faz presente na aula 3 da SD. Devido à pertinência contributiva das observações realizadas pela avaliadora, consideramos somativo adicionar as novas alterações na sequência

a partir dos seus apontamentos, de modo a levar elementos de forma mais esmiuçada para a SD.

O Professor de História e coordenador do curso antirracista faz as suas intervenções relacionadas à problematização do racismo. Entretanto, solicita a revisão textual, conforme narrativa: “a sequência está muito bem estruturada, só necessitando da conferência de questões de digitação e dos links”.

Diante do exposto, ressaltamos que as considerações dos(as) avaliadores(as) nos permitiram rever o material didático em relação à intenção de conceder ao(a) Professor(a) que o utilizar uma intervenção significativa com possibilidades efetivas de intervenção na realidade em que está inserido.

7 CONSIDERAÇÕES

Por meio da pesquisa apresentada nesta dissertação, pude, enquanto corpo, que também é território (Miranda, 2020), experienciar outros corpos, encontros, saberes e sentimentos que se deram em encruzilhadas, formadas ao longo do caminho (Rufino, 2019). Caminho que não se deu em linha reta — o que considero positivo —, que, nas esquinas das encruzilhadas, fez curvas e sentiu a possibilidade de existência de outras direções. Acredito ser uma difícil tarefa que um texto escrito consiga traduzir todas as significações das experiências de um corpo-território.

Uma das experiências que marcam grande parte da construção desse texto, de forma especial, está no provérbio africano proferido por um senhor de costas curvadas, de andar lento e dotado de muita sabedoria, que, por certo, nem sabe da potência de suas palavras proferidas na manhã de um sábado. Durante uma visita ao clube Palmares³⁶, esse senhor proferiu a seguinte frase em um breve discurso: “até que os leões tenham os seus próprios historiadores, as histórias das caçadas continuarão sempre glorificando o caçador” (provérbio africano).

Diante disso, e longe de soar ser arrogante, nesta pesquisa, cabe dizer que esta pesquisa foi feita por leões para estimular que as nossas histórias deixem de ser contadas somente a partir das perspectivas dos caçadores.

Consideramos importante trazer novamente as questões que deram início ao movimento da pesquisa apresentada neste trabalho, a partir da necessidade de apresentar as aprendizagens que obtivemos com a experiência de pesquisa no/do/com os cotidianos de uma escola pública.

Assim, ao pensar na pergunta que nos moveu no início dessa pesquisa — até que ponto as escolas públicas estabelecem movimentos de ruptura com a lógica moderna que hierarquiza e subalterniza os conhecimentos advindos da diáspora africana? —, sou movido a dois caminhos que são complementares: primeiramente, há escolas que realizam processos insurgentes ao pensamento colonial moderno, enfrentando a sociedade racista e patriarcal em que estamos

³⁶ Clube negro independente localizado na cidade de Volta Redonda – RJ, fundado a partir das exclusões sociais sobre o corpo negro e com o objetivo de promover a cultura afro-brasileira nas suas mais variadas manifestações.

imersos; mas ainda somos carentes quantitativamente de estabelecimentos de ensino que realizam tais enfrentamentos.

Nesse sentido, nos parece que a própria BNCC, que representa a ordem dominante no Brasil, não estimula essa ruptura de forma adequada, principalmente nos conteúdos específicos da disciplina de Educação Física.

Partindo do pensamento supramencionado, é possível inferir que a BNCC é uma forte expressão da racionalidade indolente, não sendo capaz de cumprir suas promessas (Oliveira, 2012; Lopes, 2015; Macedo, 2018) de uma Educação problematizadora, crítica e democrática. Ademais, consideramos também que não basta, apenas, trazer o corpo negro para o currículo, se, ao trazer ele, ainda chega sob um olhar colonizado e estereotipado de suas histórias, culturas e identidades.

A produção do currículo se faz de forma cotidiana e, ao abordar as questões afrodiaspóricas, se faz necessário descolonizar as práticas e os saberes para que ao adentrar no currículo o negro não chegue sob um olhar da subalternidade. Construir identidades a partir desse olhar torna-se expressão que corrobora apagamentos e epistemicídios.

Embora a BNCC seja o currículo oficial e seja uma expressão da racionalidade indolente, há possibilidades de transgressão por meio dos vazios normativos. E, ao falar de transgressão a normativas injustas, faz-se oportuno evocar Exu como um referencial descolonizador em meio às possibilidades dos vazios normativos, das rasuras e das frestas.

Já em relação ao segundo questionamento que versava sobre a potencialidade das aulas de Educação Física escolar para desenvolver práticas emancipatórias indo ao encontro de perspectivas pós-coloniais, torna-se pertinente considerar que as aulas de Educação Física constituem um campo vasto de possibilidades para acessar práticas emancipatórias pós-coloniais. Mas esse não é um movimento inerente à disciplina, as perspectivas pedagógicas são parte fundamental nesse processo. E, assim como fazem Maldonado, Farias e Nogueira (2021), defendemos a presença de uma ecologia de saberes contra-hegemônico nas tematizações das aulas de educação Física escolar.

A Educação Física possui como vantagem uma prática que tem o corpo em movimento como base. Entretanto, o olhar que é dado a esse corpo pode tanto contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias

como também para a permanência de uma racionalidade indolente sobre a formação desse corpo. Para que possamos construir bases de aula voltada para a emancipação, torna-se considerável trazer contribuições como as de Santos (2020), em que o prazer, a autoria e a artefactualidade discursivas são pontos basilares para construir o currículo tal qual uma obra de arte. Compreender o corpo como não sendo mais dicotômico e sim como *espaçotempo* de produção de saberes e conhecimentos se emergem de corpos vivos, como conhecimentos corporizados, nos ajuda ao longo do percurso.

A racionalidade estético-expressiva, por ser uma das menos afetadas pela racionalidade indolente, ganha relevância no processo de ruptura com a lógica abissal e a Educação Física possui elementos para se aprofundar nela, inclusive na própria BNCC.

Assim, a Sequência Didática proposta nesta dissertação mostrou-se efetiva no processo de estímulo à ruptura com o pensamento abissal e a racionalidade indolente, possibilitando a criação de cruzos, encruzilhadas e incorporação de conhecimentos (Rufino, 2017; 2018; 2019) que valorizam a cultura e o corpo-território afrodiaspórico (Miranda, 2020) a partir do uso do prazer, da autoria e de corpos jubilosos (Santos, 2020). Todavia, esta não deve ser lida como um manual, mas um referencial. Os professores e as instituições e ensino, sejam elas superiores ou da Educação Básica, devem ter o compromisso ético com a justiça social cognitiva ao buscar conhecimentos outros que ajudem na descolonização do corpo negro no currículo na contrição de uma Educação de fato antirracista.

Por fim, afirmo novamente que um único texto não é capaz de significar toda uma experiência que se deu em corpos-territórios vivos e, portanto, dinâmicos. Por certo, não tenho a intenção de que se esgotem, nesta dissertação, as discussões sobre a temática — isso seria, ironicamente, me aproximar do pensamento abissal. Ainda há muitas inquietações a serem respondidas, ainda há muitos cruzos a serem feitos, ainda há muitos corpos a serem sentidos. Dessa forma, desejo que mais leões contem as histórias das caçadas dos seus ancestrais; que busquemos mais encruzilhadas entre conhecimentos que se dão no encontro entre corpos; e que nunca esqueçamos de chegar com respeito nas equinas de cada uma dessas encruzilhadas.

Laroyê, Exu!

8 REFERÊNCIAS

ACOGNY, Patrick. As danças negras ou as veleidades para uma redefinição das práticas das danças da África. **Rebento**, n. 6, p. 131-156, 2017. Acesso em: 18/06/2023. Disponível em: <https://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/144>

ACCIOLY, Cecília Bastos da Costa. A dança-educação na construção do sujeito reflexivo-crítico. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, n. 17, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/3596>

AFONSO, G. B. **Anais da 61ª Reunião Anual da SBPC** – Manaus, AM. 2009.

AFONSO, Germano Bruno. As constelações indígenas brasileiras. **Telescópios na Escola, Rio de Janeiro**, p. 1-11, 2013.

ÁGUAS, Carla. Pensamento abissal e o contexto quilombola. **O Cabo dos Trabalhos: Revista Electrónica dos Programas de Doutramento do CES/FEUC/III**, n. 5, 2011. Disponível em: https://cabodostrabalhos.ces.uc.pt/n5/documentos/1_CarlaAguas.pdf

AGUIAR. Apostando na Produção Contextual do Currículo. In AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

AGUIAR, Thiago Borges de; FERREIRA, Luciana Haddad. Paradigma Indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. **Educar em Revista**, v. 37, 2021.

ALMEIDA, R. R. Corpovivências decoloniais compartilhadas e coconstruídas nas (e para além das) aulas de língua inglesa de um curso de letras: português e inglês. 2023. 236 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é o racismo estrutural?**. 1. ed. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, Marcos V. P. **A representação da entidade espiritual zé pelintra nos terreiros. Traçados**. Tese de Doutorado. Universidade DO Grande Rio, Rio de Janeiro. 2019.

ANDREOLI, G. S. (2022). Por um conceito de danças negras. **Arte da Cena (Art on Stage)**, 8(2), 005-046. Acesso em; 09/05/2023. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/artce/article/view/64256>

ANTONACCI, Maria Antonieta África/Brasil: Corpos, tempos e histórias silenciadas. **Revista Tempo e Argumento**. Universidade do Estado de Santa

Catarina Florianópolis vol. 1, núm. 1. p. 46-67 2009. Disponível em: [Redalyc.África/Brasil: Corpos, tempos e histórias silenciadas.](#)

ANTONACCI, Maria Antonieta. **Memórias ancoradas em corpos negros.** EDUC-Editora da PUC-SP, 2015.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/?lan>

BARCELOS, Gabrielle Santos. **Danças afro e suas sensíveis significações.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul. 2018.

BARZOTTO, V. H. (2007). Nem respeitar, nem valorizar, nem adequar as variedades lingüísticas. *Revista Ecos*, 2(1). Acesso em: 20/06/2023. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/ecos/article/view/1049>

BASTOS, Hemilly et al. Trends no TikTok e sua influência no streaming musical: os casos Doja Cat e Olivia Rodrigo1. 2022. Acesso em: 22/01/2024. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2021/resumos/ij05/hemilly-bastos.pdf>

BENTO, M. A. S. (2002). Branqueamento e branquitude no Brasil. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes*, 25-58. Acesso em: 20/06/2023. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7637136/mod_resource/content/1/%2824%29%20BENTO%2C%20Maria%20Aparecida%20Bento%20%28Cida%20Bento%29.%20Branqueamento%20e%20branquitude%20no%20Brasil.%20S%C3%A3o%20Paulo%2C%20CEERT%2C%202002..pdf

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BERSANI, Humberto. Aportes teóricos e reflexões sobre o racismo estrutural no Brasil. **Revista Extraprensa**, v. 11, n. 2, p. 175-196, 2018.

BHABHA, Homi. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** Brasiliense, 2007.

CARVALHO, Ana Paula Comin de et al. Desigualdades de gênero, raça e etnia. **Curitiba: Intersaberes**, 2012.

CARVALHO, Janete Magalhães. Discursos como Conversações, Narrativas e Imagens nas Pesquisas em Currículo. In AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues; MACEDO, Elizabeth. **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo.** 1ª ed. Campinas/SP: EF unicamp. 2009.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de saberes e descolonização: para uma refutação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 79-106.

CECCHETTO, F., MONTEIRO, S., & VARGAS, E.. Sociabilidade juvenil, cor, gênero e sexualidade no baile charme carioca. *Cadernos de pesquisa*, 42, 454-473. 2012. Acesso em: 13/08/2023. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/11031>

CÔRTEZ, D. N. S. (2021). *BAZAR DOS ESQUECIDOS: Branquitude, Instituições e o Mundo Funk* (Doctoral dissertation, PUC-Rio).

COSTA, A. (2022). **Os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na ERER: uma proposta de Ensino de História por meio do Comunitarismo de Beatriz Nascimento (1970-1990)**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de História, Universidade Federal de Santa Catarina. Rio Grande do Sul. 2021

COSTA, Zayda Cristina Rocha et al. **Ê coreira! tambor de crioula na sala de aula**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de História, Universidade Federal do Maranhão. Maranhão. 2023

COUTINHO, P. R.; Rocha, I. A. “Funk não é música”: faces da diferença, diversidade e discriminação. *OPUS*, 27(3), 13, 2021.

CUSTÓDIO, D.; OLIVEIRA, L.; VALE, F. Quando eu for humano: A Desumanização Do Negro Nas Animações. **Revista intercom**. v. 6, n. 3, 2020. Acesso em: 06/04/2023. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2020/resumos/R15-0492-1.pdf>

DALMORO, Marlon; VIEIRA, Kelmara Mendes. Dilemas na construção de escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados?. **Revista gestão organizacional**, v. 6, n. 3, 2013.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura: polêmicas do nosso tempo**. Autores associados, 2018.

DE ALMEIDA AMORIM, João Paulo. Pensamento pós-abissal e pós-colonialismo em Boaventura de Sousa Santos: críticas e avanços epistemológicos. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, v. 9, n. 2, p. 43-56, 2016.

DELMONDES, Mariana de Oliveira. CORPO... DANÇA... CULTURA POPULAR... CORPOVIVÊNCIAS PANDÊMICAS. **Linha Mestra**, v. 15, n. 44, p. 29-34, 2021. Acesso em: 11/09/2023. Disponível em: lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/573/834

FERNANDES, Maria da Conceição. **Dança Afro-Brasileira: Uma revisão das propostas pedagógicas na Educação (Física)**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso.

FERREIRA, Larissa. Corpos moventes em diáspora: dança, identidade e reexistências. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 11, n. 27, p. 50-63, 2019.

FERREIRA, Maria Elisa Mattos Pires. O corpo segundo Merleau-Ponty e Piaget. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 47-61, dez. 2010.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **REPECULT-Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura**, v. 1, n. 1, p. 3-23, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/repecult/article/view/578>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia Do Oprimido**. 65ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

GAMA, J. P. A., & Cabral, B. E. B. (2021). Valores afro-brasileiros nas vivências da comunidade baiana remanescente de quilombo lage dos negros: frutos reflexivos de uma cartografia. **EXTRAMUROS-Revista de Extensão da UNIVASF, 9(2)**. Acesso em: 14/10/2022. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&q=VALORES+AFRO-BRASILEIROS+NAS+VIV%3%8ANCIAS+DA+COMUNIDADE+BAIANA+REMANESCENTE+DE+QUILOMBO+LAGE+DOS+NEGROS%3A+FRUTOS+REFLEXIVOS+DE+UMA+CARTOGRAFIA&btnG=

GÓES, J. M. (2022). Reflexões sobre pigmentocracia e colorismo no Brasil. **REVES-Revista Relações Sociais**, 2022. Acesso em: 12/05/2023. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/14741>

GOMES, Izaú Veras. PODER ME ORGULHAR: Funk e Educação Física escolar na Educação para as relações étnico-raciais. **COPENE**, v.1, 2018. Acesso em: 07/03/2022. Disponível em: https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1531696650_ARQUIVO_PODERMEORGULHAR-FunkeEducacaoFisicaescolarnaEducacaoparaasrelacoesetnico-raciais.pdf

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria: revista de estudos de literatura**, v. 9, p. 38-47, 2002. Acesso em: 01/05/2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 1, n. 2, p. 37-37, 2011

GOMES, Nilda Lino. Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 223-246.11

GOMES, Nilma Lino. A compreensão da tensão regulação/emancipação do corpo e da corporeidade negra na reinvenção da resistência democrática. **Perseu: história, memória e política**, n. 17, 2019. Acesso em: 10/06/2023. Disponível em: <http://revperseu.fpabramo.org.br/index.php/revista-perseu/article/view/301>

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **O método expositivo**. Santa Maria: Kinesis, 1984.

GROSGUÉL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 55-77.

GUARDA, Dionara et al. Validação de instrumento de avaliação da metodologia ativa de sala de aula invertida. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e248000, 2023.

GUINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. **Comunicação & Cultura**, n. 1, p. 21-35, 2006.

KLAUCK, Paula; ZUBARAN, Maria Angélica. Representações racializadas do personagem negro "Pimpo" em histórias em quadrinhos da revista infantil Cacique. **Revista de Iniciação Científica da ULBRA**, v. 1, n. 19, 2021. Acesso em: 09/07/2023. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/ic/article/view/7059>

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt>

LEANDRO, Everaldo Gomes; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion. O paradigma indiciário para análise de narrativas. **Educar em Revista**, v. 37, 2021.

LIMA, Raphael Jonathas da costa. CSN e Volta Redonda: uma relação histórica de dependência e controle. **Política & Sociedade**, v. 12, n. 25, p. 41-64, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015.

MACEDO, José Rivair. Os filhos de Cam: a África e o saber enciclopédico medieval. **Signum: Revista da ABREM**, v. 3, p. 101-132, 2001.

MARQUES, Isabel A. Dança-educação ou dança e educação? Dos contatos às relações. Algumas perguntas sobre dança e educação. **Joinville: Nova Letra**, p. 23-37, 2010.

MALDONADO, Daniel Teixeira; DE SIQUEIRA FARIAS, Uirá; NOGUEIRA, Valdilene Aline. Lendo o mundo nas aulas de educação física no ensino médio: por uma ecologia de saberes contra-hegemônicos sobre as práticas corporais e o corpo. **Caderno de educação física e esporte**, v. 19, n. 3, p. 183-190, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8766547>

MALDONADO, Daniel Teixeira et al. Tematização dos jogos e brincadeiras nas aulas de educação física no ensino médio: experiências educativas em uma perspectiva intercultural e antirracista. **Corpoconsciência**, p. 39-63, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10920>

MEDEIROS, Rosana Kelly da Silva et al. Modelo de validação de conteúdo de Pasquali nas pesquisas em Enfermagem. **Revista de Enfermagem Referência**, v. 4, n. 4, p. 127-135, 2015.

MELO, Alessandro. Fundamentos socioculturais da educação. **Curitiba: Intersaberes**, 2012.

MILAN, Joenir Antônio; SOERENSEN, Claudiana. A dança negra/afro-brasileira como fator educacional. **Revista África e africanidades. Ano III**, n. 12, 2011. Acesso em: 18/06/2013. Disponível em: http://africaeaficanidades.com.br/documentos/12022011_13.pdf

MIQUELANTE, Marileuza Ascencio et al. As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, p. 259-299, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/yK3TRnr6jh4Zcn7vDgVsZvJ/>

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência**. Salvador: EDUFBA, 2020.

MIRANDA, M. R. O. D. **Viaduto de Madureira: uma análise sobre o baile charme carioca**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro. 2019

MORAES, Marcelo José Derzi. A filosofia ubuntu e o quilombo: a ancestralidade como questão filosófica. **Revista África e Africanidades**, Ano XII – n. 32, nov. 2019

MOREIRA, Wagner Wey; CHAVES, Aline Dessupoio; SIMOES, Regina Maria Rovigati. Corporeidade: uma base epistemológica para a ação da Educação Física. **Motrivivência**, v. 29, n. 50, p. 202-212, 2017.

MOURA, Renata Mathias de. A dança afro ao encontro da educação popular. 2010. Monografia (Especialização) – Faculdade de Educação Universidade federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 2010.

MOUTINHO, R. R. (2022). Montagens de funk carioca: processos afrodiaspóricos com o ciclo rítmico do congo, a capoeira e o maculelê. *OPUS*, 28, 1-40. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/1085>

MUNANGA, Kabengele. Arte afro-brasileira: o que é afinal?. **PARALAXE**, v. 6, n. 1, p. 5-23, 2019. Acesso em: 20/04/2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/paralaxe/article/view/46601>

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&a, 2001.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Editora Perspectiva SA, 2016.

NEIRA, M. G. BNCC de Educação Física: caminhando para trás. In: CÁSSIO, F.; CATELLI JÚNIOR, R. (Orgs.) **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. O currículo como criação cotidiana. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, Osvaldo Martins de.; ALVES, Paula Aristeu. Quilombo, território e patrimônio cultural: a visão de duas lideranças. **Revista Farol**, v. 17, n. 24, p. 94-107, 2021.

PEREIRA, C. M.; SABBATINI, M.; VOSS R. R. **Paulo Freire: Em Debate**. Recife: ed. UFPE, 2018.

PIMENTEL, M. B. (2021). CORPOS EM RETOMADA: A PERFORMANCE DA ANCESTRALIDADE. **Revista TXAI-Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas-Ufac**. Acesso em: 12/05/2023. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/txai/article/view/5169>

PIMENTEL, Thiago Souza. Construção e validação do instrumento para consulta de enfermagem ao indivíduo com diabetes mellitus tipo 2. 2018.

RANGEL, Patricia Luisa Nogueira; SILVA, Cristina da Conceição. O LEGADO DA CULTURA NEGRA: SAMBA E FUNK. **REPECULT-Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura**-(<http://doi.org/10.29327/211303>)-Qualis B1., v. 3, n. 5, p. 68-76, 2018. Acesso em: 02/04/ 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/repecult/article/view/541>

RAPOSO, Patrícia Lorena; DE ALMEIDA, Roberta Santos; DOS SANTOS, Simone Cabral Marinho. O pensamento decolonial como estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural no contexto escolar. **Praxis educativa**, v. 16, 2021.

REIS, Graça et al. Estudos com os cotidianos e as rodas de conversação: pesquisa político-poética em educação. **Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul**, v. 25, n. 3, p. 68-87, 2017. Disponível em: [//pdfs.semanticscholar.org/9303/948971e568543cc83b10e717cb70756b38ba.pdf](https://pdfs.semanticscholar.org/9303/948971e568543cc83b10e717cb70756b38ba.pdf)

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. Companhia das letras, 2019.

RICHTER, Marcos Gustavo; PESSOLANO, Juliana; REIS, Ayrton Rodrigues. Pesquisa-ação e paradigma indiciário: construindo aproximações. **Linguagens & Cidadania**, v. 4, n. 1, 2002.

ROCHA, R. M. C. A pedagogia da tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras. **Paideia**. 2011. Acesso em: 12/04/2023. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/1308>

ROCHA, SARAH LAIS. **Validação de Produtos Educacionais em Ensino em Saúde**. 2021. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Pará.

RODRIGUES, Elisa. Raça e controle social no pensamento de Nina Rodrigues. **Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 2, p. 81-107, 2009.

RODRIGUES, Priscila de Oliveira. **A Organização pedagógica do ensino da dança no programa mais educação**. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Sergipe. Sergipe. 2015.

RUFINO, Luiz Rufino Rodrigues. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas**. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2017.

RUFINO, Luiz Rufino Rodrigues. Pedagogia das encruzilhadas. **Periferia**, v. 10, n. 1, p. 71-88, 2018. Acesso em: 20/07/2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/31504>

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula editorial, 2019.

SALAINI, C. J. Sobre as Teorias Raciais. *In: CARVALHO, A. P. C. et. al. Desigualdades de Gênero, Raça e Etnia. Curitiba/PR: InterSaberes, 2012. p. 105-111*

SANTAELLA, L. **Introdução à semiótica. Passo a passo para compreender os signos e as significações.** São Paulo: Paulus Editora, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Críticas à razão indolente: contra o desperdício de experiências.** São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. *In: Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado.* 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, p. 71-94, 2007a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as epistemologias do Sul: Antologias Essenciais.** Volume I. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos; BENTES, Livia Maria Neves; BARBOSA, Suellen Ferreira. Currículo, Educação Física e multiculturalismo: análise de um currículo ribeirinho colonizado. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 24, n. 2, p. 300-317, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1519-39932019000200300&script=sci_arttext

SANTOS, Marcio Antonio Raiol; BENTES, Livia Maria Neves; BARBOSA, Suellen Ferreira. Currículo, Educação Física e multiculturalismo: análise de um currículo ribeirinho colonizado. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 24, n. 2, p. 300-317, 2019.

SANTOS, Erickson C. dos. **Lógica para Pedestres.** Curitiba/PR: InterSaberes, 2016

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Autores associados, 2011.

SILVA, T. O colorismo e suas bases históricas discriminatórias. **Direito UNIFACS–Debate Virtual**, 2017. Acesso em: 12/05/2023. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/4760>

SILVA, F. T. Educação das Relações Étnico-Raciais Negras no currículo da Formação de Professores. *Projeção e Docência*, 5(2), 46-57. 2014. Acesso em:

20/06/2023. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://web.archive.org/web/20180428113524id_/http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/viewFile/417/374

SILVA, S. G. F. B. D. **A dança no tiktok: um habitus de aprendizagem pela repetição na tecnologia**, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2022.

SILVEIRA, Michele Bittencourt et al. Construção e validade de conteúdo de um instrumento para avaliação de quedas em idosos. **Einstein (São Paulo)**, v. 16, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/DRpdKp8YQkRhJ3swQNnXrVh/?format=html&lang=pt>

SOUSA, Claudio Aparecido de; MALDONADO, Daniel Teixeira; NEIRA, Marcos Garcia. Círculo de cultura e Educação Física: a tematização do funk na escola. **Kinesis**, v. 36, n. 1, p. 116-129, 2018. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003061373>

STECANELA, Nilda. O cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais. **Conjectura: filosofia e educação, Caxias do Sul: Educus**, v. 14, p. 63-75, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Nilda-Stecanela/publication/43768718_O_cotidiano_como_fonte_de_pesquisa_nas_ciencias_sociais/links/5aca1205a6fdcc8bfc843a4e/O-cotidiano-como-fonte-de-pesquisa-nas-ciencias-sociais.pdf

STRECK, D. R.; REDIN E.; e ZITKOSKI, J.J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autentica, 2008

SUASSUNA, Livia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, v. 26, n. 1, p. 341-377, 2008.

SÜSSEKIND, MARIA LUIZA. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./mai. 2019.

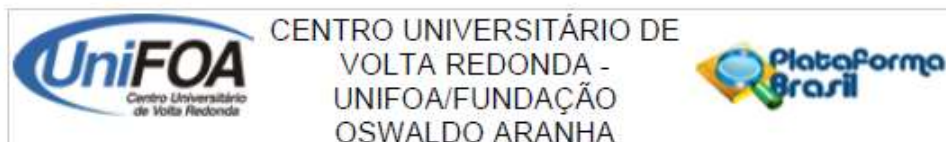
TAVARES, Manuel. A universidade e a pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidentocêntricos. **Revista Lusófona de Educação**, v. 24, n. 24, 2013. Acesso em: 01/10/2023. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4177>

TRINDADE, A. L. (2005). Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. **Proposta Pedagógica**, 30. Acesso em: 14/08/2023. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://atividadesescolaresprontas.com.br/wp-content/uploads/2021/11/Valores-afro-brasileiros-na-educacao-1.pdf

WALSH, Catherine E.; DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas= Education Policy Analysis Archives**, v. 26, n. 1, p. 112. 2018.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa como ensinar**. Porto Alegre/RS. Ed. Artmed.

Apêndice A – parecer do comitê de ética e pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CORPO, PERFORMANCE E DANÇA: A CONSTRUÇÃO DE SABERES PÓS COLONIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pesquisador: Igor de Souza Rodrigues Rezende

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58822621.3.0000.5237

Instituição Proponente: FUNDACAO OSWALDO ARANHA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.514.831

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa possui como objetivo compreender como o Pensamento Abissal influencia a produção do currículo da Educação Física Escolar do município de Volta Redonda-RJ. A pesquisa contará com análises documentais, observação dos estudantes e aplicação de questionários aos professores e membros gestores da instituição escolhida. A pesquisa servirá de base para elaboração de um Produto Educacional (PE) em formato de Sequência Didática (SD) para orientar professores de Educação Física escolar.

Metodologia:

Se estrutura sob dois pilares centrais: primeiro, referente a pesquisa e o segundo ao produto. Com relação a metodologia da pesquisa, optamos por três movimentos complementares: a Revisão de Literatura; a análise documental do documento da Secretaria Municipal de Educação; e entrevistas realizadas com professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Volta Redonda que atuam nos anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Com relação ao produto, o percurso metodológico desenvolver-se-á por intermédio das seguintes ações: elaboração da Sequência Didática e dos artefatos supramencionados (Material de leitura e

Endereço: Avenida Paulo Ezequiel Alves Abrantes, nº 1325
Bairro: Prédio 03, Sala 05 - Bairro Três Poços **CEP:** 27.240-560
UF: RJ **Município:** VOLTA REDONDA
Telefone: (24)3340-8400 **Fax:** (24)3340-8404 **E-mail:** cep@foa.org.br



Continuação do Parecer: 5.514.831

compreensão das relações sociais diminuição de discriminações dentro e fora do âmbito escolar, impactos positivos sobre a manifestação do racismo estrutural.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

vide conclusões

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

vide conclusões

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P ROJETO_1827172.pdf	18/06/2022 09:16:49		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoo.pdf	25/04/2022 14:58:07	Igor de Souza Rodrigues Rezende	Aceito
Outros	ROTEIRO.docx	30/01/2022 21:17:31	Igor de Souza Rodrigues Rezende	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	anuencia.pdf	30/01/2022 21:15:03	Igor de Souza Rodrigues Rezende	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	10/12/2021 14:05:16	Igor de Souza Rodrigues Rezende	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	10/12/2021 14:02:51	Igor de Souza Rodrigues Rezende	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida Paulo Ezequiel Alves Abrantes, nº 1325
 Bairro: Prédio 03, Sala 05 - Bairro Três Poços CEP: 27.240-560
 UF: RJ Município: VOLTA REDONDA
 Telefone: (24)3340-8400 Fax: (24)3340-8404 E-mail: cep@foa.org.br

Apêndice B – questionário de validação de produto



<https://drive.google.com/file/d/1jrk8Z6WTbGpxlC9zboqSzl6rXrIZEXSY/view?usp=sharing>

Apêndice C – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CoEPS/UniFOA

1. Identificação do responsável pela execução da pesquisa:

Título do Projeto: CORPO, PERFORMANCE E DANÇA: CONSTRUÇÃO DE SABERES PÓS-COLONIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Coordenador do Projeto: Igor de Souza Rodrigues Rezende
Orientador do Projeto: Prof. Dr. Marcelo Paraíso Alves
Telefones de contato do Coordenador do Projeto: (24) 99982-1791
Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa: Av. Paulo Erlei Alves Abrantes, nº 1325, prédio 3, sala 05. Campus Olezio Galotti. Três Poços, Volta Redonda / RJ. Cep: 27240-560. E-mail: cep@foa.org.br Telefone: (24) 3340.8400 - Ramal 8571

2. Informações ao participante:

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem como objetivo central do estudo, o aprimoramento da educação básica por meio da compreensão de como o Pensamento Abissal influencia a produção do currículo da Educação Física Escolar do município de Volta Redonda-RJ

Antes de aceitar participar da pesquisa, leia atentamente as explicações abaixo que informam sobre o procedimento:

O convite a sua participação se deve ao fato de ser profissional atuante na educação e fazer parte da rede municipal de educação de Volta Redonda e que aceitou participar do estudo assinando o termo TCLE.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro.

A sua participação consistirá em responder a uma entrevista semiestruturada, presencialmente ou de forma remota, em dia e hora em conformidade com sua disponibilidade e dos entrevistadores. Os dados da entrevista ficarão salvos para posterior transcrição e análise para fins acadêmicos.

Os dados serão analisados e divulgados, mantendo-se o anonimato dos participantes, ou seja, seu nome não será divulgado em hipótese alguma.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEP/ENSP.

Ao assinar este termo você estará consentindo sua participação na pesquisa, o que indica que você compreendeu o TCLE e concorda em responder às perguntas.

DATA DO ACEITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA: __/__/__

NOME LEGÍVEL DO PARTICIPANTE: _____

_____, ____ de ____ de 202__
(cidade) (dia) (mês) (ano)

[Assinatura do participante]