



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**

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

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O  
ENSINO DAS DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS NA EDUCAÇÃO  
FÍSICA ESCOLAR**

**Milena da Silva Lima**

Linha de Pesquisa: Formação, Intervenção e Profissionalidade  
Docente

**SEROPÉDICA - RJ**

**2025**

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O  
ENSINO DAS DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS NA EDUCAÇÃO  
FÍSICA ESCOLAR**

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

Milena da Silva Lima

Orientador: Profa. Dra. Valéria Nascimento Lebeis Pires

**SEROPÉDICA - RJ**

**2025**

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

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

L732e LIMA, Milena da Silva , 1987-  
A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O  
ENSINO DAS DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR / Milena da Silva LIMA. - São João de  
Meriti, 2025.  
131 f.

Orientador: Valéria Nascimento Lebeis Pires.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Programa de Mestrado Profissional  
em Educação Física em Rede Nacional, 2025.

1. Danças Afro-brasileiras. 2. Educação Física  
Escolar. 3. Educação para as Relações Étnico-Raciais. 4.  
Formação Docente. 5. Antirracismo. I. Pires, Valéria  
Nascimento Lebeis, ----, orient. II Universidade  
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Mestrado  
Profissional em Educação Física em Rede Nacional III.  
Título.

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

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível  
Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE**  
**NACIONAL**

**MILENA DA SILVA LIMA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física, no Curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional. Área de Concentração em Educação Física Escolar.

**DISSERTAÇÃO APROVADA EM 05/05/2025**

Membros da banca:

Documento assinado digitalmente  
 VALERIA NASCIMENTO LEBEIS PIRES  
Data: 30/06/2025 22:56:16-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**VALERIA NASCIMENTO LEBEIS PIRES. Dra. UFRRJ(Orientador/Presidente da banca)**

Documento assinado digitalmente  
 RICARDO RUFFONI  
Data: 30/06/2025 22:31:09-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**RICARDO RUFFONI. Dr. UFRRJ (Examinador interno)**

Documento assinado digitalmente  
 ROBERTA JARDIM COUBE  
Data: 30/06/2025 23:18:18-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**ROBERTA JARDIM COUBE. Dra. (Examinadora externa a Instituição**

## AGRADECIMENTOS

O primeiro agradecimento emerge do reconhecimento de que “...tudo que tenho, tudo que sou, e o que vier a ser, vem de ti, Senhor” (Diante do Trono). Dedico a mais profunda GRATIDÃO ao Pai, ao Filho e ao Espírito Santo, pelo chão que me fizeste pisar e pelos cuidados que me cercaram em todos os momentos — principalmente nos que achei que iria fracassar. Deus, teu socorro e refúgio sempre presente me fizeram prosseguir, chegar até aqui e concretizar a realização de mais um sonho.

Esse sonho me custou alguns dias sentindo a dor do crescimento e teria sido ainda mais difícil se não tivesse ao meu lado pessoas que foram como alicerces nesse chão desconhecido que me propus a desbravar. Uma pessoa ímpar nesse sentido foi meu esposo, Roberto (“Robertinho”) — um alicerce firme que, nos momentos em que o cansaço se sobrepuja ao entusiasmo, com seu olhar generoso, seu incentivo silencioso e sua presença constante, me lembrava do porquê continuar. Posso dizer que “Eu nunca vi nada assim, oh louco...” e afirmar que “com você qualquer fundura dá” (Djavan), porque esteve comigo não apenas nos dias bons, mas, sobretudo, naqueles em que as dúvidas, as ausências e o peso das responsabilidades acadêmicas tentavam me afastar do nosso propósito. Digo “nossa”, porque essa conquista também é sua!

Em falar em propósito, minha família sempre foi esse lugar seguro e presente, onde encontrava apoio para a realização de um sonho que eu ansiava há mais de uma década. Foi por meio da escuta, das orações e, muitas vezes, da compreensão diante de tantas ausências que surgiram para dar conta da dissertação. Agradeço à minha mãe, Marlene, que, com sua coragem e determinação em meio às adversidades, me impulsionou a seguir sempre em frente — mesmo que às vezes eu precisasse desmanchar no afago de seu colo para prosseguir. Agradeço ao meu pai, Isaías, e ao meu padrasto, Manoel — a vocês dois que já partiram, como gostaria que estivessem ainda aqui, para comemorar comigo essa conquista e receber minha gratidão pela herança ancestral que me deixaram e pelas marcas afetuosas que a ausência dos laços sanguíneos não impediu de serem registradas. Aos meus sobrinhos Luiz Gabriel, Luiza Isabela e Laura: a alegria e o carinho que vocês me transmitem são um verdadeiro combustível para que eu continue abrindo os caminhos, para que

vocês possam pisar com maior segurança nessa trajetória. Às minhas “manas”, Rosângela e Beatriz: obrigada por acreditarem em mim, por me incentivarem a seguir nos estudos e por permanecerem lado a lado, apesar de algumas das nossas divergências. Então, a minha GRATIDÃO a “essa família que é muito unida...” (Dudu Nobre) e que me inspira a ser um exemplo a ser seguido.

Pisar nesse chão foi, sem sombra de dúvida, semente plantada pela professora Mônica Ferreira, que, desde a graduação, com seus ensinamentos, me possibilitou enxergar o mundo com outra lente — com os olhos da ancestralidade que revelava minha identidade negra. A essa tomada de consciência, que mudou completamente minha vida pessoal e profissional, não encontraria palavras para expressar minha eterna gratidão. Apesar disso, com os vínculos que criamos — que extrapolam os de professora e aluna e tornaram-se de mãe e filha, enlaçadas por uma grande amizade — peço licença ao povo de Axé, me apropio da expressão em iorubá e digo: *MO DUPÉ YA!* Você será sempre a “mamis” do meu coração!

Certa de que, nessa terra batida que pisamos juntas, outros pés foram essenciais para expandir esse caminho de descobertas ancestrais, agradeço aos Mestres e Mestras da cultura popular que conheci, e também aos(as) companheiros(as) das rodas de cultura popular do Brasil — em especial, aos do Grupo Dandalua e do Jongo da Lapa (JL). Ao Mestre Bárbaro (JL), que foi um grande condutor das “mirongas” das manifestações culturais afro-brasileiras, uso de sua liderança e amizade para representar aqui todos(as) os(as) amigos(as) mais chegados dessa irmandade. Nossa relação vai além de compartilhar as danças na roda — compartilhamos nossas vidas. Em meio às nossas lutas e conquistas, estamos há mais de 15 anos nesse chão. Agradeço a vocês que “pisam onde eu piso pra eu não me sentir abandonada” (Ponto de Jongo).

O sentimento de ter alguém sempre contigo, para o que der e vier, expressa exatamente como minha orientadora Valéria Pires conduziu meus passos neste mestrado. “Val”, gratidão por acreditar no brotinho cheio de inseguranças que chegou às suas mãos há dois anos e que, com sua rega de afeto, direcionamento e generosidade, floresceu com firmeza. Seu olhar humanizado me permitiu fazer da minha vivência com a cultura popular um verdadeiro encontro com o mundo da pesquisa científica. Agradeço, também, à professora Roberta Coube, que compôs a banca externa da qualificação do

projeto de pesquisa. Ela trouxe um olhar sensível e comprometido com seu lugar de fala em prol de uma Educação Antirracista, destacando reflexões sobre a importante tomada de consciência dos privilégios da branquitude e a urgente e necessária representatividade negra nos espaços acadêmicos da pós-graduação. Agradeço ao professor Ricardo Ruffoni que compôs a banca interna, e foi o primeiro professor na jornada do mestrado que me incentivou a pesquisa para publicação científica, unindo os temas que impulsionam nossas caminhadas, as lutas e as danças.

Foram tantos bons encontros que o ProEF/UFRRJ me proporcionou, porTANTO, expresso minha gratidão ao Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional, pelos espaços de trocas e aprendizados que realmente fazem sentido para quem atua no “chão da escola”. Agradeço a todos(as) os(as) professores(as) da Rural que se engajaram nesse compromisso e deixaram suas pegadas na minha caminhada profissional. O lugar de fala concedido por esse programa ganhou maior expressividade ao compartilhar essa pisada com os(as) companheiros(as) da Turma 2: Camila, Elias, Rodrigo e Anne — vocês foram incríveis! Cada um deixou um rastro de generosidade, empatia e inspiração, nada comum no ambiente da pós-graduação.

Aos companheiros Saulo e Milton, minha gratidão por me fazerem experimentar o verdadeiro significado da filosofia Ubuntu. Não por acaso, chegamos juntos à defesa de nossas dissertações. Minha profunda gratidão à companheira “Las Casas”, porque Joanna foi mais do que presença — foi LAR. Uma amizade que me fortaleceu para encarar a vida para além da academia. *Eh*, meus amigos, vocês me fizeram sentir que “quem tem um amigo, tem TUDO” (Emicida).

Ainda atenta, aos encontros promovidos pelo Proef, agradeço quem veio antes de mim, Luana Siqueira, mestrandona da turma 1 que abriu os caminhos para a ERER no pólo UFRRJ e a Anne Nunes, mestrandona da turma 3 , que segue pisada, dando continuidade ao tema que se faz imprescindível , gratidão pelas trocas e pela coletividade que nos une no nosso propósito.

Outros encontros foram necessários para a concretização dessa dissertação. Por isso, agradeço a toda equipe da SME Mangaratiba, em especial à Eliane Maia (Subsecretaria de Gestão Pedagógica), à Tamires Gonçalves (Coordenadora dos Anos Finais, CEJAM e EJA) e à Renata Nunes (ex-

Assessora Pedagógica de Educação Física), que foram super solícitas no processo de aderência e continuidade desta pesquisa. Nesse contexto, meu ENORME agradecimento aos 32 professores de Educação Física atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que compartilharam comigo suas angústias, vitórias e anseios. Os questionários respondidos não foram um fim das nossas trocas, mas um começo. Por isso, digo a vocês: prossigamos juntos nos apoiando, pois nesse chão nossas histórias são feitas de “...dias de luta e dias de glória” (Charlie Brown Jr.).

Sinto que muito ainda poderia ser agradecido. Assim, prefiro acreditar que este parágrafo não é o encerramento dos meus agradecimentos, mas a continuidade da GRATIDÃO a tudo e a todos(as) que contribuíram com essa dança — e que me fazem continuar acreditando que “pelas pequenas alegrias da vida adulta eu vou” continuar lutando pelo “Ubuntu da emancipação”! (Emicida).

## EPÍGRAFE

*Legado*

*Tradições que norteiam nosso caminhar  
Dão motivo, sentido, indica um lugar  
A cultura de um povo que nasce do chão  
Estrutura a casa, é da alma o pão*

*Quem ensinou meu avô  
Me conta através do tambor  
Que um povo sem sua cultura  
É escravo esperando feitor*

*Sei que a cada dia uma estrela nasce  
Mas o que é bom não se estraga, não sofre desgaste  
O que herdei dos ancestrais é pra mim tradição  
É o que deixarei de legado pro meu povo então*

*(Mestre Bárbaro – Jongo da Lapa)*

LIMA, Milena da Silva. **A Educação para as Relações Étnico-raciais e o Ensino das Danças Afro-brasileiras na Educação Física Escolar**. 2025. 131f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

## RESUMO

A presente dissertação investiga as interfaces entre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e o ensino das Danças Afro-brasileiras no componente curricular da Educação Física Escolar (EFE), com foco nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa parte da constatação de que, apesar dos avanços legais e curriculares promovidos pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e da ampliação de possibilidades formativas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as práticas corporais de matriz africana e afro-brasileira ainda são abordadas de forma pontual, frequentemente reduzidas a datas comemorativas e representações estereotipadas. Com isso, buscou-se analisar como professores(as) da rede pública do município de Mangaratiba/RJ têm incorporado a ERER e as Danças Afro-brasileiras em suas práticas pedagógicas, bem como identificar os documentos acessados, os desafios enfrentados e as experiências exitosas desenvolvidas. A metodologia adotada foi qualitativa, com aplicação de um questionário estruturado contendo questões abertas e fechadas, respondido por 32 professores(as) de Educação Física atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O tratamento dos dados combinou análise estatística descritiva para as questões fechadas e análise de conteúdo (Bardin, 2011) para as respostas abertas. Os resultados evidenciam, por um lado, o reconhecimento da importância das Danças Afro-brasileiras para a valorização da identidade negra e o enfrentamento ao racismo; por outro, revelam lacunas na formação inicial e continuada dos(as) docentes, bem como dificuldades institucionais e pedagógicas que limitam a implementação plena da ERER. Como desdobramento da pesquisa, foi elaborado um recurso educacional intitulado “Ferramenta de Axé”, um curso teórico-prático voltado à formação continuada de professores(as) de EFE, com foco no ensino das Danças Afro-brasileiras. O curso foi concebido a partir das demandas identificadas na investigação empírica, articulando fundamentos históricos, culturais e pedagógicos, com o propósito de apoiar práticas comprometidas com uma educação descolonizadora, plural e antirracista. Dessa forma, este estudo contribui para preencher uma lacuna na literatura e na prática pedagógica ao integrar a temática étnico-racial ao ensino da dança na Educação Física, reafirmando a urgência de ações formativas que potencializem o trabalho docente e a construção de identidades positivas no espaço escolar.

**Palavras-chave:** Danças Afro-brasileiras; Educação Física Escolar; Educação para as Relações Étnico-Raciais; Formação Docente; Antirracismo.

LIMA, Milena da Silva. **A Educação para as Relações Étnico-raciais e o Ensino das Danças Afro-brasileiras na Educação Física Escolar.** 2025. 131f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

## ABSTRACT

This dissertation investigates the intersections between Ethnic-Racial Relations Education (ERER) and the teaching of Afro-Brazilian Dances within the School Physical Education (SPE) curriculum, focusing on the Early Years of Elementary Education. The study arises from the recognition that, despite legal and curricular advances promoted by Laws No. 10.639/2003 and No. 11.645/2008, as well as the expansion of formative possibilities by the National Common Curricular Base (BNCC), body practices of African and Afro-Brazilian origin are still approached sporadically, often reduced to commemorative dates and stereotypical representations. The objective was to analyze how public school Physical Education teachers in the municipality of Mangaratiba/RJ have incorporated ERER and Afro-Brazilian Dances into their pedagogical practices, identifying accessed documents, challenges encountered, and successful experiences developed. The research followed a qualitative methodology, applying a structured questionnaire with open and closed questions, answered by 32 Physical Education teachers working in the Early Years of Elementary Education. Data analysis combined descriptive statistical treatment for closed questions and thematic content analysis (Bardin, 2011) for open-ended responses. The results reveal, on the one hand, the recognition of Afro-Brazilian Dances as important tools for valuing Black identity and combating racism; on the other hand, they highlight gaps in initial and continuing teacher education, as well as institutional and pedagogical barriers that hinder the full implementation of ERER. As an outcome of the research, an educational resource titled “Ferramenta de Axé” (“Tool of Axé”) was developed—a theoretical and practical training course for SPE teachers focusing on the teaching of Afro-Brazilian Dances. Designed based on the needs identified through the empirical investigation, the course articulates historical, cultural, and pedagogical foundations with the aim of supporting teaching practices committed to a decolonial, plural, and anti-racist education. Thus, this study contributes to filling a gap in both literature and pedagogical practice by integrating ethnic-racial themes into dance education within Physical Education, reaffirming the urgency of training actions that enhance teaching and the construction of positive identities within the school environment.

**Keywords:** Afro-Brazilian Dances; School Physical Education; Ethnic-Racial Relations Education; Teacher Training; Anti-racism.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Trajetória da população negra e do Movimento Negro no Brasil por uma Educação Antirracista.....	34
Quadro 2 – Dispositivos políticos e mecanismos legais para uma educação antirracista.....	38

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quais atividades e ações realizadas por grupos de cultura negra e, ou por grupos pertencentes ao Movimento Negro você já participou? .....	81
Tabela 2 – Como essas atividades e ações realizadas por grupos de cultura negra e, ou grupos pertencentes ao Movimento Negro influenciaram na sua trajetória pessoal ou profissional?.....	83
Tabela 3 – O que você pensa em relação à Lei 10.639/2003? .....	87
Tabela 4 – Quais documentos políticos-pedagógicos consonantes com as Leis 10.639/03 e/ou 11.645/08 você conhece e, ou, acessa? .....	90
Tabela 5 – Na escola que atua existe algum plano definido para trabalhar a Educação das Relações Étnico Raciais no “chão da escola”? Justifique .....	91
Tabela 6 – Como você tem trabalhado com seus alunos e alunas a ERER no cotidiano da sua sala de aula? .....	93
Tabela 7 – Quais Práticas Corporais Afro-brasileiras você ensina? .....	96
Tabela 8 – Em qual período do ano letivo você aborda as Danças nas aulas? .....	101
Tabela 9 – Em qual período do ano letivo você aborda as Danças Afro-brasileiras nas aulas?.....	101
Tabela 10 – Quais foram os desafios e dificuldades que você encontrou ao ensinar as Danças Afro-brasileiras? .....	103
Tabela 11 – Quais foram as possibilidades e experiências exitosas que você encontrou ao ensinar as Danças Afro-brasileiras?.....	106

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Idade.....	73
Gráfico 2 – Gênero.....	74
Gráfico 3 – Etnia.....	74
Gráfico 4 – Tempo de atuação na EFE.....	75
Gráfico 5 – Distrito em que leciona atualmente.....	76
Gráfico 6 – Você já fez alguma formação em ERER? .....	78
Gráfico 7 – Na sua trajetória pessoal ou profissional você já participou de atividades e ações realizadas por grupos pertencentes ao movimento negro ou de grupos de cultura negra?.....	80
Gráfico 8 – Você conhece as Leis nº 10.639/03 e, ou, nº 11.645/08?.....	86
Gráfico 9 – Você conhece e, ou, acessa documentos político-pedagógicos consonantes com as Leis nº 10.639/03 e, ou, nº 11.645/08? .....	89
Gráfico 10 – Você trabalha com as Práticas Corporais Afro-Brasileiras nas suas aulas? .....	95
Gráfico 11 – Você ensina os conteúdos de Dança na escola? .....	98
Gráfico 12 – Você ensina os conteúdos de Danças Afro-brasileira nas suas aulas? .....	98
Gráfico 13 – Qual(ais) os possíveis motivos para você não ensinar as Danças Afro-brasileiras nas aulas de EF? .....	99
Gráfico 14 – Você conhece no território de Mangaratiba/RJ lugares e ou ações locais que contribuem para a abordagem da ERER por meio das Danças? ...	109

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Símbolo <i>Adinkra Sankofa</i> .....	31
Figura 2 – Símbolo <i>Adinkra AYA</i> .....	43
Figura 3 – Símbolo <i>Adinkra SESA WO SUBAN</i> .....	51

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- ERER – Educação para as Relações Étnico-Raciais
- DCNERER – Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana
- DNC – Diretrizes Norteadora Curricular
- EF – Educação Física
- EFE – Educação Física Escolar
- FNB – Frente Negra Brasileira
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
- SEPPIR – Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
- ProEF – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física
- RER – Relações Étnico-Raciais
- TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- SMEEL – Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer
- TAI – Termo de Anuência Institucional
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

PRIMEIRA PISADA NO CHÃO – PREÂMBULO .....	18
Ressonâncias de uma Alma Dançante e um Corpo-Tambor: Dança, Identidade e Educação nas Encruzilhadas Étnico-Raciais .....	18
1 VAMO ABRIR TERREIRO!? - INTRODUÇÃO .....	23
1.1 Pra onde essa roda gira? - Objetivos .....	27
1.2 Ferramenta de Axé – Recurso Educacional .....	28
2 SEMEANDO SABERES NO TERREIRO – REFERENCIAL TEÓRICO .....	30
2.1 Sankofa – Das lutas às conquistas do Movimento Negro na Educação....	31
2.2 AYA – Germinando o terreiro para a ERER.....	43
2.3 SESA WO SUBAN – Educação Física insurgindo para ERER Figura .....	51
3 FIRMANDO OS PÉS E GIRANDO A RODA - METODOLOGIA .....	62
3.1 O Chão onde a Roda Gira – Universo da pesquisa .....	63
3.2 Companheiros que fazem a Roda Girar – Participantes da pesquisa .....	63
3.3 O Tambor e as Mãoas – Os instrumentos .....	64
3.4 Na Roda o Corpo Vai, e da Roda a Palavra Vem - Procedimentos .....	66
3.5 O Giro da Palavra no Corpo-Tambor - Procedimentos de análise .....	67
3.6 Na Roda só se Entra com Respeito – Preceitos éticos.....	69
4 QUANDO A PALAVRA SE FAZ CANTO – RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	72
5 O SILENCIO DEPOIS DO TAMBOR – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	112
FONTES QUE ALIMENTAM A RODA - REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICE A – Termo de Anuênciam Institucional (TAI) .....	123
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	124
APÊNDICE C – Questionário.....	126
APÊNDICE D – Parecer Consustanciado do CEP .....	129
APÊNDICE E – Imagens do Recurso Educacional .....	131

## **PRIMEIRA PISADA NO CHÃO – PREÂMBULO**

### **Ressonâncias de uma Alma Dançante e um Corpo-Tambor: Dança, Identidade e Educação nas Encruzilhadas Étnico-Raciais**

Reconheço-me como uma mulher negra dançante, alma que gira e corpo-tambor que reverbera histórias silenciadas, mas jamais esquecidas. Posso dizer que reconheço a dança presente em minha trajetória de vida desde muito pequena, infelizmente não posso dizer o mesmo de saber-me negra, esse processo de descoberta positiva só ocorreu na fase adulta, parafraseando Neuza Souza Santos, eu me tornei negra e hoje não negocio o reconhecimento da minha história e da recriação das minhas potencialidades, enfatizando minha autonomia e orgulho em ser quem sou, consolidando um posicionamento de insurgência, colocação e empoderamento pessoal e coletivo.

Ao parafrasear Neuza Souza Santos, sublinho que tornar-me negra não é simplesmente uma constatação biológica ou social, mas um processo de conscientização e valorização da minha identidade racial, que muitas vezes foram negligenciadas por experiências de racismo, preconceito ou negação histórica.

Desde a infância apresentei gosto e habilidade para dançar, mesmo que de forma espontânea, dançava em casa, na rua com as amigas, na escola com as colegas na hora do recreio e muitas vezes coreografava e ensinava as outras crianças da escola para as apresentações nos eventos escolares, que inclusive, eu me autorizava a participar, falsificando a assinatura da minha mãe. Dançar me trazia felicidade e sensação de completude, eu sentia que dançava bem, mas para minha mãe isso era motivo de passar raiva e vergonha, ela me repreendia e me proibia de dançar, devido a uma visão distorcida do cristianismo que considerava a dança como prática pecaminosa. Aliado a esse contexto religioso e a baixa condição financeira da minha família na época da infância, o desejo de participar de uma escola de dança foi inviabilizado.

Cresci nessa luta, até que na adolescência pude enfim ter paz com a dança, a partir do movimento renovador nas igrejas pentecostais, a dança passou ser incorporada às práticas religiosas, e prontamente me inseri nesse processo, pude me desenvolver em alguns estilos: contemporâneo, jazz, ballet,

hip-hop e até o samba que surgia com uma vertente gospel. Na juventude consegui resgatar meu desejo e me matricular em uma escola de dança para me aperfeiçoar, porém com a falta de tempo devido outras demandas que a vida me exigia e motivava, como o ingresso na faculdade, não foi possível dar continuidade.

Ao ingressar no curso de Educação Física em 2008, na UNIABEU, pude vivenciar mais que uma profissionalização, foi através das danças, em minha trajetória acadêmica que pude me encontrar com a minha identidade negra, através da cultura popular de Matriz Afro-brasileira, nas aulas da disciplina intitulada “folclore brasileiro”. Nesta disciplina, eu me identifiquei de tal modo que, depois dela, eu sentia que um mundo novo se abria na minha vida e, a partir deste momento, me aproximei da professora Mônica Ferreira, a mesma que ministrava a disciplina, para que pudéssemos criar um grupo de pesquisa e aprofundar os estudos sobre cultura popular de Matriz Afro-brasileira. Conseguimos criar um grupo folclórico, com intuito de pesquisa e vivências corporais (oficinas de danças e de percussão) na instituição de ensino na qual estávamos inseridas e, apesar de conseguir um número considerável de estudantes interessados, não tivemos apoio institucional e acadêmico necessário para dar seguimento ao grupo.

Foi fundamental minhas experiências junto à professora Mônica, mulher preta, ativista do Movimento Negro e apaixonada pela Dança, que motivada pelo interesse dos estudantes e pela oportunidade de disseminar o conhecimento da cultura popular de Matriz Afro-brasileira na Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro, além de fundar conosco o Grupo de Música e Danças Populares Dandalua, também me inseriu no mundo das Danças Circulares, viabilizando uma bolsa de estudos para minha formação como focalizadora. A reflexão sobre ser mulher negra, não retinta, acontece em minha vida a partir da imersão às vivências, debates, espaços proporcionados por pessoas e grupos do Movimento Negro que foram viabilizados principalmente a partir da inserção ao grupo Dandalua. Pela oralidade, fui adquirindo e amadurecendo os conhecimentos que me levaram a buscar maior intimidade com o tema tanto do ponto de vista teórico quanto da constituição de minha própria identidade e na

colaboração com o processo de formação de identidades raciais positivas de meus alunos.

Logo ao iniciar a prática docente enquanto regente do Ensino Fundamental, em 2011, atuando em duas escolas de ensino privado, situadas na Baixada Fluminense no estado do Rio de Janeiro, incluí as Danças Afro-brasileiras e a Capoeira em meus planejamentos, como forma de cumprimento aos documentos norteadores da educação básica, mas principalmente pelo anseio que insurgiu a partir das experiências iniciadas no meio acadêmico e dos espaços que passei a ocupar com o Grupo Dandalua, de contribuir na formação para diversidade étnico-racial dos meus alunos.

Porém, no “chão da escola”, os desafios de descolonizar os currículos se apresentaram, e o racismo na escola foi logo evidenciado, em uma das escolas a coordenação vetou o ensino e a apresentação da Dança da cultura afro-brasileira, Jongo, em um evento escolar, alegando querer “evitar problemas” com os responsáveis devido à presença da musicalidade que envolvia tambores e cantos que faziam menção a religiosidade de Matriz Afro-brasileira. Na outra instituição em que estava ensinando Capoeira, os pais foram até a escola para questionar e proibir os filhos de praticarem “macumba” nas aulas de Educação Física. Apesar de ter ciência que a Lei nº 10.639/03 amparava a minha prática docente, me senti impotente para resistir ao racismo em ambas as situações e diante da inexperiência e da necessidade de sobrevivência profissional no meio privado, acabei evitando de abordar as referidas práticas corporais, principalmente as Danças de Matriz Afro-brasileira, pois percebi que me faltava embasamento para sustentar essas manifestações culturais que levantavam questões da religiosidade afro-brasileira dentro da escola.

Em 2016, ao ingressar na rede pública municipal de ensino de Mangaratiba e do Rio de Janeiro, lecionando para crianças e adolescentes do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais e Finais, identifiquei que o público era em sua maioria meninas e meninos negros e pobres, carregados de discursos e atitudes de negação a identidade negra.

A partir das diversas situações de negação da identidade negra que presenciei entre eles, principalmente por terem fenótipos negroides (o tom da pele, lábios grandes e carnudos, cabelos pretos e ondulados/crespos, sobrancelha grossa, nariz com dorso largo, dentro outros), e por questões de

religiosidade, nasce em mim um incômodo dentre outros, e ressurge o desejo de compreender e intervir positivamente na Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) dessas crianças e adolescentes.

Considerando o contexto que estava inserida, reincorporei as Danças de Matriz Afro-brasileira, a Capoeira e também inclui os Jogos e Brincadeiras de Matriz Africana na minha prática docente, e embora, nessas escolas eu não tivesse a intervenção negativa das equipes gestoras e dos responsáveis, necessitei buscar cursos e materiais de estudo, em favor da minha prática docente e dos conteúdos pautados na ERER. Nesse contexto percebi que apesar do trabalho que realizava, ainda era insuficiente o suporte teórico e que necessitava me debruçar mais sobre a temática.

Foi então que em 2018 me inscrevi como aluna especial na disciplina Pensamento Africano e Afrodiáspórico no Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação FEBF/UERJ. No ano seguinte, me matriculei em um Curso de Extensão intitulado Formação de Agentes Antirracistas na Educação e na Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), e a partir dessas experiências me senti encorajada a buscar uma formação continuada voltada para essas questões que sempre encruzilhavam minha atuação como professora e mulher negra.

Me inscrevi em alguns processos seletivos de mestrado acadêmico em Educação e em Relações Étnico-Raciais (RER), e embora não tenha tido êxito no ingresso dos programas referidos, recebi o convite do professor Marcelo Mello, meu professor da graduação que reencontrei na banca do processo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), para participar do grupo de pesquisa GEPOLES coordenado por ele, e ávida por experiências que me aproximasse da pesquisa científica aceitei. Através do grupo, em 2022, soube do processo seletivo do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF) e me inscrevi, fui aprovada no primeiro processo seletivo, porém somente fui admitida dentro do número de vagas do programa na segunda seleção do polo da UFRRJ – Seropédica.

Como mestrandona turma 2 (2023) do ProEF/UFRRJ, venho me aproximando do Grupo de Pesquisa LECOM liderado pela professora Valéria Lebeis, a qual vêm me possibilitando um estágio em docência na disciplina de Dança 3 ofertado para alunos da graduação de Educação Física da UFRRJ, me

possibilitando novas experiências. Além disso, ao cursar a disciplina complementar de Dança, ministrada pela referida professora, juntamente com os discentes da turma 1 (2022), foi possível trocar experiências significativas que expandiram meu olhar sobre o trabalho de conclusão que gostaria de desenvolver neste programa.

Percebo que, com as experiências de uma alma dançante e as experiências docentes adquiridas ao longo da minha trajetória pessoal e profissional, não carrego apenas uma paixão pela dança, mas também a responsabilidade de usá-la como ferramenta transformadora. Essa percepção me impulsiona a contribuir para a formação de identidades raciais positivas, valorizando a diversidade cultural e promovendo o respeito às Matrizes Afro-brasileiras nas escolas. Assim, minha jornada entrelaça arte, educação e luta, com o objetivo de construir um ensino mais crítico, consciente e conectado às raízes do povo negro.

Essas vivências me permitiram compreender a Dança não apenas como expressão corporal, mas como ferramenta de proteção identitária, de enfrentamento e combate ao preconceito e ao racismo. A partir desse percurso, reafirmo meu compromisso em contribuir para a formação de uma educação mais representativa e antirracista, onde a Dança e as Práticas Corporais de Matriz Afro-brasileira sejam reconhecidas como elementos fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes. Assim, neste estudo trago o “Terreiro”, referenciando os espaços de aquilombamento onde eu vivenciei e vivencio as rodas de dança da cultura popular em que danço e aprendo sobre a matriz Afro-Brasileira, evoco que essa pesquisa assuma este “lócus”, compreendida e corporificada, como um espaço de aprendizado em movimento, um ambiente que tem o propósito de investigar, criar e difundir saberes que inspirem outros professores de Educação Física a incorporar saberes que valorizem a cultura Afro-Brasileira, promovendo o respeito, o reconhecimento e a valorização das RER.

## 1 VAMO ABRIR TERREIRO!? - INTRODUÇÃO

A Dança é uma expressão corporal que envolve ritmo, movimento e expressividade. Está presente na vida da humanidade, desde os primórdios, como forma de rituais de celebração da vida, da morte, da colheita e, portanto, é uma forma de linguagem, de comunicação dos sentimentos e valores socioculturais. Esta prática corporal foi inserida no âmbito escolar nas últimas décadas, e se encontra atualmente como Objeto de Conhecimento a ser ensinado nos Componentes Curriculares, Artes e Educação Física (EF), e neste estudo será priorizado a abordagem deste objeto no ensino da Educação Física escolar (EFE) para a reeducação para as Relações Étnico-Raciais (RER), alinhada aos princípios de uma sociedade democrática.

A EF na escola deve estar alinhada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996) que inspirada nos ideais de liberdade e solidariedade humana, apresenta como uma das finalidades da educação o pleno desenvolvimento do educando, e orienta que o ensino seja ministrado com base em diversos princípios, entre os quais se destaca, neste estudo, a valorização da diversidade étnico-racial, conforme previsto no inciso XII do artigo 3º.

De acordo com Gomes (2007) é preciso questionar que lugar a diversidade tem ocupado na escola visando a superação da visão assumida até o momento, restrita a “ótica da cultura”, para que possa ser amplamente abordada como um eixo que orientará as experiências e práticas curriculares. Ao considerar esse aspecto é urgente a compreensão que:

A diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças. Ao entrarmos nesse campo, estamos lidando com a construção histórica, social e cultural das diferenças a qual está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação. Portanto, ao falarmos sobre a diversidade (biológica e cultural) não podemos desconsiderar a construção das identidades, o contexto das desigualdades e das lutas sociais (Gomes, 2007, p. 41).

Neste entendimento, destaca-se ainda o importante papel dos movimentos sociais, principalmente do Movimento Negro, que ao questionar os currículos na busca pela reparação dos danos causados pelo processo de escravidão e dos pós-abolição, conseguiram após anos de luta interferir na

política educacional por meio da elaboração de leis educacionais e diretrizes curriculares (Gomes, 2007).

Nesse contexto, Libânio (1994) assunta a importância do currículo para elaboração do planejamento, instrumento e responsabilidade comum da escola e dos(as) professores(as), sendo tarefa fundamental, pois é através dele que a concepção de mundo e sociedade do(a) aluno(a) será desenhada. Portanto, a escolha de quais conteúdos e métodos serão utilizados devem estar alinhados com os documentos suleadores da EFE para que os(as) estudantes compreendam e transformem sua realidade social para além do âmbito escolar.

Atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o principal documento normativo com as orientações pedagógicas para o processo de ensino-aprendizagem de toda a Educação Básica brasileira. Este documento visa o cumprimento das finalidades educacionais previstas nas diretrizes trazidas pela Constituição Federal (CF - 1988) e a LDB (1996), como balizador dos currículos a fim de garantir o ensino das aprendizagens essenciais e o desenvolvimento integral dos(as) alunos(as), por meio de intervenções pedagógicas planejadas e implementadas (Brasil, 2017).

Desta forma, essas intervenções devem apresentar a intencionalidade pedagógica do ensino, que será concretizada por meio do planejamento educacional de cada componente curricular que compõe as Áreas do Conhecimento abordadas na BNCC. Deste modo, a EF, enquanto componente curricular da área de Linguagens, estabelece que as práticas corporais, Jogos e Brincadeiras; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas e Práticas Corporais de Aventura sejam tematizadas nas aulas de EFE. Assim, é importante ressaltar, que é por meio da tematização dessas Unidades Temáticas, que o desenvolvimento das competências, habilidades e objetivos das aprendizagens propostas no currículo serão assegurados (Brasil, 2017).

Tendo em vista a condição conferida à EFE pela atual LDB e o referido fim da educação evidenciado neste estudo, identificamos que a Unidade Temática, Danças, agrega importância elementar para esse aporte educacional, uma vez que possibilita a formação integral dos(as) estudantes capacitando-os(as) para uma atuação consciente e efetiva na sociedade. Vale ressaltar que:

[...] é por meio de nossos corpos, dançando, que os sentimentos cognitivos se integram aos processos mentais e que podemos compreender o mundo de forma diferenciada, ou seja, artística e estética. A dança, portanto, como uma das vias de educação do corpo criador e crítico, torna-se praticamente indispensável para vivermos presentes, críticos e participantes na sociedade atual (Marques, 2007, p. 25).

Pode-se observar ainda que a diversidade de Danças no Brasil apresenta relevante potencial para contribuir com a educação dos(as) estudantes no que diz respeito aos aspectos históricos e socioculturais, como também de proporcionar novas possibilidades de RER por meio da valorização e reconhecimento das identidades que foram silenciadas no processo de ensino-aprendizagem da educação brasileira.

Isto posto, importa ressaltar que a matriz cultural brasileira é constituída pela potente miscigenação dos povos, sendo forte fator para a profusão de expressividades, ritmos e danças em decorrência das características étnicas (Nanni, 1995). No tocante aos aspectos histórico e culturais das RER, importa referir o reconhecimento e valorização da identidade negra preconizados na Lei nº. 10.639/2003<sup>1</sup>, atualizada pela Lei nº. 11.645/2008<sup>2</sup>, que incluiu a obrigatoriedade das temáticas Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas nos aspectos culturais, históricos e sociais por meio de uma reflexão crítica e dialógica sobre a diversidade cultural. Dessa forma, destaca-se o papel essencial do(a) professor(a), constituinte do processo pedagógico, na mediação do currículo escolar, em compreender o(a) aluno(a) como um ser individual, em sua integralidade, contribuindo com um aprendizado significativo para a vida além do ambiente escolar, em suas ações sociais e coletivas.

No que diz respeito ao ensino das Danças na EFE, os estudos apontam que a formação inicial em EF é frágil no tocante a preparação pedagógica para a tematização das Danças, somado as poucas vivências pregressas em Dança dos(as) professores(as) que acabam negligenciando esse conteúdo nos seus

<sup>1</sup> A Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei nº 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todas as escolas, públicas e particulares, do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

<sup>2</sup> Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

planejamentos, predominando as atividades esportivas em suas aulas (Ugaya, 2011; Souza, 2012; Ribeiro; Gaia, 2021; Silveira; Alviano Junior, 2022).

Ademais, destacam-se outros aspectos desafiadores para fomentar o ensino das Danças na EFE de forma sistematizada. Estes aspectos referem-se à insegurança dos(as) professores(as), a resistência por parte dos(as) alunos(as), o contexto estrutural da escola e a escassez de materiais didáticos, que poderiam ser ferramentas importantes para a estruturação do planejamento pedagógico (Impolcetto, 2012; Guimarães; Bianchini, 2020; Silva, 2021).

Assim como foram apontados os desafios para o ensino das Danças na escola, encontramos também limitações para a ERER, como exposto por Gomes (2012, p. 106):

[...] as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser consideradas como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política.

Logo, não basta incluir um elemento de uma Cultura Afro-brasileira nos currículos da EF sem promover uma contextualização de forma aprofundada, é preciso promover um debate sobre as questões que condicionam determinadas culturas e grupos a viverem em condições de subalternização e invisibilidade.

Com base no exposto, a ERER para ser potencializada por meio do ensino das Danças apresenta desafios em superar abordagens para além das datas comemorativas e apresentações festivas no ambiente escolar, necessitando também superar a tendência da EF em priorizar conteúdos hegemônicos<sup>3</sup> limitando outros ensinamentos de forma contextualizada (Pires, 2008; Rodrigues, 2015; Ribeiro, 2021; Santos; Menezes, 2013).

Assim, a realização deste estudo justifica-se pela necessidade de compreender de que maneira a ERER e o ensino das Danças Afro-brasileiras se

<sup>3</sup> Na obra *Epistemologias do Sul*, Santos e Meneses (2013) argumentam que o pensamento hegemônico promove uma monocultura do saber, silenciando e invisibilizando conhecimentos e práticas oriundos de realidades diversas. No campo da Educação Física Escolar, essa lógica se evidencia na hegemonia dos esportes tradicionais, em detrimento de outras expressões corporais. Tal marginalização está relacionada ao que os autores denominam "epistemicídio" — o apagamento sistemático de saberes que não se alinham à lógica eurocêntrica e colonial.

concretizam nas práticas pedagógicas, especialmente aquelas voltadas à valorização da cultura negra. Ao dar voz aos(as) professores(as), busco identificar caminhos para a construção de uma história outra, que se contrapõe à perspectiva eurocêntrica ainda predominante nas aulas de EFE.

Diante do cenário apresentado e das inquietações surgidas a partir da observação das múltiplas problemáticas relacionadas à descolonização das práticas pedagógicas na rede pública de ensino na qual atuo, emerge a questão problema deste estudo: De que maneira a ERER e o ensino das Danças Afro-brasileiras têm sido incorporados nas práticas pedagógicas de professores(as) de EF da Prefeitura Municipal de Mangaratiba/RJ?

## **1.1 Pra onde essa roda gira? - Objetivos**

### *1.1.1 O passo central – Objetivo Geral*

Analisar como professores(as) da rede pública do município de Mangaratiba/RJ têm incorporado a ERER e as Danças Afro-brasileiras em suas práticas pedagógicas, bem como identificar os documentos acessados, os desafios enfrentados e as experiências exitosas desenvolvidas.

### *1.1.2 Os giros que compõem a dança – Objetivos Específicos*

- Verificar quais dispositivos legais e político-pedagógicos os(as) professores(as) conhecem e, ou, acessam para desenvolver a ERER na EFE.
- Identificar quais e se as Práticas Corporais de Matriz Africana e Afro-brasileira são abordadas nas aulas de EF.
- Mapear as possibilidades e desafios que os(as) professores(as) de EF encontram para desenvolver a ERER e as Danças Afro-brasileiras.
- Investigar as percepções dos(as) professores(as) de EF no campo da ERER e das Danças Afro-brasileiras no Ensino Fundamental I.

## 1.2 Ferramenta de Axé – Recurso Educacional

Chamo o sentido de um instrumento de transformação carregado de energia vital e força ancestral. Este recurso, que comprehendo como uma ferramenta sagrada, potente e profundamente conectada às ancestralidades negras, não se limita a uma produção técnica, mas emerge como expressão viva da práxis pedagógica que une teoria e prática em movimento.

No âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), a elaboração de um recurso educacional constitui um dos elementos centrais da formação, com foco na intervenção pedagógica e no fortalecimento da formação continuada dos(as) professores(as). Tal requisito está ancorado na concepção de práxis como ação-reflexão-ação, permitindo que os(as) professores(as) leiam criticamente suas realidades escolares e intervenham de forma significativa (Albuquerque *et al.*, 2022).

É nesse contexto que nasce este curso teórico-prático voltado à ERER por meio do ensino das Danças Afro-brasileiras na EFE. A proposta foi construída a partir do levantamento das percepções e das condições reais enfrentadas por professores(as) da rede pública de ensino da Prefeitura Municipal de Mangaratiba/RJ. A intenção é colaborar com práticas pedagógicas mais conscientes e conectadas às histórias, corpos e saberes negros que habitam nossas escolas.

A construção deste recurso, no entanto, não se reduz ao cumprimento de apenas um requisito. Ele nasce do compromisso ético, político e afetivo com a transformação da prática docente e com a valorização das Culturas Afro-brasileiras, frequentemente silenciadas nos currículos. É uma proposta que visa dialogar com os(as) professores(as), e não para os(as) professores(as), assim como acredito que deve acontecer em sala de aula com os(as) estudantes.

Compreendo que não há uma única forma de ensinar, tampouco culturas homogêneas. Como nos ensina Munanga (2004), há uma diversidade de expressões culturais negras que se manifestam de forma distinta nas várias

regiões do Brasil. Por isso, não ofereço uma receita de Ensinação<sup>4</sup>, mas compartilho fundamentos teóricos e práticos que possam inspirar ações pedagógicas potentes, críticas e sensíveis às realidades plurais.

Este recurso educacional — Ferramenta de Axé (APÊNDICE E) — visa, assim, contribuir com os(as) professores(as) de EFE, estando ou não familiarizados(as) com a unidade temática Danças, incentivando o engajamento com uma proposta inclusiva, antirracista e comprometida com a descolonização do currículo.

---

<sup>4</sup> Termo criado por Léa das Graças Camargo Anastasiou em 1994, para se referir a relação que existe entre docente e discente, “englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender” (Anastasiou; Alves, 2005, p. 15).

## 2 SEMEANDO SABERES NO TERREIRO – REFERENCIAL TEÓRICO

Seguindo a ideia do terreiro como espaço de troca e aprendizado, este título remete ao ato de plantar os saberes, que depois frutificarão na análise e discussão dos achados. Nesse capítulo, trago a descrição e sistematização dos caminhos teóricos que pretendo percorrer a fim de problematizar o objeto de pesquisa suleados<sup>5</sup> por três subcapítulos de discussão: 2.1 *Sankofa* – Das lutas às conquistas do Movimento Negro na Educação; 2.2 *AYA* – Germinando o terreiro para a ERER; e 2.3 *Sesa Wo Suban* – Educação Física insurgindo para ERER. Os subcapítulos foram intitulados a partir dos símbolos *Adinkra*<sup>6</sup>, pelo reconhecimento e valorização dos elementos da diáspora africana que influenciam a cultura brasileira, portanto, fundamentais para o processo de construção da minha identidade pessoal e profissional, por conseguinte para o propósito desta pesquisa.

Os símbolos *Adinkra* fazem parte da herança africana em forma de escrita, estes símbolos são carregados de ensinamentos, e estão por toda parte que o povo Ashanti, da região da África Ocidental, ocupou após a diáspora, materializando saberes que serviram como meio de comunicação entre seus pares em terras brasileiras e também evidenciando a presença e influência desses saberes nos espaços, objetos e comportamentos dos brasileiros (Carmo, 2016).

No primeiro subcapítulo, enfatizo o reconhecimento da importância do Movimento Negro ao divulgar a trajetória histórica das lutas travadas para a concretização de políticas públicas que instituem a ERER e o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação brasileira. No segundo subcapítulo, realizo uma breve discussão de conceitos e questões da ERER a

<sup>5</sup> Termo contraído da expressão “sulear”, criada por Marcio D’Olne Campos, que foi utilizada por Paulo Freire na obra “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido” com o objetivo de problematizar e contestar o caráter ideológico do termo “nortear”, de modo a destacar a perspectiva do sul, buscando desafiar a visão eurocêntrica que posiciona o norte como padrão universal (Freire, 1992).

<sup>6</sup> Os símbolos *Adinkra* são um conjunto de símbolos africanos pertencentes ao povo Ashanti. Esses ideogramas expressam valores tradicionais, ideias filosóficas, códigos de conduta e normas sociais (Carmo, 2016).

partir dos principais documentos legais e autores(as) da área educacional e das relações raciais, para fertilizar a implementação e efetivação da lei nº 10.639/2003 no solo da Educação. No terceiro subcapítulo, trato a EF para a ERER no intuito discutir alguns aspectos do percurso histórico e dos documentos curriculares que relacionam o componente curricular ao ensino das Práticas Corporais de Matriz Africana e/ou Afro-brasileira e a ERER, além de discorrer sobre estudos que vem sendo desenvolvidos no chão da escola sobre ensino das Danças com essa intencionalidade na EFE.

Espero que a estruturação desses subcapítulos, seja o terreiro que subsidie a problematização e discussão dos resultados do presente estudo.

## **2.1 Sankofa – Das lutas às conquistas do Movimento Negro na Educação**

**Figura 1 – Símbolo Adinkra Sankofa**



Fonte: Nascimento; Gá (2022).

O símbolo *Adinkra Sankofa* foi escolhido, pelo seu significado, como título deste subcapítulo posto que reconheço ser necessário estudar o passado para entender o presente, por isso busco retomar o histórico das lutas do Movimento Negro para a implementação da ERER e as conquistas das políticas públicas e

ações afirmativas<sup>7</sup> na educação brasileira. Desta forma, evidencio o Movimento Negro e algumas de suas intervenções fundamentais que antecederam e culminaram na promulgação das Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, bem como os documentos pospositivos que visaram a efetivação da ERER nos estabelecimentos de ensino até os dias atuais.

Ao abordar a trajetória histórica para a implementação da ERER é vital reconhecer a importância do Movimento Negro Brasileiro, que a partir de sua crescente força política, capacidade de mobilização e organização, alcançou conquistas institucionais nas proposições efetivas para o combate aos problemas históricos relacionados ao racismo e a discriminação racial (Pereira, 2014). Em consonância com Gomes (2019, pp. 23-24), Movimento Negro se configura como:

[...] as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento com as barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, a ancestralidade africana e o continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. Portanto, não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como movimento negro. É preciso que nas ações desse coletivo se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo. Postura essa, que não nega os possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista.

Desde o surgimento das primeiras organizações negras após a abolição, a valorização da educação formal emergiu como uma das técnicas sociais empregadas pelos negros para integrarem-se social e economicamente, contudo

<sup>7</sup> As ações afirmativas são compreendidas, aqui, não só como políticas e práticas públicas e privadas que visam à correção e superação das desigualdades impostas, ao longo da história, a determinados grupos sociais e étnico-raciais. Elas são vistas como lócus em que confluem princípios gerais de um outro modelo de racionalidade e saberes emancipatórios produzidos pela comunidade negra e sistematizados pelo Movimento Negro ao longo dos tempos. Saberes que ainda se fazem ausentes dos estudos e das práticas de formação de professores(as) (Gomes, 2008, p. 102).

diante da percepção da marginalização dos negros e da perpetuação da discriminação racial no sistema educacional brasileiro, os movimentos sociais negros passaram a incluir, em suas demandas ao Estado, a superação do eurocentrismo e o rompimento da desqualificação do continente africano e inferiorização dos negros no intuito de conquistar uma educação antirracista (Santos, 2005).

A discussão sobre a necessidade de políticas públicas diferenciadas para a população negra já fazia parte efetiva da pauta das organizações negras desde 1940. Porém, foi a partir da década de 70, com o enfraquecimento da Ditadura Militar e crescente processo de redemocratização, que surgiram entidades e os grupos de negros. Estes tornaram comum o uso da expressão “Movimento Negro”, intensificando as discussões na esfera educacional para obter maior visibilidade na agenda política e social do país (Rodrigues, 2005; Santos, 2005; Araújo; Giugiani, 2014; Pereira, 2014).

As organizações negras passaram atuar na elaboração e implementação de abordagens educacionais contemplando a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro, tendo como princípio básico a valorização da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Araújo, 2012), abordagens que tem contribuído significativamente para o rompimento da perspectiva monocultural no processo educacional brasileiro.

Partindo do princípio de que a ERER pressupõe a inclusão da história e cultura dos diferentes grupos étnico-raciais no currículo escolar, a proposição supracitada do Movimento Negro veio ao encontro às desigualdades raciais reveladas em dados estatísticos em várias esferas da sociedade brasileira, que refletiam em discriminações não apenas em relação as pessoas, mas também aos conteúdos curriculares com caráter eminentemente eurocêntrico, dificultando a construção de uma educação pública e realmente democrática para todos(as) os(as) brasileiros (Pereira, 2014). Neste sentido, Domingues (2007, p. 114) apura que:

O movimento Negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se,

igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica.

Foram inúmeras as resistências e lutas sociais na trajetória da população negra e do Movimento Negro no Brasil no campo educacional por uma Educação Antirracista. Neste sentido, no Quadro 1 é apresentado a historiografia que aponta iniciativas individuais e coletivas da população negra no período que circunscreve o Brasil Colonial e a República de forma contemplar alguns marcos históricos fundamentais, que precederam e resultaram na legislação vigente para a ERER na educação brasileira, como exposto a seguir:

**Quadro 1 – Trajetória da população negra e do Movimento Negro no Brasil por uma Educação Antirracista**

Trajetória Histórica	Contextualização	
Período colonial brasileiro (1530 - 1822)	Formação dos quilombos, os fluxos e trocas culturais, as religiões de matrizes africanas no Brasil, escolas do movimento negro.	
Período de transição entre o Brasil Colônia e Império	Biografia de Negro Cosme (1800 ou 1802-1842), líder da Guerra do Balaios no Maranhão (1838-1841)	
Período Brasil Imperial (1821 - 1889)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maria Firmina dos Reis (1822-1917), grande escritora negra.</li> <li>- Professor Pretextato Passos e Silva abre em 1855 uma escola no Rio de Janeiro (RJ) para crianças pretas e pardas.</li> </ul>	<p>Maria Firmina escreveu o primeiro romance abolicionista brasileiro, <i>Úrsula</i>, em 1859 e fundou uma escola para crianças pobres.</p> <p>A escola do professor Pretextato no RJ, atendia crianças as quais estavam excluídas do processo de escolarização por meio de legislações e mecanismos sistemáticos de racismo.</p>

Período Brasil República (1920)	Fundação do Jornal <i>O Clarim da Alvorada</i> : O jornal da resistência.	O jornal <i>O Clarim</i> traz para a imprensa negra um tom mais combativo em relação à discriminação racial e aos “prejuízos do negro” e marca a continuidade da luta em defesa do direito à educação da população negra.
Período Brasil República (1931)	Criação da Frente Negra Brasileira (FNB) em São Paulo – a primeira organização negra pós abolição do país.	A FNB é vista como um grande marco, não apenas do desenvolvimento do Movimento Negro em São Paulo, mas em todo o país, levantou no cenário nacional a importância do ensino da cultura afro-brasileira e tinha como proposta unificar, educar e orientar a população negra.
Período Brasil República (1944)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação Teatro Experimental do Negro (TEN) idealizado por Abdias do Nascimento, um dos maiores defensores da cultura e igualdade de direitos para as populações afrodescendentes no Brasil.</li> <li>- Organização do Comitê Democrático Afro-brasileiro no Rio de Janeiro</li> </ul>	O TEN articulou arte e educação, apresentando críticas à FNB por suas concepções integracionistas e adesão aos códigos culturais eurocêntricos. O Comitê articulava as lideranças negras em torno de uma atuação vigorosa nas batalhas políticas por uma constituinte que desse fim ao Estado Novo, a partir desse período as lideranças negras passaram a questionar diretamente a racialidade e o racismo nos espaços de poder.

Período Brasil República (1950)	I Congresso do Negro Brasileiro, promovido pelo TEN	Foi reivindicado a inclusão da cultura africana nas disciplinas escolares e estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades da população negra brasileira e a formação de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares.
Período Brasil República (1971 - 1978)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundação Grupo Cultural Palmares em Porto Alegre/RS.</li> <li>- Fundação Movimento Negro Unificado (MNU).</li> </ul>	O grupo realiza Semana da Literatura Afro-brasileira onde ocorre uma homenagem a Zumbi doa Palmares e o lançamento da base histórica para construção do dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra. A fundação do MNU e as conexões estabelecidas com diferentes estados brasileiros fortaleceram as discussões e os questionamentos sobre a educação eurocêntrica ofertada na escola brasileira, e também apresentaram proposições e ampliaram as demandas para a construção de uma educação antirracista.
Período Brasil República (1986)	Realização da Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, realizada em Brasília, DF.	Com representantes de sessenta e três Entidades do Movimento Negro, de dezesseis estados da federação brasileira, indicaram “aos dirigentes do país” reivindicaram: <ul style="list-style-type: none"> <li>- O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da história da África e da História do Negro no Brasil.</li> </ul>
Período Brasil República	Realização da Marcha Zumbi dos Palmares	Lideranças do Movimento Negro entregaram ao chefe

(1995)	contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada em Brasília.	<p>de Estado brasileiro o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que dentre as inúmeras propostas antirracistas para educação destaca-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino.</li> <li>- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União.</li> <li>- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras.</li> </ul>
Período Brasil República (2001)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização da 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em agosto de 2001, em Durban.</li> </ul>	<p>Ocorre denúncia da educação como um setor que contribui para a construção de um quadro de desigualdades raciais, visualizada pelas primeiras associações negras e suas lutas em prol da educação dos negros no século XIX e demandada publicamente pelo Movimento Negro no século XX, ganha agora contornos políticos nacionais e internacionais. Esse momento marca a construção de um consenso entre as entidades do Movimento Negro sobre a necessidade de se implantar ações afirmativas no Brasil, com destaque nas áreas da Educação Básica e Superior.</p>

Fonte: Santos, 2005; Gomes, 2011; Pereira, 2014; Soares, 2016;  
Observatório da Educação, s.d.

As ações enumeradas no Quadro 1 e tantas outras do Movimento Negro por uma reeducação para as RER foram ganhando força na história brasileira. O Estado, a partir do governo Lula (2003-2010), passou a reconhecer essa luta, e em resposta criou uma série de mecanismos para romper com o histórico de injustiças e discriminações raciais contra os negros no Brasil.

Neste sentido, destaco a seguir os principais dispositivos políticos e mecanismos legais (*Vide Quadro 2*), criados para dar procedimento as reivindicações do Movimento Negro em favor da construção de uma nova perspectiva para as RER, visando a promoção de equidade racial na educação do Brasil.

**Quadro 2 – Dispositivos políticos e mecanismos legais para uma educação antirracista**

	<b>Dispositivos e Mecanismos Legais</b>	<b>Contextualização</b>
Período Brasil República (2003)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promulgação Lei 10639 – Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.</li> <li>- Criação Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, em 21 de março de 2003 (Seppir).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira.</li> <li>- Dispõe a questão racial na agenda nacional, e ao adotar políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal, promove alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra.</li> </ul>

Período Brasil República (2004)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação do Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004.</li> <li>- Criação da Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004.</li> <li>- Criação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.</li> <li>- Essa secretaria surge com o desafio de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, em articulação com os sistemas de ensino, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e valorização dos múltiplos contornos, evidenciados pela diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional do território nacional.</li> </ul>
Período Brasil República (2008)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promulgação da Lei nº 11.645/08 – Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.</li> </ul>
Período Brasil República (2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lançamento do Plano Nacional de Implementação das DCNERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O ministério da Educação em parceria com a Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) lança o documento para subsidiar as referidas diretrizes.</li> </ul>

Período Brasil República (2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promulgação da Lei nº 12.711/2012.</li> <li>- Criação do Parecer CNE/CEB nº 16/2012, em 5 de junho de 2012.</li> </ul>	<p>A lei prevê que as universidades públicas federais e os institutos técnicos federais de nível médio reservem, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas da rede pública, com distribuição das vagas entre negros (pretos e pardos) e indígena. Estabelece diretrizes curriculares nacionais para a Educação Escolar Quilombola.</p>
Período Brasil República (2016)	Criação da Portaria normativa nº 13, de 11 de maio de 2016.	Dispõe sobre a indução de ações afirmativas na pós-graduação.
Período Brasil República (2017)	Homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 20 de dezembro de 2017.	Estabelece que as instituições de ensino incorporarem aos currículos e às propostas pedagógicas temas contemporâneos, dentre os destacados, educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena.

Período Brasil República (2024)	Lançamento do Diagnóstico de Equidade pelo MEC, em março de 2024.	<p>Levantamento direcionado aos Secretários de Educação e Prefeitos do país, com o objetivo de diagnosticar as chamadas políticas para a ERER implementadas nos estados e municípios.</p> <p>Finalidade: subsidiar o MEC na construção de indicadores que ajudarão os entes subnacionais aprimorarem suas ações e programas voltados para uma Educação Antirracista. Ajudar a pasta a orientar ações e programas federais (Ex.: PNEERQ).</p>
Período Brasil República (2024)	O MEC criou por meio da SECADI, a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ).	Instituída pela Portaria nº 470/2024 busca fomentar ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira e à promoção da política educacional para a população quilombola.

Fonte: Observatório da Educação, s.d., a autora.

Ao analisar como algumas dessas conquistas do Movimento Negro na legislação educacional brasileira nos impele a reeducar para as RER, Gomes (2011, p. 120) ressalta que:

É importante reconhecer que a lei n. 10.639/03, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 representam a implementação de ações afirmativas voltadas para a população negra brasileira, as quais são (e devem!) ser desenvolvidas juntamente com as políticas públicas de caráter universal. Trata-se de uma demanda política do Movimento Negro nos dias atuais e de outros movimentos sociais partícipes da luta antirracista na construção da democracia. Uma democracia que assuma o direito à diversidade como parte constitutiva dos direitos sociais e assim equacione de forma mais sistemática a diversidade étnico-racial, a igualdade e a equidade.

Neste sentido, no Brasil, as conquistas legislativas demonstram possibilidades de reparar os danos causados aos africanos e afro-brasileiros que foram explorados, discriminados e inferiorizados desde o período escravocrata,

por meio de uma intencionalidade de desconstrução de estereótipos, racismo, discriminações e construção de uma sociedade que também valorize todas as formas de saber dos povos que constituem o nosso país (Batista, 2014).

No entanto, Gomes (2011) alerta que a história política brasileira revela que entre as intenções das legislações supracitadas e a sua real efetivação nas instituições de ensino há sempre distâncias, avanços e limites, os quais devem ser acompanhados não apenas pelo Movimento Negro, mas por todos(as) cidadãos(ãs) brasileiros(as) para que haja o efetivo cumprimento dessas leis.

Em síntese, é essencial concluir esse subcapítulo enfatizando que se não fosse as lutas do Movimento Negro nas suas mais diversas formas de expressão e de organização, em meio a todas as tensões, os desafios e os limites, muito do que atualmente nós brasileiros sabemos e produzimos sobre a questão racial e africana não teria sido aprendido e construído em uma perspectiva crítica e emancipatória, nem mesmo teríamos a implementação das políticas de promoção da igualdade racial, deste modo. Por esses, dentre outros motivos, o Movimento Negro é Educador, como afirma Gomes (2019).

Portanto, as lutas demarcadas pelo “Movimento Negro Educador” em prol da Educação Antirracista contempla os(as) brasileiros(as), além de alertar que é necessário que a população negra não apenas desperte para o reconhecimento da importância dessas lutas, mas que una-se a população negra e se posicione-se em favor do combate ao racismo, através de ações que promovam a valorização da história e da cultura negra, bem como por meio de ações de enfrentamento pelo fim das desigualdades que os negros são acometidos, seja no campo da educação ou em qualquer outra área arrolada ao exercício da cidadania.

## 2.2 AYA – Germinando o terreiro para a ERER

**Figura 2 – Símbolo *Adinkra AYA***



Fonte: Nascimento; Gá (2022).

O terreiro educacional brasileiro continua sendo, em alguma medida, pedregoso para o desenvolvimento de uma Educação Antirracista que valorize a Cultura Africana e Afro-brasileira, pois apesar dos avanços conquistados em favor da ERER nas últimas décadas, ainda encontramos resistência de educadores e instituições educacionais para o desenvolvimento desses paradigmas (Vasconcelos; Alves, 2024).

A escolha de AYA, acontece por ser um símbolo *Adinkra* que traz a estilização da samambaia, uma planta que cresce em lugares difíceis. Assim, por intermédio dessa simbologia com significados de resistência, perseverança e desenvoltura, pretendo ressaltar conceitos e questões fundamentais para fertilizar a implementação e efetivação da lei nº 10.639/03 no solo da Educação.

Atualmente através dos estudos no campo da educação e das relações raciais são apresentados indicadores nacionais que evidenciam por meio de diversas variáveis como anos de estudo, reprovação, evasão, distorção idade-série, o currículo escolar desenvolvido, o desempenho dos estudantes, as disparidades entre brancos e negros no acesso, permanência e conclusão dos percursos escolares (Observatório da Educação, s.d.).

A saber, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História

e Cultura Afro Brasileira e Africana – Lei nº 10.639/2003, mostrou que há evidências de que os estudantes negros, independente do segmento da educação básica que estejam cursando, são penalizados pelos sistemas de ensino que perpetuam práticas racistas e discriminatórias no ambiente escolar, levando-os à evasão e ao fracasso, resultando no reduzido número de negros e negras que chegam ao ensino superior (Brasil, 2009). Analisando esses dados, Louzano (2013) constatou que os(as) alunos(as) negros(as) apresentam maior percentual de fracasso escolar, tendo como principais causas, a organização escolar e as relações que são estabelecidas dentro da escola.

Neste entendimento ratifico a importância da Lei nº 10.639/2003, da Resolução CNE/CP nº 01/2004 e do Parecer CNE/CP nº 03/2004 como marcos iniciais para as transformações no campo educacional e reversão das estatísticas que evidenciam a população afrodescendente como a que mais enfrenta cotidianamente as diferentes facetas do preconceito, do racismo e da discriminação. Deste modo, julgo ser importante trazer para discussão os conceitos e sentidos que os termos preconceito, racismo, discriminação racial e branquitude estão sendo empregados neste estudo.

Gomes conceitua o preconceito como “um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo” (Gomes, 2012, p. 54), dessa forma, de acordo com a autora esse julgamento é marcado principalmente pela inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Deste modo, podemos entender que o preconceito traz a ideia de percepções previamente concebidas por cada indivíduo a partir do modo em que o mundo lhe foi apresentado, mesmo que a partir de informações equivocadas, podendo afetar qualquer pessoa independente de raça, etnia, gênero ou mesmo classe social.

Todavia quando identificamos que essas percepções negativas ocorrem relacionadas a concepções da raça negra, entendemos que a luta contra o preconceito está intimamente ligada a luta contra o racismo, outro conceito essencial que devemos discutir se quisermos estabelecer uma nova dinâmica entre as etnias que formam a sociedade brasileira. De acordo com Munanga (2004): “o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o

intelecto, o físico e o cultural” (p. 24). E é exatamente a aproximação das relações entre as características biológicas e qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais que resultam a hierarquização das chamadas raças em superiores e inferiores (Munanga, 2004).

Ampliando a discussão, Gomes (2012) explicita que o racismo “resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única” (p. 52), em suma, a autora apura que a junção do racismo com o preconceito resulta na discriminação racial, considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito, concluído que enquanto o racismo e o preconceito “encontram-se no campo das ideias, portanto no âmbito dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam, trazendo a concretude dos pensamentos preconceituosos e racistas” (Gomes, 2012, p. 54).

Esses termos convergem com a proposta da DCNERER, que aponta termos e ações a serem problematizadas em escolas e outros espaços culturais e educativos, com intenção de implementar dois pilares relacionados à questão dos afrodescendentes e da africanidade que seriam: a ERER e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Batista, 2014). Sobre este documento:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área de educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparação, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e discriminação que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004, p. 2).

As DCNERER destacam outros termos para discussão da reeducação das relações entre negros e brancos, designadas aqui como RER imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária (Gomes, 2011).

Neste contexto, raça é a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros e que não tem relação com o conceito biológico apresentado no século XVII, por ter sido superado com a comprovação da inexistência de raças humanas através dos estudos da genética, ou seja, o termo raça é empregado com significado político, construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete (Brasil, 2004; Gomes, 2012).

Há, portanto, segundo Brasil (2004) pontos importantes a serem esclarecidos sobre o uso desta terminologia, primeiro que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar as características físicas hereditárias, como a cor de pele, o tipo de cabelo, tamanho do nariz, entre outras que podem determinar o lugar que os sujeitos ocupam ou possam ocupar, e segundo que deve-se ao Movimento Negro a ressignificação do termo com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos(as) africanos(as).

De igual modo, o conceito de raça deve ser entendido não sob uma perspectiva biológica, mas cultural, enfatizando que é na forma que somos educados e socializados que aprendemos a perceber, comparar e classificar as diferenças e contribuições dos diversos povos que formam nossa sociedade. Todavia neste mesmo cenário há uma complicaçāo quando essas classificações são hierarquizadas, surgindo a problemática do tratamento desigual das diferenças sociais, raciais e de gênero (Munanga, 2004; Gomes, 2012).

Ao discutir a ERER, o termo étnico também é posto em voga, sendo fundamental o entendimento do emprego deste na expressão Étnico-Racial. Ele sinaliza que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos são, outrossim, devido à raiz cultural de origem africana, que diferem em visão de mundo, valores e princípios de outras origens étnicas que compõem a população brasileira (Brasil, 2004). Deste modo, Munanga (2004, pp. 28-29) explicita as diferenças entre os termos raça e etnia:

O conteúdo da raça é morfo-biológico e o da etnia é sociocultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra” e “amarela”, pode conter em seu seio diversas etnias. Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma

religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território.

Munanga (2004) ainda argumenta que embora o termo raça seja considerado biologicamente infundado e ideologicamente carregado, a persistência das noções de raças hierarquizadas no imaginário coletivo se adapta ao uso dos termos etnia e identidade cultural, mantendo a realidade do racismo, não devido aos conceitos em si, mas pela manutenção da hierarquia e exclusão cultural.

Assim, a discussão proposta, é para além da utilização e conceituação desses termos, mas essencial para entender que no Brasil convivem “de maneira tensa a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu”. Evidenciando o contrassenso de um imaginário Étnico-Racial que privilegia a branquitude e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, prevalecendo as ideologias, as desigualdades e os estereótipos racistas presentes até hoje em um país que têm a maior parte de sua população autodeclarada negra (Brasil, 2004).

Essa discussão oportuniza a discussão de uma lacuna nos estudos das relações raciais, que não pode passar desapercebida neste estudo, o termo Branquitude, enquanto uma racialidade producente e que legitima da violência racial contra grupos sociais não brancos, ao ter sido construída sócio historicamente como uma ficção de superioridade. A branquitude, caracteriza-se pela fundamentação de uma categoria racial que se apresenta "falsamente" como universal, na maioria das vezes não marcada e por sua vez apresentada como se fosse uma identidade racial nacional "neutra" e normativa, além de expressar uma posição de vantagens que produz privilégios materiais e simbólicos (Schucman; Conceição, 2023).

Nesta perspectiva, é urgente o desmantelamento das forças da Branquitude na sociedade, por meio do letramento racial crítico, visto que os brancos conscientes de seus privilégios que sua cor lhe traz, poderiam questionar a hierarquia racial da estrutura social e participar na luta contra a disparidade de oportunidades entre brancos e negros (Ware, 2004; Munanga, 2017).

Em uma sociedade que estrutura-se no racismo e fundamenta-se na Branquitude, Araújo; Giugiani (2014) ressaltam que particularmente na

educação, assimila e reproduz o imaginário popular a respeito da população negra como inferior (de segunda classe), além de apontar que nas escolas é comum ocorrer o epistemicídio das culturas e dos saberes destes povos, inviabilizando-os como possibilidade de resistência a subalternização deste grupo estigmatizado e silenciado.

Munanga (2005) questiona como seria possível reverter esse quadro preconceituoso que prejudica a formação do verdadeiro cidadão e a educação de todos(as) os(as) alunos(as), em especial os afrodescendentes, vítimas do preconceito e da discriminação racial. Ele expõe que não há lei no mundo que seja capaz de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, porém reafirmo com ele que a educação é capaz de oferecer a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados.

Neste sentido, destaco o papel da educação na busca da conscientização e possíveis mudanças nas estruturas sociais, sem assumi-la como a solução para todos os problemas, mas reconhecendo sua relevância na produção de conhecimento sobre si mesmo e sobre “os outros”, começando essa transformação pelo modo de pensar dos(as) professores(as), sujeitos estes que estão a conduzir o processo de socialização e educação de tantos outros indivíduos que formam a sociedade brasileira (Munanga, 2005; Gomes, 2011).

Há, portanto, questões desafiadoras quando pensamos na escola e no corpo docente para efetivar a ERER, a exemplo, muitos(as) destes pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação, acreditando ser dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Gomes (2005) ressalta que essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana, assim evidenciando a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira.

As DCNERER (Brasil, 2004) sinalizam esse comportamento como um dentre outros equívocos, que precisa ser elucidado para alcançar a reestruturação das RER e sociais e a desalienação dos processos pedagógicos.

Por meio de pedagogia de combate ao racismo, a fim de fortalecer entre os negros e de despertar entre os brancos a consciência negra, com intencionalidade na formação de cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação justa e democrática. Reafirmo, portanto que:

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. **A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política.** O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplicaria a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola (Brasil, 2004, p. 16, grifo nosso).

Outros equívocos esclarecidos nas diretrizes trazem o seguinte questionamento: seria possível que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento afetassem apenas a população negra? Para avançar e obter uma resposta, é preciso compreender as questões que desenrolaram ao passo dos processos históricos e sociais que moldaram o Brasil.

O mito da democracia racial, presente no imaginário brasileiro até o início do século XXI, pode ser compreendido como uma corrente ideológica que nega a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil, afirmado que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento, este fato foi determinante para aumentar o preconceito sobre diversas raças na sociedade brasileira (Gomes, 2012; Munanga, 2014).

Nesta perspectiva, Gomes (2012) alerta como também exposto nas diretrizes, que o perigo de seguirmos a lógica desse mito, é de sermos levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre todas as raças e, ou, etnias existentes no Brasil, devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros, ou seja, pensar que estes estudantes não atingem os mesmos patamares que os estudantes brancos

é por falta de competência ou interesse, sem considerar as desigualdade estabelecida pelo racismo estrutural<sup>8</sup>.

Assim, destaco um último equívoco para a discussão deste subcapítulo. As questões apresentadas até aqui não esgotam o tema em si, pelo contrário, se mostram um ponto de partida para inspirar a construção de pedagogias de combate ao racismo e as discriminações.

Qual brasileiro nunca presenciou uma afirmação de que os negros se discriminam entre si ou mesmo que são racistas também? Qual professor, ao trazer o racismo para debate em sala de aula, nunca se deparou com essas falas? Para a superação dessa constatação, é preciso analisar a contrapelo a história do país desde o período pós-abolição até os dias atuais, para compreender como a ideologia do branqueamento buscou a eliminação material e simbólica dos negros e instaurou a superioridade das pessoas brancas, seja nos aspectos físicos, morais ou intelectuais. Brasil (2004) traz uma constatação interessante sobre esse período quando afirma que como desdobramento desse período, nota-se a repetição de falas preconceituosas por pessoas negras, o que pode ser entendido como resultado das políticas de branqueamento às quais esses indivíduos foram submetidos.

Cabe a nós então refletirmos: Como estamos lidando com essas questões que perpassam as relações entre nossos estudantes negros e brancos? Qual lugar a Cultura e História Negra tem ocupado nas nossas escolas? Quando trazemos a visibilidade estamos promovendo a valorização pela ampliação das discussões ou a subalternização numa lógica reducionista destas questões? Estamos ensinando de forma a promover o sentimento de pertencimento e de orgulho da identidade dos(as) estudantes negros(as)? Estamos conscientizando nossos(as) alunos(as) brancos(as) sobre seus privilégios para adoção de uma postura antirracista?

---

<sup>8</sup> É consequência de uma sociedade estruturada em princípios discriminatórios de raça, em que se normalizam padrões e regras que privilegiam um grupo em detrimento de outro. É parte de um processo histórico, social, político e econômico que elabora mecanismos para que pessoas ou grupos sejam discriminados de maneira sistemática. No Brasil, o racismo estrutural tem sua origem no processo de escravização, tanto dos povos indígenas desde o início da colonização quanto da população africana, trazida a partir do século XVI pelos colonizadores portugueses, ou seja, o racismo não é apenas uma característica da sociedade brasileira, é parte estruturante dela (Almeida, 2019, e-book).

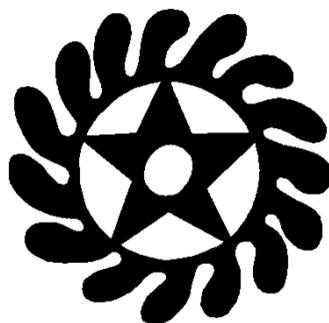
Estes questionamentos podem ter encaminhamentos precisos ao observar as determinações das DCNERER, reforçados no Plano de Implementação Nacional. Com base no exposto, apesar do estudo estar focado nos(as) professores(as), reitero a importância de os estabelecimentos de ensino assumirem suas responsabilidades, que não apenas observem, mas que possam cumprir essas determinações, pois muito desse processo depende da concretude dos ordenamentos jurídicos já estabelecidos.

Se tratando de teorias, conceitos e práticas, acredito que a EF como disciplina obrigatória da área de linguagens, é questão central do presente estudo, em que dialoga com o saber fazer e o saber sobre o fazer na construção identitária positiva e na valorização da Cultura Afro-brasileira, por meio das práticas corporais, que dentre elas, tem as Danças como propulsoras dessas intervenções.

Por fim e por conseguinte, a EF, componente integrante da formação básica educacional, precisa de professores(as) engajados(as) neste movimento para vivenciar e implementar estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas nos seus fazeres pedagógicos cotidianos.

### **2.3 SESA WO SUBAN – Educação Física insurgindo para ERER**

**Figura 3 – Símbolo *Adinkra SESA WO SUBAN***



Fonte: Nascimento; Gá (2022).

O símbolo escolhido para este subcapítulo é composto pela "estrela da manhã e roda" que podem significar, respectivamente, um novo começo para o

dia e um movimento independente. A união desses dois símbolos *Adinkra* formam *SESA WO SUBAN*, que significa “Transformação da Vida”. Desta forma, “representa o símbolo da dialética, na dinâmica da vida, entre a influência dos fenômenos da natureza e aqueles fabricados ou provocados pelo ser humano entre o destino e o livre arbítrio” (Nascimento; Gá, 2022, p. 49).

Portanto, a escolha deste símbolo associa-se ao seu significado, ao refletir sobre o processo educativo acerca da dialética entre a surpreendente essência do homem natureza, o homem cultura e sua integralidade. Este subcapítulo ressalta a necessidade do rompimento de conceitos e ações socioculturais, historicamente preestabelecidas e disseminadas no processo educativo. Esse modelo fragmentava a integralidade do indivíduo e seu pertencimento, especificamente no tocante às RER.

Para o estudo, urge a necessidade da insurgência como um ato de ruptura para a transformação do processo educativo na EFE. Especialmente sobre as práticas corporais dominantes que privilegiam e exploram as matrizes hegemônicas, gerando subalternidades das Matrizes Africanas e Afro-brasileiras. Matrizes estas, que potencializam a diversidade étnico-racial, propiciando um ambiente escolar com práticas integrativas aproximando professores(as) e alunos(as) em suas essências individuais nas ações coletivas.

Vago (2020) afirma que estamos em “[...] tempo de ‘descolonizar’ o ensino de Educação Física”, “[...] de a Educação Física enfrentar o seu racismo cultural, estrutural e acadêmico”, “[...] de enfrentar o epistemicídio de culturas afro-ameríndias na Educação Física”. “É mais que tempo de ‘enegreSer’ a Educação Física brasileira” (Vago, 2020, p. 64). Entendo, que para a concretude dessa proposta, a EF deve estar associada a formação integral dos sujeitos, viabilizando possibilidades de abordar e refletir sobre a diversidade, por meio da inclusão de Práticas Corporais Africanas e Afro-brasileiras, e pelo reconhecimento das diferenças culturais na busca de combater o preconceito, o racismo e as discriminações no ambiente escolar.

Entretanto, nem sempre a EF teve essa perspectiva, uma vez que foi marcada por ideologias políticas de cada época, sendo utilizada como instrumento em favor dos interesses dos que regiam o país (Castelani, 2010). Logo, se torna importante observar alguns pontos da história da disciplina, a fim de problematizar aspectos que proporcionem a reflexão em favor da abordagem

da diversidade cultural e étnico-racial na conjuntura da EFE (Moreira; Silva, 2018).

Nas primeiras concepções, higienista e militarista, a EF tinha como finalidade a assepsia social, a doutrinação dos corpos saudáveis e obedientes, por meio dos métodos ginásticos sueco, alemão e francês, evidenciando assim uma perspectiva eurocentrada, com princípios eugênicos, a serviço da supremacia da raça branca. Cavalcanti (2022) salienta que essas concepções fundantes da EF foram fundamentadas em estereótipos e nos princípios de “pureza racial”, e aponta que neste período a EF foi associada a educação sexual e tinha a incumbência de alertar sobre os “perigos” das misturas das raças. Segundo o autor, esses aspectos eram apoiados nas teorias racialistas que estabeleciam a inferioridade biológica e cultural dos povos não brancos, resultando na discriminação e no apagamento das histórias e dos corpos negros no Brasil.

Da mesma forma, Jesus (2022) afirma que:

[...] durante o período denominado Higienista e Eugenista, entre o final do século XIX até os anos 1930 do Século XX, a prática corporal da ginástica, entre outras finalidades, atendeu ao processo de transformação da sociedade brasileira, na busca da civilidade e preparação da juventude para a guerra. **Este sentido político e científico eliminou a participação de negros e mulatos, em razão da intencional culpabilidade direcionada à população negra, quando homens da ciência creditavam o atraso social e civilizatório do Brasil aos modos de vida dos descendentes de africanos** (Jesus, 2022, pp. 85-86 grifo nosso).

Outrossim, na concepção esportivista, a EF a serviço do esporte, tinha como finalidade desenvolver habilidades esportivas, promover um sentimento patriótico, e formar corpos obedientes e dóceis, e, ainda, estava embasada nos valores hegemônicos e no paradigma da aptidão física. Nesse sentido, prevalecia a supremacia branca e a ausência da consideração pela historicidade dos sujeitos, e por estes aspectos, continuava a reforçar os estereótipos e invisibilizar os corpos dos grupos não hegemônicos (Cavalcanti, 2022).

De outro modo, foi nas concepções crítica e pós críticas da EF, emergidas a partir do processo de redemocratização do país, que estas buscaram romper com a visão apenas biológica do corpo e com os discursos higienista e esportivista, e possibilitaram o diálogo dos sujeitos e com sua integralidade, ao

considerar as questões sociais e culturais (Cavalcanti, 2022). Neste sentido, as concepções crítica e pós-crítica da EF, no contexto das RER, são fundamentais para compreender como essas perspectivas buscam transcender a prática pela prática, pautadas em ideais eurocêntricos que consideravam apenas o homem natureza. Ampliando as perspectivas da EF de uma forma que se integre as dimensões histórica, cultural e social dos sujeitos, promovendo uma leitura do corpo e do movimento que o reconheça como um espaço de expressão de cultura e de identidade.

Essa visão alinha-se com a ideia de Pomin; Dias (2019) no qual um enfoque meramente procedural não comporta o potencial transformador da EF. Ao invés disso, uma abordagem crítica permite ressignificar o corpo e o movimento como formas de comunicar valores e significados socioculturais. Essa relação ressalta que a EF deve ser uma prática que abraça a pluralidade cultural e a diversidade identitária dos sujeitos, criando um espaço que contribua para a formação cidadã dos(as) estudantes, favorecendo a construção de uma consciência crítica sobre as relações sociais e culturais, bem como o reconhecimento das várias formas de expressão presentes na sociedade.

A partir da década de 1990, a EF amplia esse horizonte ao incorporar discussões fundamentadas nas concepções pós-críticas e decoloniais, por meio de produções de campo que permitiam pensar em questões sobre identidade, gênero, etnia e poder (Silva, 2022). Nesse cenário, a EF passa a ser entendida como um espaço de resistência e de valorização das identidades minoritárias e subalternizadas, questionando as narrativas e práticas que marginalizam corpos e culturas não hegemônicas, como pode ser observada inicialmente na Abordagem Plural e contemporaneamente na Abordagem Cultural. Sob esse olhar, as práticas corporais e as Danças Africanas e Afro-brasileiras são reconhecidas como importantes expressões de resistência cultural e política, representando um ato de insurgência contra a hegemonia cultural eurocentrada. Esse pensamento está em consonância com Mattos; Monteiro (2021), haja vista que é na intervenção sobre Danças enquanto repertório para os estudos culturais que a corporeidade negra recebe uma maior atenção.

Neste ínterim, ganham relevância os documentos governamentais que orientam o currículo educacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a BNCC e as DCNERER. Eles incentivam práticas pedagógicas que

rompem com o paradigma tradicional da EFE e promovem a valorização da diversidade cultural. Os PCNs trazem a proposição da EF articular as dimensões conceitual, procedural e atitudinal em busca de soluções para a construção do respeito às diferenças, e apesar de utilizar o termo étnico sem abranger a questão racial, por meio dos temas transversais, trouxe em voga a pluralidade cultural (Pomin; Café, 2020). Na BNCC, tem a orientação de integrar a competência de valorização das práticas culturais e expressões corporais de diferentes matrizes, reconhecendo a importância das tradições Afro-brasileiras e Africanas, direcionando o ensino da EF para com essas temáticas nas unidades de Jogos e Brincadeiras, Lutas e Danças. Além de apontar Brasil (2017, p.19, grifo nosso) que:

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

Dessa forma, ao abordar as corporeidades negras, é essencial reconhecer que o corpo negro em movimento representa não apenas uma forma de expressão cultural, mas também uma manifestação de resistência e afirmação identitária. Mais do que um objeto reduzido à fisicalidade ou a uma condição meramente mecânica, em consonância com Tavares (2020), o corpo negro é um fenômeno plástico, dinâmico e que se (re)constrói em movimento, adaptando-se e ressignificando sua existência a partir das experiências, resistências e ancestralidades que o atravessam. Sua existência é forjada nas dobras e quebras da pós-travessia atlântica, carregando em si os traumas e as memórias de um passado de aprisionamento e exploração colonial, mas também as marcas da luta e da reconstrução identitária.

Destaco que práticas corporais Afro-brasileiras transcendem suas definições tradicionais, operando como “verbos e vetores de ação”. Essa expressão vem da ideia de que as práticas culturais e corporais negras não são estáticas ou simplesmente “coisas” que existem no mundo. Pelo contrário, elas agem, transformam e mobilizam. Quando digo que são como verbos, quero dizer

que essas práticas não são apenas danças ou rituais "parados no tempo", mas são ações vivas, como, por exemplo, os sambas que não são só música ou só dança, mas espaços de troca, memória e afirmação negra, onde os corpos se expressam e resistem.

Já como vetores de ação, essas práticas impulsionam e direcionam para um caminho. No contexto do corpo negro, práticas corporais não apenas existem por si mesmas, mas carregam forças históricas e culturais que orientam lutas, criam identidade e dão suporte à resistência negra. O jongo, por exemplo, que nasceu nas senzalas, não é só um ritmo, mas foi um meio de comunicação e estratégia de resistência para os negros escravizados, funcionando como um vetor que conduzia mensagens ocultas e organizava comunidades.

Portanto, reafirmo que essas práticas "operam como verbos e vetores de ação", pois elas não são passivas ou apenas manifestações culturais bonitas. Elas são forças ativas, que criam movimento, resistência, identidade e ação anticolonial. Assim, compreender o corpo negro na EF implica ir além de uma perspectiva apenas biomecânica ou funcional, reconhecendo-o como um corpo-tambor, atravessado por histórias de diáspora, mas também por potências culturais e espirituais que seguem resistindo e ressignificando espaços dentro e fora da escola (Tavares, 2020).

Nesse contexto, a EF deve reconhecer e incorporar essas Práticas Corporais Africanas e Afro-brasileiras, valorizando-as como componentes fundamentais na construção de identidades e na promoção de uma educação antirracista. Ao fazê-lo, a EFE contribui para a desconstrução de estereótipos e para a valorização das culturas negro-brasileiras, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e representativo.

Contudo, a efetivação dessas diretrizes na prática escolar para a promoção de uma educação antirracista e democrática ainda enfrenta desafios, sobretudo devido ao que Monteiro; Anjos (2020, p.2) afirmam: "A Educação Física possui um enorme problema com a implementação do ensino das relações étnico-raciais na escola por causa da ausência dessas discussões na formação docente e por conta do racismo institucional escolar" (p. 2). A carência de formação específica dos(as) professores(as) e a presença de resistências institucionais influencia diretamente na tematização desses conteúdos, pois muitos(as) professores(as), formados(as) em uma tradição que prioriza o esporte

e a aptidão física, têm dificuldades para incorporar essa nova perspectiva em suas práticas. Ademais, é comum que ainda haja preconceitos e estereótipos relacionados às manifestações culturais Afro-brasileiras, o que torna essa implementação uma tarefa complexa e desafiadora. Para que as corporeidades negras sejam de fato contempladas na EF, é necessário um esforço coletivo de transformação curricular e pedagógica, garantindo a superação das monoculturas do saber e permitindo que as corporeidades afrodiáspóricas sejam reconhecidas como saberes legítimos e essenciais na construção da identidade dos(as) estudantes negros(as).

Nessa perspectiva, o ensino das Danças Afro-brasileiras não deve ser visto apenas como a introdução de novos conteúdos, mas como um rompimento com epistemologias hegemônicas. Candau (2008) argumenta que, como possibilidade para isso, o multiculturalismo crítico se faz necessário, não se limitando a uma abordagem superficial, como a mera incorporação de manifestações culturais de diferentes grupos. Pelo contrário, exige uma revisão profunda das bases epistemológicas que estruturam o currículo escolar, garantindo que as Culturas Afro-brasileiras não sejam tratadas como apêndices, mas como conhecimentos legítimos e estruturantes da formação dos(as) estudantes. A EFE, ao assumir essa proposta, deixa de ser um espaço de reprodução de conteúdos eurocentrados e passa a ser um campo de disputa de narrativas, onde o corpo negro e suas manifestações passam a ocupar um lugar central no processo educativo.

Gomes (2008), ao discutir os desafios da implementação da Lei nº 10.639/03, reforça que essa política educacional deve ser acompanhada de formação contínua dos(as) professores(as) e de uma mudança institucional que supere as barreiras do racismo estrutural presente na escola. Segundo a autora, a resistência à implementação desses conteúdos não está apenas na falta de materiais pedagógicos, mas também na persistência de imaginários coloniais que relegam as Culturas Afro-brasileiras a uma posição marginal dentro do currículo escolar. Logo, não basta garantir que essas temáticas estejam presentes formalmente nas diretrizes curriculares; é necessário um trabalho de ressignificação das práticas pedagógicas, bem como um enfrentamento ativo das resistências institucionais que perpetuam uma EF monocultural e eurocentrada.

Dessa forma, para que a EFE se alinhe aos princípios de uma educação antirracista e multiculturalmente comprometida, é essencial que os(as) professores(as) reconheçam as Danças Afro-brasileiras e demais práticas corporais de matrizes africanas como expressões de conhecimento, identidade e resistência cultural. Esse reconhecimento passa por um currículo que não apenas valorize essas práticas, mas que as reivindique como parte fundamental da formação integral dos(as) estudantes, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo, crítico e socialmente engajado.

Para que esse reconhecimento se concretize, uma das possibilidades é superar as estruturas tradicionais de ensino. Nesse contexto, a Pedagogia da Circularidade, conforme elaborada por Tássio Ferreira (2021), emerge como um rompimento com as estruturas pedagógicas eurocentradas, enraizadas na linearidade, hierarquia e fragmentação do conhecimento. Inspirada nas Ensinagens dos Terreiros, particularmente do Candomblé Congo-Angola e da filosofia Bantu, essa abordagem propõe uma epistemologia do movimento, na qual o saber não é algo transmitido de um ponto ao outro, mas compartilhado em um espaço vivo de troca e experiência comunitária. Essa pedagogia se fundamenta na ideia de que não há separação entre corpo, território e conhecimento, de modo que a aprendizagem ocorre pela participação ativa, pela ancestralidade em ação e pelo diálogo entre diferentes tempos e existências.

No contexto da EFE, essa perspectiva desafia as formas tradicionais de ensino, que frequentemente privilegiam metodologias instrucionais diretivas, fundamentadas na transmissão unidirecional de conteúdos. Em contraposição, a Pedagogia da Circularidade valoriza a pluralidade de saberes e combate práticas monoepistêmicas, promovendo uma abordagem desierarquizadora que integra experiências corporais e culturais de forma dinâmica, coletiva e ancestral. Essa lógica de ensinagem é fundamental para a EF quando pensamos nas Danças Afro-brasileiras, pois essas práticas não podem ser ensinadas de maneira descontextualizada, mas precisam ser compreendidas em sua dimensão espiritual, comunitária e política.

Incorporar essa abordagem ao ensino das Danças Afro-brasileiras significa romper com epistemologias hegemônicas e reconhecer a riqueza das práticas culturais afrodiáspóricas como parte integrante do processo educativo. A circularidade presente nas rodas de Capoeira, nos ritos de Candomblé e nos

bailados das Danças Afro-brasileiras não se trata apenas de um formato coreográfico, mas de uma forma de organizar a experiência do aprendizado de maneira coletiva, fluida e em constante ressignificação. Nesse sentido, as Práticas Corporais Afro-brasileiras, quando abordadas sob essa pedagogia, tornam-se espaços de resistência, memória e construção identitária, garantindo que o ensino dessas manifestações não reforce um viés folclorizado, mas sim um reconhecimento legítimo dessas corporeidades e epistemologias como parte essencial do currículo escolar.

Implementar a Pedagogia da Circularidade na EF exige a desconstrução da lógica cartesiana do ensino, na qual o(a) professor(a) ocupa uma posição centralizadora e os(as) alunos(as) assumem um papel passivo. Ao contrário, essa pedagogia reconhece que o saber emerge das relações, das trocas e da coletividade, superando dicotomias impostas pela colonialidade, como corpo e mente, teoria e prática, razão e emoção. Por isso, a EF pode transcender o paradigma da aptidão física e da técnica descontextualizada, abrindo espaço para abordagens que integram cultura, ancestralidade e participação ativa dos(as) estudantes, valorizando o movimento enquanto expressão identitária e narrativa histórica.

Outra possibilidade, é a incorporação dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros para a insurgência da ERER na EFE. Conforme Trindade (2010), esses valores não são apenas heranças culturais, mas constituem princípios estruturantes da experiência negra no Brasil, abrangendo dimensões existenciais, espirituais, intelectuais e materiais. Eles são inscritos na memória coletiva, na música, na literatura, na oralidade, na corporeidade e na circularidade, sendo fundamentais para a construção de um ensino que reconheça a influência africana na formação do país e que combata o epistemicídio das Culturas Afro-brasileiras.

A EF e os(as) estudantes, ao apropriar-se conscientemente desses valores, rompem com paradigmas eurocêntricos e passam a construir um ensino que valoriza o Axé (energia vital), a corporeidade (o corpo como centro de conhecimento), a circularidade (aprendizagem coletiva e interativa), a musicalidade e a ludicidade (Trindade, 2010). Esses elementos, muitas vezes invisibilizados nos currículos tradicionais, são pilares da experiência corporal afro-brasileira e precisam constituir às práticas pedagógicas de forma crítica e

emancipatória. Dessa forma, a EFE não deve apenas transmitir conteúdos, mas ressignificar o espaço escolar como um território de valorização da ancestralidade e da Cultura Afro-brasileira, onde os(as) estudantes possam se reconhecer e se fortalecer em suas identidades.

Não obstante, estudos recentes revelam o impacto positivo da inclusão das Danças Afro-brasileiras na EFE. Na pesquisa de Siqueira (2023), esses impactos se refletem no fortalecimento da autoestima e do sentimento de pertencimento étnico-racial dos(as) alunos. A proposta pedagógica realizada pela autora promoveu o protagonismo estudantil, explorando suas realidades e interesses através de atividades como diálogos, vídeos e literatura afrocentrada. Ao conhecerem a história e as influências africanas em diversos aspectos culturais, os(as) estudantes não apenas ampliaram seu entendimento sobre o continente africano e sua presença no cotidiano brasileiro, mas também puderam reconstruir uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, fortalecendo o respeito à diversidade e à valorização das identidades no ambiente escolar.

Outro exemplo significativo é o trabalho de Pieroni (2020), que propôs uma intervenção pedagógica para o ensino de Danças Tradicionais Brasileiras em uma escola pública de São Paulo. O objetivo era investigar os significados dessa prática educacional e os resultados indicaram que os(as) estudantes acharam o conteúdo acessível e relevante, assumindo um papel ativo no processo. Também foi identificado que as atividades incentivaram mudanças de atitudes, como maior respeito à diversidade e valorização das Danças Tradicionais, além de oferecerem um espaço para discutir e combater estereótipos e preconceitos.

Esses estudos apontam para a importância de uma EF que não apenas valorize as Danças Afro-brasileiras, mas que também promova reflexões sobre o racismo, o preconceito e a discriminação racial no ambiente escolar. A EFE, ao incorporar a ERER, torna-se um espaço de luta contra o epistemicídio das culturas Afro-brasileiras e Africanas, possibilitando uma educação que é, ao mesmo tempo, um ato de resistência e de afirmação identitária. Para Gomes (2021) a mudança paulatina da EF em assumir o desafio de enfrentar e buscar formas de superar o racismo, decorre da influência direta ou indireta do Movimento Negro que por meio dos resultados positivos das ações afirmativas,

garantiu a representatividade e a ocupação de pessoas negras em diferentes setores sociais, especialmente nas universidades, trazendo a existência questões que anteriormente eram invisibilizadas.

Reconheço que ainda temos um longo caminho para alcançar uma EF verdadeiramente inclusiva, crítica e antirracista. No entanto, acredito nas sementes que vêm germinando por meio de professores(as) engajados(as) com a justiça social e racial e ressalto que esse caráter de iniciativas individuais precisa ser incorporado de forma coletiva. Essas ações institucionais podem (e devem) fortalecer tanto a formação inicial quanto a formação continuada dos(as) professores(as) de EFE, assegurando que levem para o chão da escola discussões sobre diversidade étnico-racial e sobre Práticas Corporais Africanas e Afro-brasileiras. Esse processo oferece suporte teórico e metodológico, permitindo que tais práticas sejam implementadas com respaldo acadêmico, superando resistências e preconceitos.

Em vista disso, torna-se fundamental a imersão em uma pedagogia da pretidão, ancorada na perspectiva das africanidades brasileiras<sup>9</sup>. Essa abordagem pedagógica não apenas valoriza, reconhece e promove as identidades, histórias e contribuições da população negra, mas também propõe um ensino que vá além da inclusão superficial ou da simples tolerância. O termo "pretidão", que remete ao ser preto, reforça a urgência de uma educação que atue como espaço de empoderamento, insurgência e valorização da negritude, reconhecendo-a como um componente essencial da formação educacional. Assim, a Pedagogia da Pretidão une o pedagógico ao político, compreendendo a educação como um instrumento para a construção de relações raciais mais justas e para a promoção do respeito, da dignidade e do orgulho da negritude (Jesus, 2022).

Deste modo, à medida que a EFE se dedica à educação do corpo, torna-se incompreensível que continue negligenciando a tematização das Danças de raízes africanas. Essas práticas são centrais para a afirmação e valorização das

<sup>9</sup> Refere-se à presença, influência e legado cultural, histórico e social dos povos africanos na formação da identidade do Brasil. Trata-se de uma noção que confirma o papel central das culturas africanas na construção da nação brasileira, especialmente considerando o contexto da diáspora africana devido à escravidão. A Africanidade Brasileira, transcende o mero reconhecimento da herança africana. Ela é uma força que construiu e reconstruiu a identidade brasileira, representando tanto um legado histórico quanto uma expressão contemporânea de luta, resistência e orgulho racial (Silva, 2005).

identidades afro-brasileiras, constituindo-se como expressões legítimas de cultura, história e resistência dentro do currículo escolar (Silva, 2005).

Para concluir, é necessário a reflexão sobre qual papel a EFE precisa desempenhar para a promoção de uma educação antirracista, pois sua prática deve transcender os limites do paradigma da aptidão física, possibilitando a integralidade plena do homem natureza e do homem cultural, abraçando uma perspectiva transformadora e emancipatória. A inclusão das Danças Afro-brasileiras e de outras Práticas Corporais Africanas no currículo de forma sistematizada, crítica e dialogada, representam um passo significativo em direção a construção de uma EFE que respeite e valorize as diferenças culturais, promovendo uma sociedade mais justa e equânime. É uma oportunidade para que a escola seja um espaço de transformação de vidas, não apenas ensinando o movimento, mas educando para o respeito, a cidadania, a diversidade e oportunizando a construção positiva do seu pertencimento étnico-racial de modo que os(as) estudantes se tornem protagonistas de seus próprios destinos.

### **3 FIRMANDO OS PÉS E GIRANDO A RODA - METODOLOGIA**

Essa metáfora invoca o gesto ancestral de firmar os pés na terra antes da dança, gesto presente em muitas Danças Afro-brasileiras e Africanas. Representa a preparação, o alinhamento com o axé do terreiro e com as forças ancestrais. Aqui, esse gesto simbólico se transforma em movimento metodológico: é o momento de ancorar a pesquisa, de se posicionar com intencionalidade e consciência diante da caminhada investigativa.

Ao mesmo tempo, a roda que gira evoca o movimento coletivo, fluido e partilhado, que também marca muitas práticas corporais africanas. É nessa fusão entre firmeza e giro, entre chão e dança, que se desenha a metodologia — um passo que sustenta a construção do estudo, contribui para responder às perguntas de pesquisa e alcançar os objetivos delineados, e, dá ritmo à pesquisa.

### **3.1 O Chão onde a Roda Gira – Universo da pesquisa**

Este subtítulo evoca a metáfora do território como corpo-vivo da pesquisa — o chão sagrado onde os passos se encontram, as histórias se entrelaçam e a roda da investigação se põe em movimento. Aqui, o campo de pesquisa não é apenas cenário, mas sujeito: território de memória, de luta e de axé. “O chão onde a roda gira” valoriza o entrelaçamento entre o(a) pesquisador(a), os(as) participantes e o lugar onde essa dança do saber se concretiza, reconhecendo o espaço como extensão do corpo e os corpos como extensão do território.

O universo da pesquisa é composto por 35 professores de EF que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas da rede pública do município de Mangaratiba, localizado na região da Costa Verde, no estado do Rio de Janeiro. Mangaratiba está territorialmente dividido em seis distritos: 1º Distrito – Mangaratiba.; 2º Distrito - Conceição de Jacareí; 3º Distrito – Itacuruçá; 4º Distrito – Muriqui, 5º Distrito - Serra do Piloto e 6º Distrito - Praia Grande.

Historicamente, o município se inscreve em rotas significativas do Brasil colonial, sendo conhecido como descaminho do ouro, rota do tráfico negreiro e ponto estratégico para o escoamento do café. Essas marcas históricas ainda reverberam nos caminhos da cidade, tornando-a um território de múltiplas encruzilhadas — geográficas, culturais e sociais. Segundo Bondim (2022), ela é reconhecida como um dos principais caminhos da independência do Brasil, palco de transformações políticas e econômicas no cenário nacional e local.

A escolha deste município como lócus da pesquisa está diretamente relacionada à minha inserção profissional, a qual atuo como servidora pública no cargo de Professor I – Educação Física, na rede municipal. Esse pertencimento ao território reforça o compromisso ético, político e afetivo e com o chão onde a roda da investigação se põe a girar.

### **3.2 Companheiros que fazem a Roda Girar – Participantes da pesquisa**

Este subtítulo simboliza aqueles(as) que, ao meu lado, movimentam a roda do saber — os(as) companheiros(as) de caminhada que compartilham experiências, histórias e corporeidades. São eles(as) que dão ritmo à pesquisa, que sustentam a roda com seus passos, vozes e vivências. Mais do que

participantes, são coautores(as) da dança coletiva do conhecimento que se propõe neste trabalho.

A amostra da pesquisa foi composta por 32 professores(as) de EF (91,43%) em pleno exercício da docência na rede municipal de Mangaratiba/RJ, atuantes nas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escolha por esta etapa da Educação Básica está relacionada à ausência das Danças Afro-brasileiras como Objeto de Conhecimento previsto na BNCC para os Anos Finais, o que reforça a relevância de investigar como esses saberes corporais têm sido (ou não) tematizados desde o início da escolarização formal.

Foram definidos os seguintes critérios de inclusão: ser professor(a) de EF — efetivo(a) ou contratado(a) — da rede municipal de Mangaratiba e manifestar concordância com a participação na pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice B).

Foram excluídos(as) da amostra professores(as) que: Não enviaram o TCLE devidamente assinado dentro do prazo estipulado; Não responderam ao questionário dentro do período delimitado para a coleta de dados; Responderam a menos de 50% das questões propostas no instrumento.

Assim, esses(as) educadores(as) constituem os corpos-vozes que sustentam a roda desta pesquisa, ofertando caminhos, tensionamentos e possibilidades para pensar a EFE para a ERER a partir das Danças Afro-brasileiras.

### **3.3 O Tambor e as Mão – Os instrumentos**

Este subcapítulo evoca a relação indissociável entre o instrumento e o gesto: o tambor representa a materialidade da pesquisa — o que vibra, reverbera e guarda o som do chão ancestral — como os questionários, os sujeitos, os espaços. Já as mãos simbolizam o método — o movimento intencional, ritmado e consciente que dá sentido ao toque.

Na tradição afro-brasileira, o tambor nunca atua sozinho: é a mão que, ao tocá-lo, ativa sua potência. Sem o toque, o tambor silencia; sem o tambor, a mão dança no vazio. Assim também é na pesquisa: sem os materiais, não há onde agir; sem os métodos, não há como agir. É nesse diálogo entre instrumento e gesto que esta investigação se sustenta e se faz ouvir.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo, do tipo transversal, com natureza descritiva e abordagem qualitativa. A escolha pelo estudo de campo justificou-se pela intenção de compreender o fenômeno no contexto em que ele naturalmente ocorre, captando as percepções dos(as) professores(as) em condições reais de atuação.

A definição do tipo transversal está relacionada ao recorte temporal da coleta de dados, que foi realizada em um único momento. Esse modelo é pertinente quando se deseja examinar a prevalência de práticas, atitudes ou condições específicas dentro de um grupo em determinado ponto no tempo, favorecendo a identificação de padrões, tendências e comparações entre variáveis. Com natureza descritiva, a pesquisa buscou observar, registrar e descrever características de determinado grupo ou fenômeno, sem manipulá-lo, mas procurando compreender como se expressa em sua complexidade e diversidade (Thomas *et al.*, 2012). Tratou-se de uma abordagem que permitiu uma compreensão abrangente da realidade investigada.

A abordagem qualitativa foi a via metodológica predominante, por compreender o fenômeno a partir da ótica dos(as) professores(as) envolvidos, valorizando as experiências, significados e interpretações que emergem do contexto sociocultural e educacional (Godoy, 1995; Freitas; Jabbour, 2011). Essa abordagem reconhece a subjetividade como parte essencial da construção do conhecimento e permitiu a escuta sensível às vozes que compõem a roda da pesquisa.

Para alcançar os objetivos propostos, o instrumento utilizado foi um Questionário online (Apêndice C), via google forms, composto por 20 (vinte) perguntas — entre questões objetivas (10 fechadas) e discursivas (10 abertas) — organizadas em três blocos temáticos: Características sociodemográficas (dados pessoais e profissionais); Conhecimento, experiência e percepções sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER); e, Práticas pedagógicas relacionadas ao ensino das Danças Afro-brasileiras nas aulas de Educação Física.

Conforme Oliveira *et al.* (2016), esse tipo de instrumento estimula o(a) participante a refletir sobre sua prática e a construir conceituações a partir de sua vivência, permitindo um mergulho crítico sobre determinada temática.

A partir das respostas coletadas, esperava compreender de que forma os(as) professores(as) desenvolvem os a ERER e as Danças Afro-brasileiras em suas práticas pedagógicas, se conhecem e, ou, acessam os dispositivos legais e político-pedagógicos, e quais são os principais facilitadores e obstáculos para a efetivação dessas temáticas na EFE.

### **3.4 Na Roda o Corpo Vai, e da Roda a Palavra Vem - Procedimentos**

Essa metáfora marca o momento ritual da escuta na pesquisa. É quando o corpo se põe em movimento, adentra a roda com respeito, aproxima-se dos(as) companheiros(as) e se dispõe à troca. Ir à roda é mais que um gesto físico — é um gesto ético, ancestral e político. É corpo que chega, mas que chega junto. Em contrapartida, da roda emergem as palavras dos(as) professores(as): vozes que ecoam vivências, práticas, saberes e silêncios. Assim se dá a coleta: no movimento de ida com o corpo e no retorno com a palavra.

Com base nessa perspectiva, o primeiro passo do procedimento foi o envio à Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (SMEEL) de Mangaratiba/RJ do Termo de Anuência Institucional (TAI – Apêndice A), no qual foi solicitada a autorização para a realização da pesquisa com professores(as) de EF lotados(as) nas unidades escolares da rede pública municipal.

Após a devida autorização, foi estabelecido um contato inicial com os(as) professores(as), realizado por meio digital — via grupos de *WhatsApp* da rede e, ou, por meio de contato privado — no qual foi enviado o *link* de acesso ao formulário *online*, através da ferramenta *Google Forms*, bem como orientações gerais sobre o preenchimento.

Para garantir os aspectos éticos da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice B) foi inserido na primeira página do formulário. O acesso às perguntas do questionário ficou condicionado à leitura e aceitação da participação através do TCLE. Em caso de recusa, o(a) participante não poderia seguir para o preenchimento do restante do formulário.

A estratégia de divulgação do formulário também contou com a colaboração espontânea dos(as) próprios(as) professores(as), que, após responderem ao questionário, compartilharam o *link* com colegas que também se adequavam aos critérios da pesquisa. Isso contribuiu para o alcance de um

grupo significativo e qualificado de participantes, garantindo a diversidade de vivências e ampliando as vozes ouvidas na roda. A escuta, portanto, não se deu de forma unidirecional, mas como troca ancestral de saberes, na qual a palavra que vem da roda reverbera como tambor no corpo da pesquisa.

### **3.5 O Giro da Palavra no Corpo-Tambor - Procedimentos de análise**

Essa metáfora representa o momento em que a palavra, vinda da roda, não apenas é ouvida, mas incorporada. O meu corpo enquanto pesquisadora, entendido aqui como um corpo-tambor, vibra com o que escutou — reverbera, tensiona, pulsa. A análise dos dados é esse giro interno da palavra, que se acomoda, se transforma e ganha novas camadas de sentido. Assim como o tambor só faz sentido quando é tocado com intenção, o corpo que escutou agora responde com consciência, ritmo e reflexão. A palavra gira no corpo-tambor e, ao girar, dança. E ao dançar, produz conhecimento.

Dessa forma, a Análise dos Dados obtidos por meio do questionário estruturou-se em duas abordagens complementares: a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) e a Análise Estatística Descritiva.

#### *3.5.1 Análise Qualitativa*

A análise das respostas discursivas foi realizada com base na Análise de Conteúdo Categorial Temática, conforme os pressupostos metodológicos de Bardin (2011). Essa técnica é composta por um conjunto sistemático de procedimentos que visa descrever, classificar e interpretar o conteúdo das mensagens de forma objetiva e inferencial, permitindo identificar significados, regularidades, tendências e padrões que emergem das falas dos(as) participantes.

A escolha dessa abordagem fundamenta-se em sua adequação para o tratamento de dados textuais oriundos de questionários, especialmente quando se busca compreender as percepções, experiências e saberes de professores(as) sobre temáticas sensíveis e complexas, como a ERER e o ensino das Danças Afro-brasileiras.

O processo foi organizado, conforme Bardin (2011), em Pré-análise; Exploração do material e Tratamento dos resultados e interpretação, da seguinte forma:

1. Pré-análise: Nesta etapa inicial, foi realizada uma leitura flutuante de todas as respostas abertas, com o objetivo de familiarizar-se com o *corpus* e identificar impressões gerais sobre os conteúdos expressos. Após a leitura, foram selecionadas as respostas completas e relevantes ao objeto de estudo, respeitando os critérios de representatividade e alinhamento com os objetivos da pesquisa.
2. Exploração do material: Iniciou-se o processo de codificação, no qual as unidades de registro (palavras, frases ou expressões significativas) foram destacadas com base em sua relevância temática. A seguir, essas unidades foram agrupadas em categorias temáticas com base nas ideias recorrentes observadas nas falas dos(as) participantes. As categorias foram organizadas e definidas a posteriori, identificadas a partir da frequência e sentido das unidades de registro (*Vide Quando a palavra se faz canto*).
3. Tratamento dos resultados e interpretação: As categorias foram interpretadas à luz dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico que sustenta este estudo. Para facilitar a apresentação dos achados, os dados foram organizados em tabelas descritivas contendo a frequência absoluta (n) e relativa (%) das subcategorias identificadas. Essa sistematização permitiu visualizar as regularidades nos discursos, destacando os pontos de maior convergência e os tensionamentos existentes entre os(as) professores(as) participantes.

A Análise de Conteúdo, portanto, possibilitou compreender com profundidade as percepções docentes sobre a presença (ou ausência) da ERER e das Danças Afro-brasileiras na EFE, bem como os sentidos atribuídos a essas práticas e os desafios relatados para sua implementação no chão da escola.

### **3.5.2 Análise Quantitativa**

A análise quantitativa foi realizada por meio da Estatística Descritiva, com o objetivo de sistematizar os dados numéricos provenientes das questões. De acordo com Marconi; Lakatos (2003), essa abordagem busca organizar, resumir e apresentar os dados de forma comprehensível para descrever detalhadamente o universo investigado.

Nesta pesquisa, a estatística descritiva permitiu traçar o perfil sociodemográfico e profissional dos(as) professores(as) participantes, bem como identificar padrões de respostas referentes à frequência de uso de determinados conteúdos, à familiaridade com os documentos normativos e à autopercepção sobre práticas pedagógicas relacionadas à ERER e às Danças Afro-brasileiras. A análise quantitativa teve, assim, o papel de oferecer um panorama organizado dos dados, complementando e dialogando com as interpretações qualitativas.

### **3.6 Na Roda só se Entra com Respeito – Preceitos éticos**

Esta metáfora traz o fundamento ancestral de que toda roda — seja de dança, de saber ou de escuta — exige mais do que presença: exige respeito. Traz a ideia de que só se entra na roda com autorização, com reverência aos princípios que regem aquela partilha. A ética, nesse sentido, é o axé que autoriza a entrada, consagra o espaço e protege os corpos e vozes que ali se movimentam. É ela quem firma o chão para que a roda possa girar com segurança, integridade e confiança mútua.

Por isso, este estudo foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), tendo sido aprovado sob o parecer consubstanciado nº 7.259.826 e CAAE nº 85422224.5.0000.0311. Todas as etapas da pesquisa seguiram fielmente as diretrizes das Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulam as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

A coleta de dados ocorreu apenas após a obtenção da aprovação ética e do devido consentimento institucional e individual. Dois documentos essenciais asseguraram a legitimidade e o compromisso ético da investigação: TAI, autorizado pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de

Mangaratiba/RJ, permitiu a realização da pesquisa nas escolas da rede pública municipal, e TCLE, assinado voluntariamente pelos(as) professores(as) participantes, contendo as informações sobre os objetivos, métodos, riscos, benefícios e garantias de anonimato.

Todos(as) os(as) envolvidos(as) foram informados(as) sobre seus direitos, incluindo a possibilidade de recusar ou desistir da participação a qualquer momento, sem prejuízo de qualquer natureza. As respostas foram tratadas com absoluto sigilo e anonimato, sendo os dados analisados sem identificação individual.

Contudo, optou-se por não utilizar códigos numéricos ou impessoais para identificar os(as) professores(as) nas análises qualitativas. Em respeito à singularidade e à potência dos saberes compartilhados, foram atribuídos nomes inspirados em personalidades negras de relevância histórica, cultural e política. Essa escolha busca reconhecer a humanidade dos(as) participantes, elevando suas vozes e trajetórias ao lugar de protagonismo que merecem, sem que isso comprometa sua identidade civil. Assim, cada palavra registrada carrega não apenas anonimato, mas também dignidade e representatividade.

Além da proteção individual, o compromisso ético também se estendeu à comunidade escolar e à rede municipal de ensino. Os resultados da pesquisa serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, científicos e formativos, respeitando a dignidade de todos(as) os(as) envolvidos(as) e contribuindo para o fortalecimento da ERER na EFE.

Porque na roda, como no terreiro, só se entra com respeito. E é esse respeito — ético, político e ancestral — que firma o axé da pesquisa, consagra o espaço de escuta e assegura que a palavra dita na roda possa girar com liberdade, segurança e responsabilidade.

Firmamos os pés, giramos a roda, tocamos o tambor com intenção e escutamos com o corpo inteiro aquilo que da roda veio como palavra viva. Neste capítulo, o caminho metodológico foi tecido como se dança: com firmeza, escuta, ritmo e cuidado. A pesquisa, entendida aqui como roda ancestral, só pode acontecer no encontro entre chão e gesto, entre o corpo que pergunta e os corpos que respondem com histórias. Cada passo dado, do instrumento escolhido à escuta ética, se fez com o compromisso de não apenas investigar,

mas honrar os saberes que dançam no cotidiano da escola. Agora, com a palavra em mãos — já tocada, girada e incorporada — seguimos para o próximo giro: o da análise. No capítulo que se abre, damos passagem ao que os(as) professores(as) disseram, sentiram e fizeram ecoar. Que a roda siga girando, agora com a vibração da palavra que não repousa — ela se expande. Vibra no corpo, reverbera no tambor e, pouco a pouco, se transforma em canto. Porque palavra, quando encontra escuta, deixa de ser sussurro e vira coro. E é no coro que ecoa o coletivo: múltiplas vozes, saberes e sentidos que, juntos, entoam a melodia do que foi vivido.

É nesse compasso que avançamos: do silêncio atento da escuta para o canto compartilhado da fala. O que era palavra isolada, agora é canto em roda.

## 4 QUANDO A PALAVRA SE FAZ CANTO – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Se no capítulo anterior a palavra girou no corpo-tambor, neste ela ganha projeção. O que antes era vibração íntima, agora se projeta. A palavra que veio da roda e girou dentro de quem escutou, agora se torna canto. E o canto, diferentemente da fala isolada, é um chamado coletivo — é quando a voz do indivíduo se entrelaça com outras vozes e, juntas, entoam o que foi vivido, sentido e analisado.

Este capítulo é, portanto, o momento em que a pesquisa canta. Canta porque agora não se trata apenas de expor resultados, mas de permitir que os dados ecoem, reverberem, dialoguem entre si e com o mundo. Canta porque cada gráfico, cada tabela, cada categoria e cada citação são mais do que números ou palavras: são batidas de um tambor coletivo que pulsa a realidade de professores(as), de escolas, de histórias e silêncios.

Ao fazer da palavra um canto, este capítulo transforma dado em denúncia, escuta em partilha, silêncio em afirmação. É aqui que a análise ganha carne, som e movimento. Aqui, as vozes dos(as) professores(as) que dançaram com a pesquisa tornam-se protagonistas. Suas falas já não estão solitárias — estão em roda, em coro, em canto.

É com esse espírito que se apresentam, a seguir, os resultados e discussões desta pesquisa: não como verdades prontas, mas como ecos vivos de uma roda que segue girando, cantando e chamando à reflexão, à ação e à transformação.

Aqui, os dados não são fim — são atravessamentos. E a análise, mais do que técnica, é rito. Porque quando a palavra se faz canto, ela não apenas informa: ela convoca.

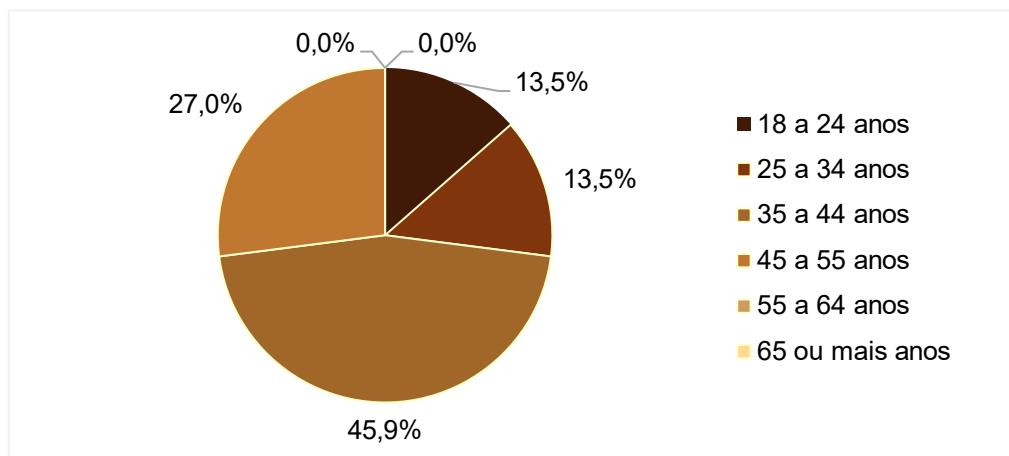
Para que o canto possa ser compreendido em sua inteireza, é preciso, antes, conhecer quem são os(as) corpos-vozes que o entoam. Quem são esses(as) professores(as) que ofertaram suas palavras, seus silêncios e suas danças à escuta desta pesquisa? De onde falam? Com que histórias, experiências e marcas eles(as) constroem o chão da EFE?

É com esse intuito que apresento, a seguir, o perfil sociodemográfico dos(as) participantes — não como um simples levantamento estatístico, mas como um gesto de reconhecimento e valorização dos caminhos singulares que

compõem o coletivo desta roda. Cada dado apresentado aqui é um fragmento de trajetória, uma batida que contribui para o ritmo do canto que se forma.

Os dados foram organizados em gráficos que visam apresentar de maneira visual e acessível as principais características pessoais e profissionais do grupo participante. Assim, o primeiro eco deste canto busca compreender a composição etária dos(as) professores(as) participantes, por meio da análise da distribuição das idades, conforme detalhado no Gráfico 1.

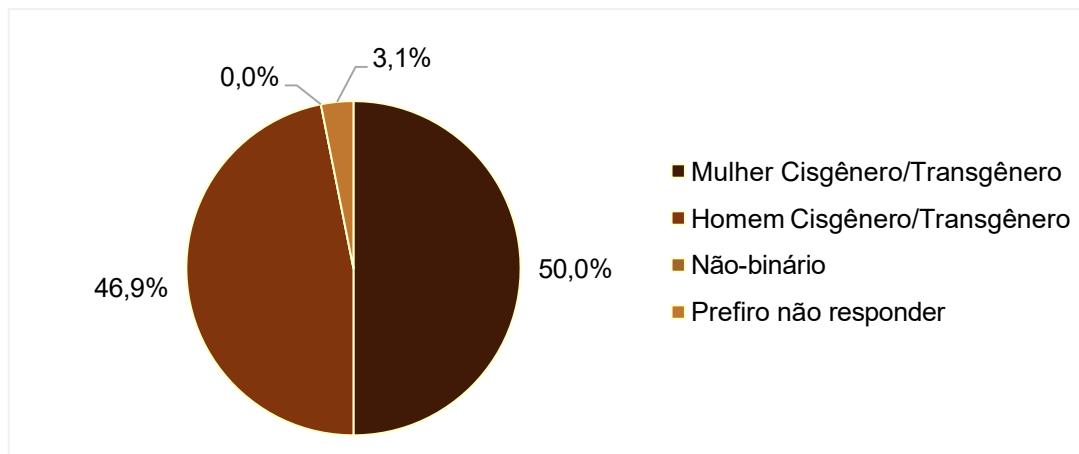
**Gráfico 1 – Idade**



Fonte: A autora.

Com base nos dados obtidos sobre a idade, o perfil etário da amostra revelou uma concentração significativa de professores(as) na faixa de 35 a 44 anos, representando 45,9% do total de 32 respondentes. Em seguida, um contingente relevante de docentes entre 45 e 55 anos, que correspondem a 27,0% da amostra. Já as faixas etárias mais jovens — 18 a 24 anos e 25 a 34 anos — possuem representatividade equivalente, cada qual com 13,5% dos(as) participantes. Não houve registro de participantes com 55 a 64 anos ou 65 ou mais anos (0%). Esses dados indicam que a maior parte da roda é composta por professores(as) com mais experiência ao mesmo tempo em que se percebe a presença — ainda que menor — de vozes mais jovens compondo o coro.

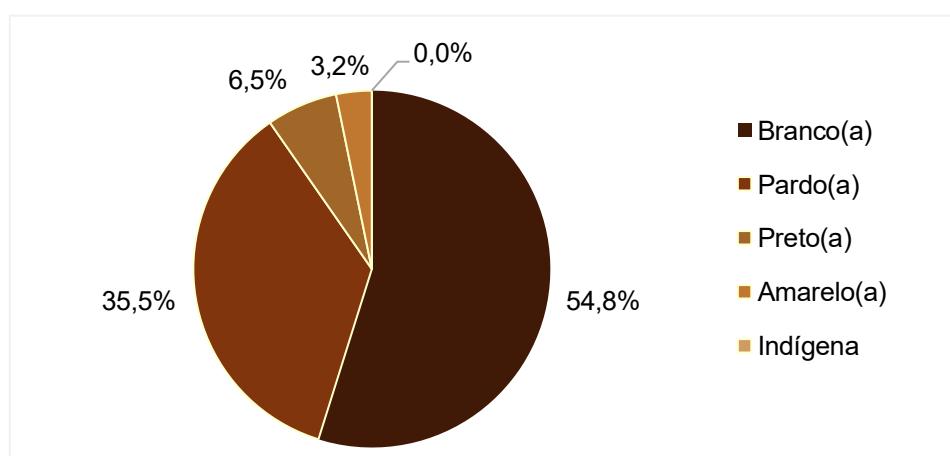
O segundo tom entoado buscou escutar a identidade de gênero dos(as) participantes. Nesse movimento, foi solicitado que cada professor(a) realizasse sua autodeclaração, respeitando os marcadores de identidade que atravessam seus corpos e trajetórias. A distribuição das respostas obtidas para as diferentes identidades de gênero está detalhado a seguir:

**Gráfico 2 – Gênero**

Fonte: A autora.

Os dados referentes à identidade de gênero dos(as) professores revelam uma distribuição relativamente equilibrada entre os gêneros binários. Metade dos(as) participantes da pesquisa (50%) autodeclarou-se como mulher, cisgênero ou transgênero, enquanto 46,9% identificaram-se como homem, cisgênero ou transgênero. Uma pequena parcela, correspondente a 1,3%, optou por não responder à pergunta. Não houve registro de participantes que se autodeclarassem pessoas não-binárias (0%).

Para fazer existir — no papel e na roda — a composição étnico-racial dos(as) participantes desta pesquisa, foi solicitado que cada professor(a) realizasse o eco da autodeclaração de sua identidade étnico-racial. Os resultados desse canto serão apresentados e discutidos a seguir, conforme detalhado no Gráfico 3.

**Gráfico 3 – Etnia**

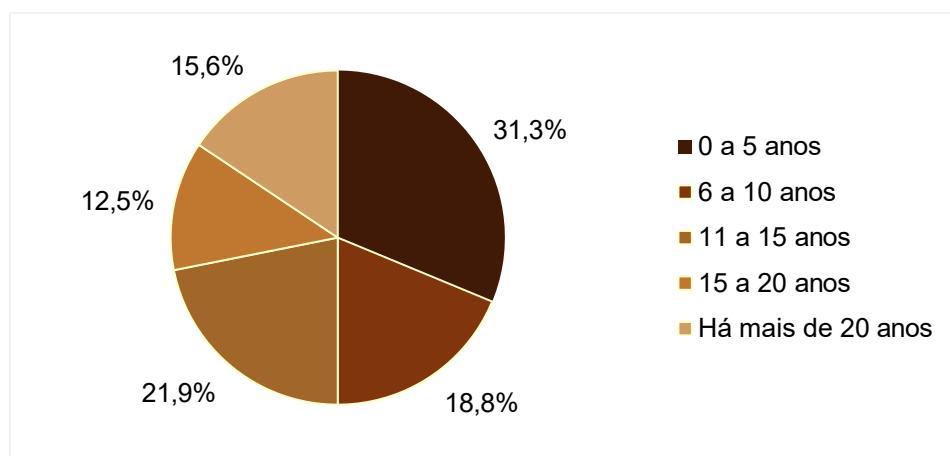
Fonte: A autora.

A análise da autodeclaração étnico-racial dos(as) participantes revela uma predominância de professores(as) que se autodeclararam brancos, representando 54,8% da amostra. Em seguida, um contingente significativo de docentes que se identificam como pardos, compõe 35,5% do total. A presença de professores(as) autodeclarados pretos corresponde a 6,5%, enquanto os(as) que se identificam como amarelos(as) somam 3%. Nenhum(a) professor(a) se autodeclarou indígena.

Esses dados apontam para uma certa diversidade étnico-racial entre os(as) participantes, embora com uma concentração expressiva no grupo branco. A presença significativa de pessoas pardas evidencia a miscigenação que marca a composição social brasileira. No entanto, chama atenção a baixa representatividade de pessoas pretas e amarelas — uma marca das desigualdades históricas que estruturam o acesso e a permanência de sujeitos racializados em determinadas funções sociais, inclusive no magistério. Apesar de todas as etnias estarem simbolicamente presentes nesta roda, a composição não espelha, de forma equitativa, a demografia nacional, que é majoritariamente composta por pessoas negras, assim, mesmo somado o percentual de profissionais pretos e pardos, ainda assim, mantém-se essa disparidade.

Dando continuidade à caracterização sociodemográfica, o Gráfico 4 apresenta os dados referentes ao tempo de experiência docente, organizados em diferentes intervalos de anos de atuação. Essa informação visa fornecer uma visão panorâmica sobre a trajetória profissional dos(as) professores(as) que compõem a roda desta pesquisa.

**Gráfico 4 – Tempo de atuação na EFE**



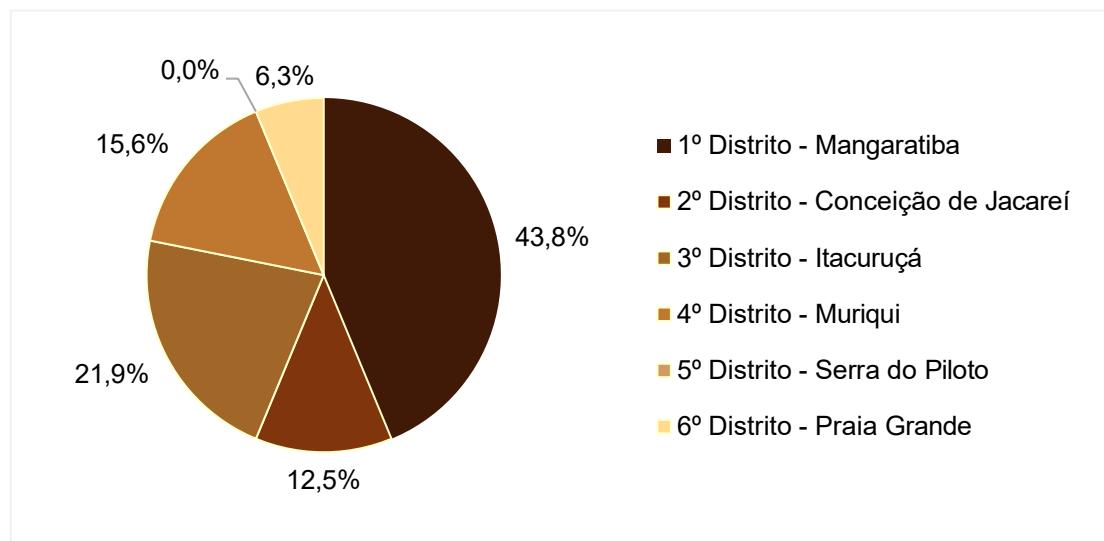
Fonte: A autora.

Os dados relativos ao tempo de atuação na EFE revelam uma distribuição diversificada da experiência profissional entre os(as) participantes da pesquisa. A maior parcela da amostra (31,3%) encontra-se na faixa de atuação inicial, composta por docentes com até 5 anos de experiência. Em seguida, destaca-se um grupo de 21,9% de professores(as) com trajetória intermediária, entre 11 e 15 anos de exercício docente. As faixas de 6 a 10 anos (18,8%) e de mais de 20 anos de atuação (15,6%) apresentam percentuais próximos, indicando uma presença significativa de profissionais com experiência consolidada. A menor proporção (12,5%) refere-se àqueles(as) com 15 a 20 anos de atuação.

Essa distribuição evidencia uma composição heterogênea no que se refere à experiência profissional dos(as) professores(as), sugerindo a presença em diferentes estágios de suas trajetórias — desde os(as) que chegam agora ao chão da escola até os(as) que já trilham caminhos mais longos, marcados por histórias, enfrentamentos e permanências.

Dando sequência à caracterização sociodemográfica, o próximo gráfico (Gráfico 5) apresenta os dados sobre a distribuição geográfica da atuação dos(as) professores(as) na rede pública de ensino. A análise dos distritos em que esses(as) docentes exercem suas atividades busca compreender a abrangência territorial da pesquisa, bem como possíveis especificidades regionais que atravessam suas práticas e contextos escolares.

**Gráfico 5 – Distrito em que leciona atualmente**



Fonte: A autora.

A distribuição dos(as) 32 professores(as) participantes da pesquisa pelos diferentes distritos do município de Mangaratiba revela uma concentração expressiva no 1º Distrito, onde 43,8% dos(as) docentes atuam, distribuídos(as) em oito escolas. O 3º Distrito também apresenta representatividade significativa, com 21,9% dos(as) participantes alocados(as) em cinco unidades escolares. Em seguida, o 4º Distrito concentra 15,5% dos(as) professores(as) em duas escolas. O 2º Distrito conta com 12,5% dos(as) docentes atuando em três instituições. Já o 6º Distrito abriga 6,3% dos(as) participantes, distribuídos(as) em duas escolas. É notável a ausência de docentes atuando no 5º Distrito (0%).

Essa distribuição geográfica sugere uma maior representatividade de professores(as) atuantes nos 1º e 3º Distritos, o que reflete, em parte, a concentração de unidades escolares da rede nesses territórios. A ausência de participantes no 5º Distrito pode estar associada a múltiplos fatores, entre eles, o difícil acesso geográfico à localidade — caracterizada por vias precárias e longas distâncias em relação à sede municipal —, bem como à presença de apenas uma escola na região. Essa combinação de fatores frequentemente resulta em alta rotatividade e ausência de professores lotados de forma contínua na unidade, o que pode ter comprometido a participação dos(as) docentes na pesquisa, impactando diretamente na adesão e representação desse território no estudo.

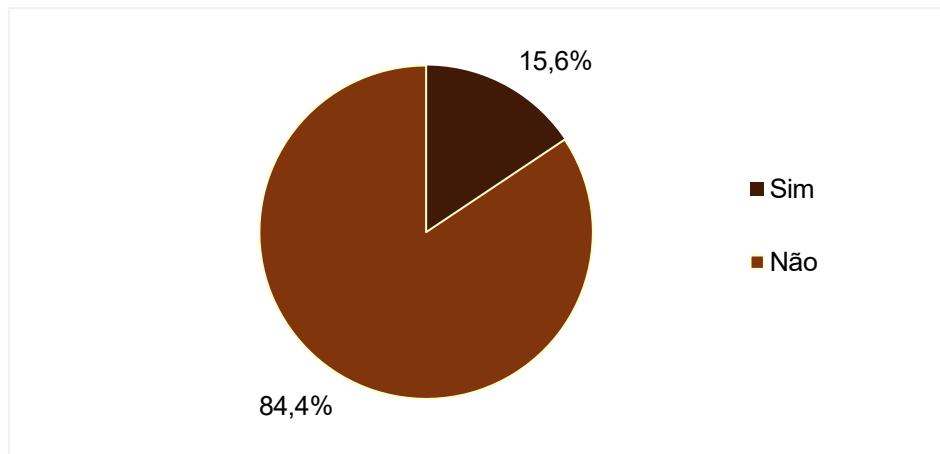
No que se refere ao vínculo empregatício, todos(as) os(as) participantes (100%) declararam possuir vínculo estável com a Prefeitura Municipal de Mangaratiba/RJ. Isso indica que a amostra é composta exclusivamente por docentes efetivos(as), aprovados(as) em concurso público para o cargo de Professor I de Educação Física. Essa estabilidade profissional pode favorecer o engajamento com a escola, o envolvimento em projetos pedagógicos e a autonomia na escolha de conteúdos e práticas educativas. A ausência de profissionais contratados temporariamente ou com vínculos precários sugere um cenário de compromisso institucional com a valorização do trabalho docente na rede municipal.

Quanto à formação inicial, a maioria dos(as) professores(as) (78%) concluiu sua graduação em instituições privadas de ensino superior. Um percentual menor (16%) obteve sua formação em instituições públicas, enquanto

6% dos(as) participantes não informaram a instituição na qual realizaram sua formação. Considerando o marco legal da Lei nº 10.639/03 — que institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana —, observou-se que 56% dos(as) docentes finalizaram sua formação após a promulgação dessa legislação, enquanto apenas 6% concluíram antes. Um percentual significativo (38%) não forneceu o ano de conclusão do curso.

Para finalizar a caracterização sociodemográfica, é fundamental voltar o olhar à formação específica dos(as) professores(as) no campo da ERER. Os dados apresentados no Gráfico 6 apontam não apenas a ocorrência dessa formação, mas também quais foram os espaços formativos nos quais ela se deu. Essas informações serão essenciais para compreender o nível de qualificação dos(as) docentes quanto a esse tema, central para uma prática pedagógica comprometida com a diversidade, a justiça e a transformação social na EFE contemporânea.

**Gráfico 6 – Você já fez alguma formação em ERER?**



Fonte: A autora.

Os dados concernentes à formação específica em ERER revelam um cenário marcadamente desigual: uma expressiva maioria dos(as) participantes (84,4%) declarou não ter vivenciado qualquer formação voltada para essa temática. Em contraste, apenas 15,6% dos(as) docentes relataram experiências formativas pontuais e diversificadas, que vão desde a participação em iniciativas como a Pesquisa Quilombola e um módulo específico sobre ERER e religiosidades, em um programa de Pós-Graduação em Educação Física Escolar com enfoque inclusivo na UFRJ, até formações promovidas por instituições como

a SEEDUC-RJ e a Universidade Federal Fluminense (UFF). Também foram mencionadas oficinas realizadas em espaços como o Encontro Nacional de EFE (ENEFE) promovido pelo Colégio Pedro II, o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e o Congresso de EFE na Perspectiva Inclusiva (CEFEPI), além do contato com conteúdos curriculares nas disciplinas de Danças, Folclore e Cultura Afro-Brasileira durante a formação inicial.

Essa acentuada disparidade entre presença e ausência de formação específica em ERER transforma os dados em denúncia e em anúncio: denuncia a lacuna formativa que ainda persiste nos percursos docentes e anuncia a urgência de políticas públicas e institucionais que promovam uma formação comprometida com a justiça racial e com o enfrentamento ao racismo estrutural. Essa realidade suscita reflexões importantes sobre o impacto direto dessa variável na elaboração das práticas pedagógicas e na maneira como as RER são abordadas no contexto da EFE.

Encerrada a caracterização sociodemográfica, os dados agora se voltam ao campo mais denso da experiência e da prática.

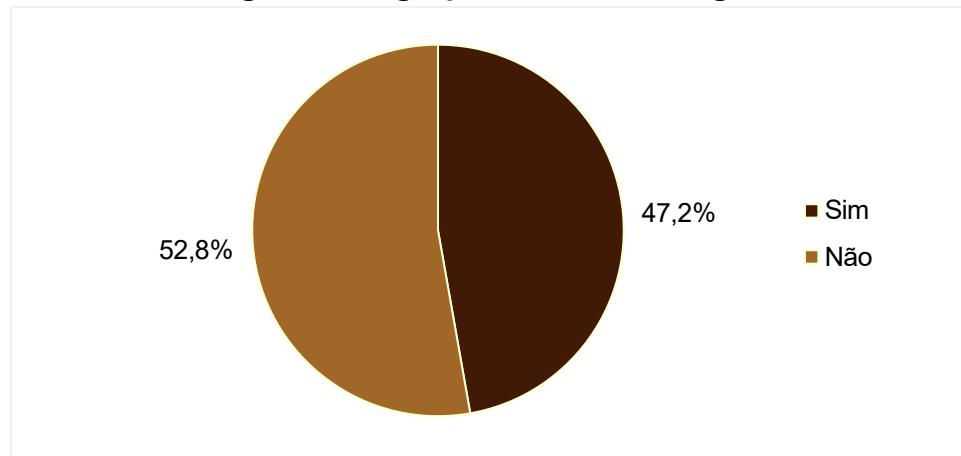
Em continuidade à análise e seguindo os ecos da caracterização dos(as) corpos-vozes, este estudo passa a entoar um novo trecho do canto coletivo: o primeiro eixo temático da pesquisa, que versa sobre as experiências docentes no campo da ERER e do Ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira, como descrito a seguir.

Esse eixo busca compreender como os(as) professores(as) percebem e se relacionam com o arcabouço legal que sustenta a ERER, quais interações tiveram com o Movimento Negro e grupos de cultura negra, e como essas vivências reverberam em suas práticas pedagógicas. Para tanto, foram exploradas questões que investigam o conhecimento e o acesso dos(as) docentes às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, bem como a outros dispositivos político-pedagógicos voltados à promoção da equidade racial. Também foi identificado se os(as) participantes já tiveram contato com ações, atividades ou coletivos ligados ao Movimento Negro e quais contribuições essas experiências geraram em sua atuação profissional. Por fim, investiguei quais práticas corporais — entre elas as africanas e afro-brasileiras — são incorporadas em seu ensino e como a ERER efetivam em sua práxis.

Dando início ao primeiro eixo temático, a investigação se volta agora para os encontros — formais e informais — dos(as) professores(as) com movimentos e grupos de cultura negra ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais. O objetivo dessa questão foi compreender em que medida os(as) docentes tiveram contato com ações promovidas por coletivos que historicamente protagonizam a luta por direitos, reconhecimento e valorização da população negra no Brasil.

Entender essa vivência é essencial, pois tais experiências têm o potencial de moldar percepções, sensibilidades e práticas pedagógicas alinhadas à ERER. O Gráfico 7, apresentado a seguir, expressa as respostas obtidas para essa pergunta, trazendo à tona os caminhos percorridos, os encontros possíveis e os silêncios que ainda ecoam nas trajetórias docentes.

**Gráfico 7 – Na sua trajetória pessoal ou profissional você já participou de atividades e ações realizadas por grupos pertencentes ao movimento negro ou de grupos de cultura negra?**



Fonte: A autora.

O gráfico revela que 47,2% dos(as) docentes participantes afirmaram já ter participado de ações e/ou atividades promovidas por grupos do Movimento Negro e/ou de Grupos de Cultura Negra, enquanto 52,8% declararam não ter tido esse tipo de vivência. Esses dados evidenciam uma divisão relativamente equilibrada entre os(as) respondentes, sugerindo que, embora quase metade tenha estabelecido vínculos com espaços que valorizam a cultura negra, ainda há uma parcela significativa que permanece distante dessas iniciativas. Esse cenário lembra o alerta de Gomes (2011) que aponta que se tratando de ERER há sempre distâncias, avanços e limites, os quais exige esforços conjuntos de

toda população junto ao Movimento Negro para a superação do racismo. Presenças e ausências que não são neutras, mas ecoam os silêncios históricos que atravessam a formação docente e o currículo escolar — e que serão aprofundadas nas análises qualitativas a seguir (*Vide Tabela 1*).

**Tabela 1 – Quais atividades e ações realizadas por grupos de cultura negra e, ou por grupos pertencentes ao Movimento Negro você já participou?**

<b>Categorias</b>	<b>Frequência de Ocorrência</b>	
	Absoluta (n)	Percentual (%)
Práticas Culturais Afro-brasileiras	9	23,7%
Comunidades Quilombolas	3	7,9%
Eventos e visitas culturais	4	10,5%
Projetos e experiências escolares	3	7,9%
Ausência de vivências	19	50,0%

Fonte: A autora.

Conforme apresentado, a categoria com maior frequência relativa foi **Ausência de Vivências**, com 50,0% das respostas. Este dado revela mais do que a ausência de experiências: aponta para o distanciamento de parte expressiva dos(as) docentes em relação a grupos de Cultura Negra e ao Movimento Negro, relevando AYA, se faz necessária para superar essas resistências e florescer as presenças em solos fertilizados pela cultura negra. Tal ausência deve ser compreendida à luz das desigualdades estruturais e do legado de uma educação eurocentrada, que historicamente marginaliza saberes e práticas de matriz africana. A escassez de vivências não indica, necessariamente, desinteresse; ao contrário, denuncia as lacunas persistentes na formação inicial e continuada e a pouca articulação entre instituições escolares e os territórios culturais e políticos da população negra. Denuncia, também, a dificuldade ainda presente em reconhecer tais espaços como legítimos produtores de conhecimento — uma lacuna que exige o fortalecimento de políticas públicas que reconheçam e valorizem esses ambientes como potentes territórios educativos (Gomes, 2019; Ferreira, 2021).

Entre as experiências efetivas, a categoria **Práticas Culturais Afro-brasileiras** destaca-se (23,7%). As respostas revelam vivências com manifestações como Capoeira, Maculelê, Jongo e percussão — expressões que carregam força estética, educativa e política. A professora Mercedes Batista

relatou ter participado de “*oficinas de percussão, maculelê e capoeira no Cais do Valongo*”, evidenciando um contato direto com práticas de resistência e ancestralidade. Essas vivências não apenas propiciam o acesso a saberes historicamente silenciados, como também possibilitam a desconstrução de estereótipos e o fortalecimento de uma pedagogia antirracista, reverberando o potente movimento SANKOFA promovido pelos Movimento Negro, representado nesta fala por uma ação promovida pelo Instituto Pretos Novos (IPN).

A categoria **Eventos e Visitas Culturais** (10,5%) contempla experiências como exposições, museus, mostras e circuitos culturais. As participantes Zezé Mota e Tia Ciata exemplificam: “*exposição da Carolina Maria de Jesus no CCBB*” e o “*Círculo da Pequena África*”. Embora mais pontuais, essas vivências possuem valor formativo significativo, contribuindo para a ampliação do repertório crítico e sensível dos(as) docentes, ao aproximá-los(as) das histórias, das dores e das potências da população negra.

As categorias **Comunidades Quilombolas e Projetos e Experiências Escolares** apresentaram igual número de menções (7,9%). As vivências com comunidades como o “*Quilombo de Bracuí*” em Angra dos Reis e os “*Quilombos de Santa Justina e Santa Izabel*” em Mangaratiba, como afirma Mercedes Batista e Vinícius Júnior, revelam um mergulho em territórios de resistência e ancestralidade. Já os relatos de projetos escolares e universitários, como “*visita de Africanos para oficinas e dinâmicas em grupo com a comunidade escolar*” e “*projetos de Consciência Negra*”, citados pelos(as) professores(as), Luís Gama e Gilberto Gil indicam esforços, ainda que isolados, de integrar as temáticas da ERER ao cotidiano pedagógico.

Diante desses dados, comprehende-se que a participação de docentes em espaços de valorização da cultura negra é ainda restrita. Essa constatação aponta para desafios importantes no campo da formação, especialmente no que se refere à articulação entre universidade, escola e movimentos sociais. Como nos lembra Gomes (2019), é no seio do Movimento Negro que emergem saberes construídos na luta — saberes capazes de transformar a escola em um território de emancipação. A escassa presença dessas experiências entre os(as) participantes, portanto, não é apenas dado: é chamado. É a urgência de construir pontes, de fortalecer redes e de afirmar que sem movimento não há roda — e sem roda, não há canto.

Se a presença em ações promovidas por grupos de cultura negra ou do Movimento Negro já indica um caminho de aproximação com os territórios de saber e resistência, é preciso agora escutar com mais atenção como essas experiências reverberaram no corpo e na trajetória dos(as) docentes. Afinal, toda vivência, quando atravessa o corpo, deixa marca — seja em forma de gesto, de pensamento ou de práxis pedagógica.

É nesse compasso que se apresenta a **Tabela 2**, dedicada a trazer os sentidos atribuídos por aqueles(as) que caminharam junto a esses espaços. A seguir, são entoadas as ressonâncias dessas experiências — não como respostas prontas, mas como fragmentos de caminho, vozes que se fazem canto e que, ao partilhar, ampliam a escuta de quem pesquisa e de quem lê.

**Tabela 2 – Como essas atividades e ações realizadas por grupos de cultura negra e, ou grupos pertencentes ao Movimento Negro influenciaram na sua trajetória pessoal ou profissional?**

<b>Categorias</b>	<b>Frequência de Ocorrência</b>	
	Absoluta (n)	Percentual (%)
Valorização cultural e histórica	7	17,5%
Transformação da prática pedagógica	5	12,5%
Consciência social e combate ao racismo	4	10,0%
Aproximação com a comunidade ou Movimento Negro	5	12,5%
Sem influência direta	19	47,5%

Fonte: A autora.

A análise da Tabela 2 evidencia uma realidade preocupante: quase metade dos(as) docentes participantes (47,5%) afirmou não ter vivenciado qualquer influência direta de atividades ou ações realizadas por grupos de cultura negra ou do Movimento Negro em sua trajetória pessoal ou profissional. Esse dado reforça a necessidade de ampliar o reconhecimento desses grupos como territórios de saber — espaços cuja contribuição ultrapassa a dimensão cultural e se afirma como elemento central na constituição de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista (Gomes, 2019), além de nos levar a refletir que apesar das conquistas em favor da ERER nos últimos anos, ainda há um árduo caminho de desconstrução de resistências

advindas do racismo e do preconceito presentes na Educação brasileira (Vasconcelos; Alves, 2024).

Em contraste com esse cenário, 52,5% dos(as) participantes relataram que tais vivências exerceram influência significativa, diria que esses professores ressoaram o movimento SANKOFA, ao extrair dessas vivências conhecimentos e sabedoria necessária para a formação de uma consciência negra e para uma atuação pessoal e profissional antirracista. Esses aprendizados se desdobraram em diferentes dimensões. A categoria **Valorização cultural e histórica** foi a mais recorrente entre essas respostas (17,5%). Conceição Evaristo relatou sua participação em “*grupo de capoeira*”, destacando a importância de “*trazer para os alunos informações sobre a cultura afro, valorização da cultura afro-brasileira, dissociação da capoeira e religião*”. Já Lélia Gonzales afirmou que eventos voltados à cultura negra influenciaram positivamente sua vida profissional e pessoal, “*pois é importante sabermos o berço da nossa história cultural [...]*”. Esses relatos evidenciam o papel dinâmico das Práticas Culturais Afro-brasileiras, que para além de expressão corporal agem como ferramentas de resgate identitário, expressão estética e resistência política (Tavares, 2020).

A **Transformação da prática pedagógica** foi mencionada por 12,5% dos(as) professores(as). Mussum e Lélia Gonzáles relataram ações como “*intervenções antirracistas nas aulas*” e o “*ensino de brincadeiras da cultura negra não somente quando se aproxima da data comemorativa, mas ao longo de todo o ano letivo*”. Essas experiências demonstram esforços conscientes para romper com o currículo monocultural e pontual, buscando integrar saberes afro-brasileiros de forma transversal, viva e contínua, por meio de uma prática pedagógica na perspectiva emancipatória, articulando o ensino das práticas corporais afro-brasileiras com a resistência do movimento negro e a valorização da cultura afrodescendente (Candau, 2008; Pomin; Café 2020).

A categoria **Consciência social e combate ao racismo** (10,0%) destacou experiências que ampliaram a percepção crítica sobre o racismo estrutural e o papel do(a) professor(a) como agente de enfrentamento. Como ilustra a fala de Lázaro Ramos: “*Essas experiências foram enriquecedoras, pois proporcionaram aprendizado, troca de saberes e a oportunidade de colaborar na promoção da cultura negra e na luta contra o racismo*”. Já Tia Ciata apontou o impacto dessas vivências na compreensão das ações afirmativas e no

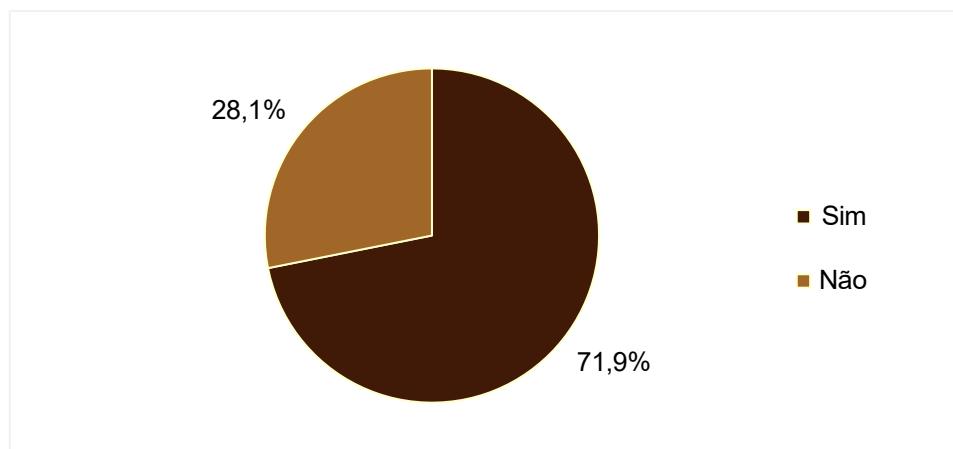
reconhecimento do pertencimento racial, afirmando que contribuíram para “*entender os anseios que circundam os movimentos negros para o não racismo e o pertencimento genuíno da classe*”. Essas falas, ecoam a ação do Movimento Negro em ressignificar e politizar a raça, como construção social, bem como promover a reeducação e emancipação da sociedade produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, como afirma Gomes (2019).

Por fim, a categoria **Aproximação com a comunidade ou Movimento Negro** (12,5%) contempla experiências vividas em territórios de memória e resistência. Glória Maria relatou sua atuação em uma escola localizada no quilombo da Marambaia, destacando a vivência com “*jongo e capoeira*”. Outras experiências mencionadas incluíram visitas à Casa da Tia Ciata, ao Circuito da Pequena África e ao Quilombo de Santa Justina e Santa Izabel, proporcionando encontros com narrativas negras, memórias ancestrais e protagonismos historicamente silenciados.

Dessa forma, ainda que uma parcela expressiva dos(as) docentes não tenha estabelecido vínculos diretos com o Movimento Negro ou com grupos de cultura negra, os relatos daqueles(as) que vivenciaram essas experiências evidenciam seu profundo potencial formativo e transformador. Assim, revela-se *Sesa Wo Suban* — um movimento independente, ainda que tímido, mas existente — trazendo consigo novas possibilidades educacionais. Ampliar o acesso a essas experiências é, portanto, um caminho necessário para oportunizar a superação de uma educação monocultural e consolidar práticas pedagógicas que honrem a diversidade étnico-racial em sua plenitude.

Se, até aqui, ouvimos ecos das vivências que formaram (ou silenciaram) os passos dos professores(as), é chegada a hora de compreender como se relacionam com os dispositivos normativos que orientam essa prática. O Gráfico 8 apresenta as respostas à pergunta sobre o conhecimento dos marcos fundamentais que inscrevem no currículo escolar a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena.

**Gráfico 8 – Você conhece as Leis nº 10.639/03 e, ou, nº 11.645/08?**



Fonte: A autora.

O Gráfico 8 revela que, embora a maioria dos(as) participantes (71,9%) afirme conhecer as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, um percentual ainda expressivo (28,1%) declara desconhecê-las. Esse dado acende um sinal de alerta e inquietação, especialmente considerando que a primeira dessas leis já soma mais de duas décadas de vigência, e a segunda ultrapassa os quinze anos. A permanência desse desconhecimento — ainda que em parte da amostra — expõe fissuras estruturais na formação inicial e continuada de professores(as), evidenciando também a fragilidade das políticas institucionais voltadas à efetivação e divulgação desses marcos legais. Não se trata apenas de um dado frio, mas de um sintoma profundo: revela que o chão da escola, muitas vezes, ainda não escutou com a devida força o chamado dessas leis. O desconhecimento das normativas que sustentam a ERER denuncia uma desconexão entre o que está no papel e o que vibra nas salas de aula. É um silêncio que persiste onde já não deveria existir. Por isso, mais do que uma constatação, esse dado é um alerta à ação — para que as políticas públicas, as formações docentes e os currículos escolares se comprometam efetivamente com a justiça social e a equidade racial(Observatório da Educação, s.d.).

Diante desse cenário de reconhecimento parcial e, ao mesmo tempo, de desconhecimento preocupante das leis que fundamentam a ERER, torna-se essencial compreender a percepção dos(as) professores(as) que afirmam conhecer a Lei nº 10.639/2003. Essa questão é apresentada e discutida na Tabela 3.

**Tabela 3 – O que você pensa em relação à Lei 10.639/2003?**

<b>Categorias</b>	<b>Frequência de Ocorrência</b>	
	Absoluta (n)	Percentual (%)
Reconhecimento e valorização	6	26,1%
Combate ao racismo e promoção da equidade	5	21,7%
Reparação histórica	3	13,0%
Importância educativa e curricular	8	34,8%
Sem opinião	1	4,3%

Fonte: A autora.

Com base nos dados da Tabela 3, é possível observar uma diversidade de percepções entre os(as) participantes quanto ao papel e à relevância dessa legislação no contexto educacional. A maior parte das respostas concentrou-se na categoria **Importância educativa e curricular** (34,8%), seguida de **Reconhecimento e valorização** (26,1%) e **Combate ao racismo e promoção da equidade** (21,7%).

O fato de a maioria dos(as) docentes reconhecer a Lei 10.639/03 como um elemento estruturante da prática educativa e do currículo escolar, demonstra um avanço significativo na compreensão de seu papel na formação cidadã crítica. Segundo Pomin e Café (2021) presença da temática étnico-racial no ambiente escolar não deve se restringir a datas comemorativas, como a semana da consciência Negra, mas sim integrar um projeto político-pedagógico comprometido com a superação das desigualdades históricas. A fala de Glória Maria, “*a obrigatoriedade do estudo dessas culturas e histórias constrói conhecimento*”, evidencia esse reconhecimento da escola como espaço de construção de saberes plurais, como identidade, etnia e poder, rompendo com a lógica eurocêntrica ainda predominante (Silva, 2022).

A segunda categoria mais recorrente, **Reconhecimento e valorização** da história e cultura afro-brasileira, reforça a percepção da lei como instrumento de visibilidade dos saberes e contribuições das populações negras na formação da sociedade brasileira. Tal entendimento dialoga com Silva (2005) ao defender que reconhecer as Africanidades Brasileiras, é ir além de louvar as heranças africanas, é fortalecer identidades, combater estereótipos e construir narrativas mais inclusivas no espaço escolar.

As menções à **Reparação histórica** (13,0%) revelam que parte dos(as) professores(as) comprehende a legislação como um passo necessário para o enfrentamento dos efeitos históricos do colonialismo, da escravidão e do racismo estrutural. Como expressou Conceição Evaristo: “*É triste ter que se criar uma lei para falar de algo que faz parte da construção do nosso país [...]*”. Essa percepção converge com Batista (2014), ao afirmar que políticas educacionais voltadas para a valorização da história afro-brasileira devem ser compreendidas como mecanismos de justiça histórica e social.

A categoria **Combate ao racismo e promoção da equidade**, presente em 21,7% das respostas, destaca a dimensão ética e política da Lei 10.639/03. Esse dado mostra que os(as) professores(as) também a identificam como ferramenta de enfrentamento ao racismo e de promoção da equidade racial. Gomes(2008) reforça esse entendimento, ao conceber a ERER como uma prática transformadora e antirracista.

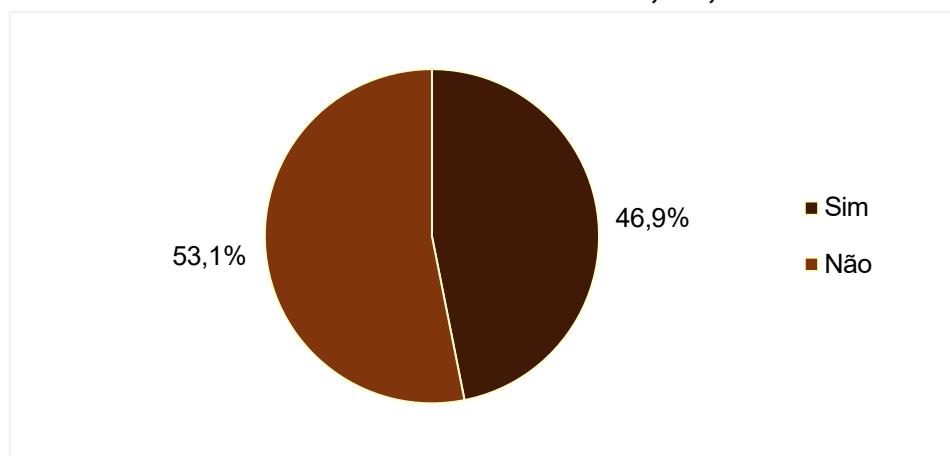
Por fim, chama atenção o fato de que 4,3% dos(as) respondentes não emitiram opinião. Mesmo entre os(as) que afirmaram conhecer a lei, essa ausência de posicionamento pode indicar dificuldade em refletir criticamente sobre sua aplicabilidade. Como destaca Gomes (2012), conhecer uma legislação não significa, necessariamente, compreendê-la em profundidade ou incorporá-la à prática pedagógica. Isso reforça a urgência de ações formativas que não apenas informem, mas também sensibilizem e mobilizem os(as) professores(as) para uma atuação efetivamente comprometida com a ERER.

De forma concisa, os dados revelam um processo de apropriação progressiva — ainda que desigual — da Lei 10.639/03 por parte dos(as) professores(as). As falas evidenciam tanto avanços na compreensão de seu papel na valorização da Cultura Afro-brasileira e no combate ao racismo, quanto fragilidades que podem (e devem) ser enfrentadas por meio de formações continuadas, críticas e dialógicas.

Compreendido o panorama de percepções acerca da Lei nº 10.639/2003, é necessário aprofundar o olhar sobre um aspecto igualmente relevante: o acesso e o conhecimento em relação aos documentos político-pedagógicos que orientam a implementação dessas normativas no cotidiano escolar. Afinal, reconhecer a importância das leis é um passo, mas conhecer os instrumentos que lhes dão corpo é condição essencial para sua efetivação na prática

pedagógica. Nesse sentido, o Gráfico 9 apresenta os dados referentes ao conhecimento e, ou, acesso dos(as) professores(as) a esses documentos suleadores.

**Gráfico 9 – Você conhece e, ou, acessa documentos político-pedagógicos consonantes com as Leis nº 10.639/03 e, ou, nº 11.645/08?**



Fonte: A autora.

O Gráfico 9 revela que 53,1% dos(as) participantes afirmaram não conhecer ou não acessar documentos político-pedagógicos em consonância com as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e 46,9% dos(as) docentes relataram ter algum nível de familiaridade ou acesso a tais documentos. Este dado denuncia não apenas uma lacuna informacional, mas aponta para o risco de que a legislação permaneça como referência formal, dissociada da prática pedagógica cotidiana. A distância entre o que está escrito e o que é vivido nas escolas emerge como um dos grandes desafios da efetivação da ERER. O não acesso a documentos orientadores compromete a construção de propostas curriculares coerentes com os marcos legais e esvazia o potencial transformador dessas normativas. Para aprofundar essa discussão, foi investigado junto aos(as) professores(as) quais documentos relataram conhecer ou acessar em alguma medida, conforme apresentado na Tabela 4 a seguir.

**Tabela 4 – Quais documentos políticos-pedagógicos consonantes com as Leis 10.639/03 e/ou 11.645/08 você conhece e, ou, acessa?**

<b>Categorias</b>	<b>Frequência de Ocorrência</b>	
	Absoluta (n)	Percentual (%)
Documentos legais	6	18,8%
Projeto Político-Pedagógico	2	6,3%
Materiais didáticos e literaturas	3	9,4%
Desconhecem ou não acessam documentos	21	65,6%

Fonte: A autora.

A Tabela 4 apresenta as categorias de documentos político-pedagógicos mencionadas pelos(as) participantes, revelando uma distribuição que chama atenção justamente pelo contraste entre presença e ausência. As categorias **Documentos Legais** e **Desconhecem** foram mencionadas com igual frequência, ambas correspondendo a 35,3% das ocorrências. De um lado, referências como a LDB e a BNCC, em falas das professoras Alcione e Tia Ciata : “LDB e BNCC” e “Geralmente na própria DNC vem os objetos de conhecimento para trabalhar [...].” De outro, um número equivalente de respostas revelou o total desconhecimento sobre quaisquer documentos voltados à temática étnico-racial, como exemplificado na declaração de Luís Gama: “Para planejamento e materialização de uma melhor aula para os meus alunos e comunidade escolar”. Essa equivalência percentual pode significar uma lacuna estrutural no acesso e apropriação de instrumentos legais orientadores da prática docente, reforçando os alertas de autores como Gomes (2012) e Tolentino (2014), que apontam que o conhecimento da legislação, por si só, não garante sua efetividade — sendo necessário articulá-lo a práticas pedagógicas críticas, conscientes e comprometidas com a equidade racial.

Outras categorias mencionadas com menor frequência, como **Materiais didáticos e literaturas** (17,6%) e **Projeto Político-Pedagógico – PPP** (11,8%), indicam movimentos relevantes, embora ainda pontuais. As professoras Zéze Mota e Djamila Ribeiro, por exemplo, referiram-se a obras de autores(as) negros(as) como Bell Hooks, Emicida, e títulos como *Kakopi Kakopi* e *Quanto de África tem no dia de alguém*, revelando esforços individuais de inserção de narrativas Afro-brasileiras no cotidiano escolar. Já as menções ao PPP sugerem que, embora esse documento deva expressar o projeto ético-político da escola, ele ainda não é amplamente compreendido como um instrumento potente para

a efetivação da ERER. Como ressalta Araújo (2023), é fundamental que o PPP seja atravessado por compromissos antirracistas, sendo continuamente revisitado, ressignificado e alinhado à luta por uma educação justa e plural.

Diante desse panorama, foi proposto aos(as) docentes que compartilhassem suas percepções sobre como suas escolas têm se organizado para efetivar a ERER. As respostas a essa indagação compõem as categorias apresentadas na Tabela 5, conforme será discutido a seguir.

**Tabela 5 – Na escola que atua existe algum plano definido para trabalhar a Educação das Relações Étnico Raciais no “chão da escola”? Justifique.**

<b>Categorias</b>	<b>Frequência de Ocorrência</b>	
	<b>Absoluta (n)</b>	<b>Percentual (%)</b>
Ausência de Plano Estruturado	17	53,1%
Plano em desenvolvimento	1	3,1%
Plano estruturado e integrado	3	9,4%
Ações pontuais e datas comemorativas	8	25,0%
Ações contínuas, mas não formalizadas	3	9,4%

Fonte: A autora.

Os dados obtidos revelam que a maioria das falas dos(as) participantes (53,1%) concentrou-se na categoria **Ausência de Plano Estruturado**, evidenciando a inexistência de planejamento ou de qualquer institucionalização da ERER nas unidades escolares. Essa lacuna foi exemplificada por professores(as) como Abdias do Nascimento e Zezé Mota: “*Não tem*” e “*Desde que entrei na escola isso nunca foi dialogado, mesmo sendo em uma região próxima ao quilombo e atendendo crianças de origem quilombola*”. Tal ausência expressa uma fragilidade institucional que compromete a garantia dos direitos educacionais previstos na Lei nº 10.639/03 e nas DCNERER (Brasil, 2004). Como aponta Cavalleiro (2001) a omissão das escolas nesse campo contribui para a perpetuação do silenciamento em torno da temática racial no ambiente escolar.

Outra parcela significativa (25%) refere-se à categoria **Ações pontuais e datas comemorativas**, indicando que a presença da temática étnico-racial, quando existente, costuma se restringir a eventos como o Dia da Consciência Negra. Embora representem tentativas de inserção da pauta, tais ações mantêm a abordagem da ERER em um plano episódico e superficial. Pomin; Café (2020)

alerta para os riscos dessas práticas que, ao invés de consolidarem uma educação antirracista contínua, reforçam a marginalização simbólica da cultura negra ao reduzi-la a homenagens esporádicas, caracterizando uma prática pedagógica em uma perspectiva estereotipada.

As categorias **Ações contínuas, mas não formalizadas** (9,4%) e **Plano em desenvolvimento** (3,1%) expressam esforços importantes, ainda que incipientes. A fala da professora Elza Soares — “*Sempre no diálogo com alunado, comunidade escolar sobre a importância da cultura negra e indígena na formação da sociedade*” — ilustra uma prática constante, porém desprovida de respaldo institucional. Já a professora Mercedes Batista reconhece que “*há uma intenção da escola em trabalhar esses temas, mas com planos ainda em processo de construção*”. Esses relatos evidenciam que, mesmo diante da ausência de políticas consolidadas, há docentes mobilizados, o que aponta para a urgência de políticas de apoio que deem sustentação e legitimidade a tais iniciativas.

A categoria **Plano estruturado e integrado** (9,4%) aponta experiências mais consolidadas, nas quais a ERER está articulada ao PPP e alinhada às normativas legais. A professora Alcione, por exemplo, destaca que sua escola possui um “*plano de curso elaborado em consonância ao PPP da escola e aos objetivos propostos neste*”. A experiência da professora Glória Maria também se destaca ao relatar que sua unidade escolar “*integra, de forma transversal, a cultura quilombola local ao planejamento institucional*”. Tais exemplos revelam o potencial de um planejamento pedagógico verdadeiramente comprometido com a diversidade étnico-racial e com a equidade racial, desde que haja um posicionamento político-pedagógico claro por parte da comunidade escolar, conforme defende Araújo (2023).

Ainda assim, o baixo percentual dessa última categoria reforça que, embora existam experiências exitosas, estas permanecem como exceções em um cenário predominantemente marcado pela ausência ou pela fragilidade das ações institucionais. Tais dados reforçam a necessidade de políticas públicas voltadas à formação continuada, ao acompanhamento pedagógico e ao fortalecimento da gestão democrática, para que a implementação da ERER deixe de depender exclusivamente do empenho individual e se consolide como política de escola.

Encerrada a análise sobre a organização institucional, a pesquisa segue agora para as iniciativas individuais dos(as) docentes, reconhecendo que ambas as esferas — institucional e pessoal — estão em constante diálogo e se retroalimentam. Diante disso, busquei compreender como os(as) professores(as) têm incorporado a ERER em sua prática cotidiana, investigando quais abordagens tensionam, expressam ou ressignificam os princípios da ERER no chão da escola (*Vide Tabela 6*).

**Tabela 6 – Como você tem trabalhado com seus alunos e alunas a ERER no cotidiano da sua sala de aula?**

<b>Categorias</b>	<b>Frequência de Ocorrência</b>	
	<b>Absoluta (n)</b>	<b>Percentual (%)</b>
Práticas Corporais Afro-brasileiras	17	48,6%
Abordagem Teórico-Reflexiva e Crítica	9	25,7%
Projetos, Ações e Integração Comunitária	3	8,6%
Ausência de Prática	7	17,1%

Fonte: A autora.

A Tabela 6 expressa as estratégias relatadas por docentes para o trabalho com a ERER no cotidiano da sala de aula. Dentre as categorias elencadas, a mais recorrente foi **Práticas Corporais Afro-brasileiras**, representando 48,6% das respostas. Professoras como Érika Hilton, Glória Maria, Antonieta de Barros e Conceição Evaristo mencionaram atividades como “*brincadeiras africanas*”, “*lutas africanas*”, “*danças afro-brasileiras*” e o ensino da “*Capoeira*”, evidenciando a utilização da cultura corporal como ferramenta de valorização das identidades negra.

Essa expressiva presença das práticas corporais reafirma o potencial da EF como campo privilegiado para o ensino das RER, conforme argumentam Mattos; Monteiro (2021), ao enfatizarem as corporeidades negras como caminhos para o enfrentamento ao racismo no ambiente escolar. No entanto, cabe aqui uma reflexão crítica: algumas respostas indicam apenas a inserção de práticas afro-brasileiras desprovidas de contextualização histórica ou crítica. Tal ausência levanta uma importante indagação: estariam esses(as) docentes compreendendo a ERER apenas como um conjunto de conteúdos novos a serem adicionados ao currículo, esvaziando seu sentido político e

transformador? Para os autores a cultura negra não pode ser reduzida a tópicos temáticos ou a uma abordagem superficial; ela exige uma transformação estrutural, epistemológica e política do projeto pedagógico da escola.

A segunda categoria mais mencionada foi **Abordagem Teórico-Reflexiva e Crítica**, com 25,7% das ocorrências. Ela contempla ações pedagógicas voltadas à conscientização e à problematização das RER, realizadas por meio de rodas de conversa, exibição de vídeos, uso de textos teóricos e promoção de debates. O professor Vinícius Jr, por exemplo, relatou a realização de “*trabalhos e palestras relacionados ao respeito das mais diferentes raças e religiões*”, enquanto a professora Alcione afirmou desenvolver “*rodas de conversas e atividades teóricas e práticas*”, indicando a articulação entre o corpo e a palavra, a prática e o pensamento crítico. Essas experiências se alinham aos princípios da Lei 10.639/03, que não exige apenas inserção de conteúdos, mas propõe um currículo antirracista e uma atuação pedagógica comprometida com a transformação social (Brasil, 2003).

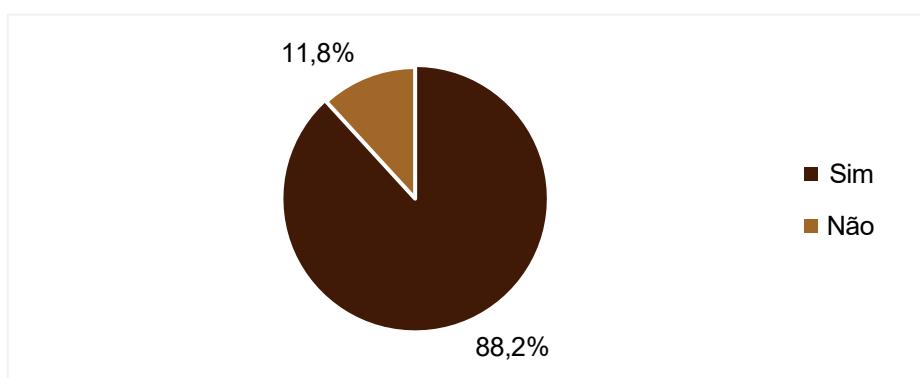
Com percentuais mais baixos, mas ainda significativos, encontram-se as categorias **Projetos, Ações e Integração Comunitária** (8,6%) e **Ausência de Prática** (17,1%). A primeira refere-se a iniciativas mais amplas e interdisciplinares, muitas vezes articuladas com a comunidade escolar, como relatado pelo(a) professor(a) Liniker: “*projetos e ações junto à comunidade*”, ou com atividades realizadas em datas comemorativas, como a “*Semana da Consciência Negra*”, citada pela professora Daiane dos Santos.

Já a categoria **Ausência de Prática** revela um contingente de docentes que afirmaram não desenvolver ações relacionadas à ERER. Quando questionados sobre os motivos dessa ausência, indicaram múltiplas justificativas: desde a crença de que a temática não dialoga com o componente curricular da EF, até o desinteresse pessoal, falta de formação específica ou resistência fundamentada em convicções religiosas. Essas falas podem apontar a crença de muitos professores(as) que destes pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação, acreditando ser dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos como afirma Gomes (2005). Ademais como destacam Vasconcelos; Alves (2024), podem apontar para barreiras estruturais e subjetivas que ainda dificultam o desenvolvimento de uma prática

educativa antirracista que valorize as Culturas Africanas e Afro-brasileiras de forma crítica e contínua.

Considerando que os(as) participantes desta pesquisa são professores(as) de EF, a investigação segue com o Gráfico 10, que busca compreender se as Práticas Corporais Afro-brasileiras têm sido efetivamente incorporadas — ou, ao contrário, invisibilizadas — no cotidiano das aulas de EFE.

**Gráfico 10 – Você trabalha com as Práticas Corporais Afro-Brasileiras nas suas aulas?**



Fonte: A autora.

O Gráfico 10 revela que a maior parte dos(as) professores(as) participantes (88,2%) afirmou desenvolver Práticas Corporais Afro-brasileiras em suas aulas, o que sinaliza um movimento promissor em direção à valorização dessas expressões na EFE. No entanto, o dado de que 11,8% dos(as) docentes declararam não realizar esse trabalho merece atenção e uma análise mais aprofundada, especialmente diante das justificativas apresentadas.

As motivações apontadas por esses(as) profissionais evidenciam entraves de ordem estrutural e formativa, como a ausência de uma formação inicial e continuada que conte com uma abordagem crítica e aprofundada, os conteúdos da Cultura Afro-brasileira, a falta de suporte pedagógico nas escolas e a carência de recursos materiais e espaços adequados para o desenvolvimento dessas práticas.

Além dos fatores institucionais, surgem também justificativas de cunho pessoal e religioso, o que revela que a não implementação das Práticas Corporais Afro-brasileiras não se limita a dificuldades técnicas. Envolve também convicções subjetivas que, muitas vezes, colaboram para o epistemicídio dessas

manifestações culturais no espaço escolar. Esse cenário expõe um desafio que ultrapassa o plano das condições objetivas: é também político, ético e epistemológico.

Apesar do expressivo número de docentes engajados(as) na promoção dessas práticas, os dados demonstram que ainda é necessário fortalecer a compreensão de que a construção de uma educação antirracista é responsabilidade coletiva, independentemente de crenças religiosas ou posições individuais. Como preconizam os documentos oficiais e as DCNERER (Brasil, 2004), o compromisso com a equidade racial deve atravessar toda a comunidade escolar.

A última questão do eixo temático dedicado à ERER buscou identificar, de forma mais precisa, quais Práticas Corporais Africanas e Afro-brasileiras são desenvolvidas no contexto da EFE pelos(as) professores(as) participantes. A Tabela 7 apresenta os dados que dão forma a esse canto coletivo. A seguir, analiso o que se canta, como se canta, e o que ainda precisa ser ouvido.

**Tabela 7 – Quais Práticas Corporais Afro-brasileiras você ensina?**

<b>Categorias</b>	<b>Frequência de Ocorrência</b>	
	<b>Absoluta (n)</b>	<b>Percentual (%)</b>
Jogos e brincadeiras	23	52,3%
Capoeira e outras lutas	12	27,3%
Danças Afro-brasileiras	9	20,4%

Fonte: A autora.

Com base nos dados apresentados na Tabela 7, é possível observar que a maioria dos(as) professores(as) que afirmam desenvolver Práticas Corporais Afro-brasileiras em suas aulas de EF privilegia atividades relacionadas a **Jogos e brincadeiras** (52,3%). Essa predominância pode estar associada à maior familiaridade desses(as) docentes com esse tipo de prática no contexto escolar, bem como à sua aparente “neutralidade cultural”, o que, por vezes, facilita sua inserção nos planejamentos pedagógicos sem a necessidade de provocar rupturas significativas nas abordagens tradicionalmente consolidadas.

Entretanto, essa escolha majoritária também evidencia uma possível limitação na abordagem da diversidade e da profundidade das manifestações corporais Africanas e Afro-brasileiras. As categorias **Capoeira e outras lutas** e

**Danças Afro-brasileiras** aparecem com menor frequência, 27,3% e 20,4%, respectivamente, ainda que carreguem forte carga simbólica, histórica e política (Silva, 2005). Essas práticas exigem um maior aprofundamento teórico, sensibilidade cultural e segurança metodológica para serem desenvolvidas de maneira crítica, contextualizada e potente no espaço escolar.

A baixa incidência das Danças Afro-brasileiras (20,4%) é especialmente significativa quando se considera o potencial dessas expressões para fortalecer a identidade étnico-racial dos(as) estudantes, promover o sentimento de pertencimento e combater estigmas e preconceitos ainda presentes no ambiente educacional (Pieroni, 2022; Siqueira, 2023). Monteiro; Anjos (2020) apontam que essa sub-representação pode estar diretamente relacionada à ausência de formação específica sobre o tema, bem como à invisibilização histórica dessas práticas nos currículos escolares.

Dando continuidade à análise dos dados, o segundo eixo desta pesquisa concentra-se especificamente no ensino das Danças na Educação Física Escolar, com ênfase nas Danças Afro-brasileiras. Inicialmente, os(as) participantes foram questionados sobre o ensino da Dança de maneira geral, incluindo o momento do ano letivo em que esse conteúdo é abordado, com o intuito de identificar padrões de inserção curricular. Em seguida, as mesmas questões foram reaplicadas com foco nas Danças Afro-brasileiras, permitindo levantar dados comparativos que indicam a presença, ausência ou predominância de determinadas práticas corporais no interior da Unidade Temática Danças, prevista na BNCC.

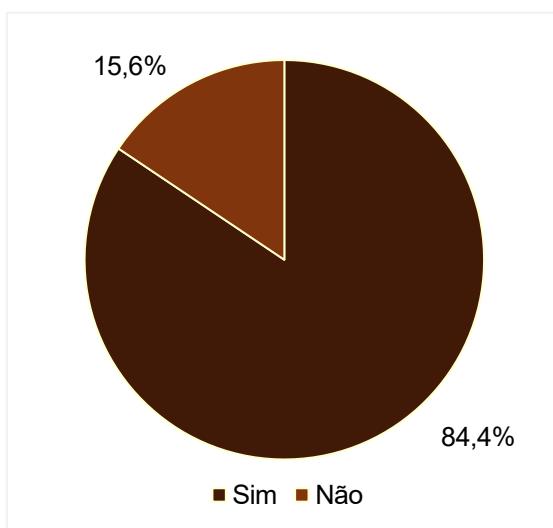
Para aprofundar ainda mais essa compreensão, os(as) docentes também foram convidados(as) a refletir sobre os desafios e possibilidades enfrentados no ensino das Danças Afro-brasileiras, visando identificar como — e se — a ERER se manifesta em seus discursos e práticas pedagógicas.

Embora o questionário tenha sido estruturado de forma progressiva — partindo de uma abordagem mais ampla sobre o ensino da Dança até alcançar a especificidade das Danças Afro-brasileiras — eu optei, nesta seção, por apresentar os dados obtidos nos Gráficos 11 e 12 de maneira comparativa. Essa escolha metodológica visa justamente evidenciar possíveis padrões de preferência, presença ou silenciamento em relação aos conteúdos de Dança trabalhados nas aulas, permitindo analisar com maior entendimento os caminhos

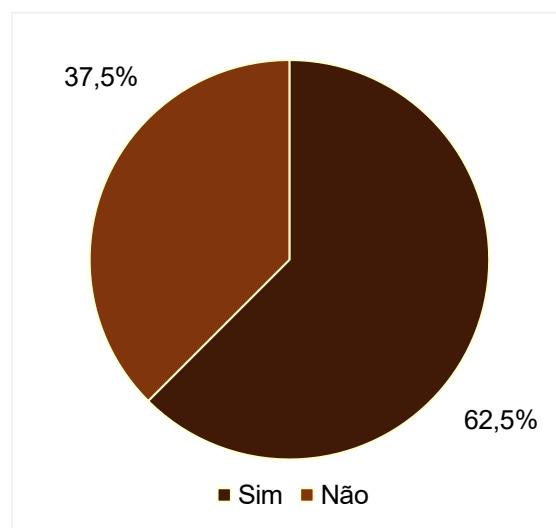
já trilhados e os que ainda precisam ser abertos para a efetivação da ERER no componente curricular de EF.

Essa análise comparativa revelou dados relevantes sobre a presença (ou ausência) das Danças Afro-brasileiras no contexto do ensino de Dança na EFE, evidenciando padrões que apontam tanto avanços quanto lacunas na efetivação da ERER. Veja a seguir:

**Gráfico 11 – Você ensina os conteúdos de Dança na escola?**



**Gráfico 12 – Você ensina os conteúdos de Danças Afro-brasileira nas suas aulas?**



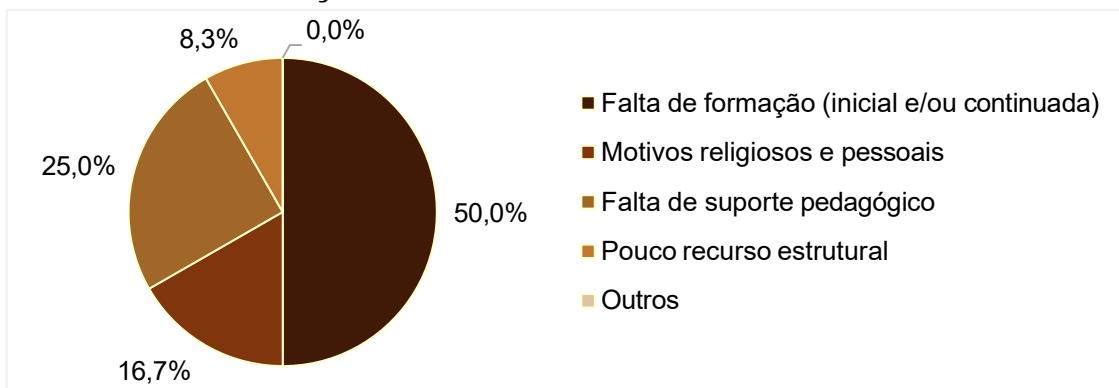
Fonte: A autora.

O Gráfico 11 evidencia que a ampla maioria dos(as) docentes participantes (84,4%) afirmam trabalhar com conteúdos relacionados à Dança no contexto escolar. À primeira vista, esse dado pode sinalizar uma mudança positiva na percepção dessa linguagem corporal dentro do componente curricular de EF, considerando que a Dança historicamente tem sido marginalizada ou invisibilizada nas práticas pedagógicas, conforme apontam Guimarães; Bianchini (2020).

Contudo, ao se confrontar esse dado com os resultados do Gráfico 12, observa-se uma queda expressiva no número de professores(as) que afirmam abordar especificamente as Danças Afro-brasileiras — um percentual de 62,5%. A diferença de mais de 20% entre os dois indicadores revela uma lacuna importante no que diz respeito à representatividade e à diversidade dos conteúdos efetivamente ensinados.

Tal discrepância sugere que, embora a Dança esteja sendo trabalhada nas aulas de EF, nem sempre contempla a pluralidade cultural que a constitui, especialmente no que se refere às expressões de matriz Africana e Afro-brasileira. A menor incidência dessas práticas pode ser interpretada como um processo de silenciamento — consciente ou inconsciente — por parte dos(as) docentes (Guimarães; Bianchini, 2020; Ugaya, 2011). Quando convidados(as) a justificar a não inclusão das Danças Afro-brasileiras em suas propostas pedagógicas, os(as) professores(as) apontaram como principais motivos fatores estruturais, pedagógicos e subjetivos que atuam como barreiras. Esses aspectos, que contribuem para a manutenção das desigualdades curriculares e a invisibilização de saberes ancestrais, são apresentados no Gráfico 13, a seguir.

**Gráfico 13 – Qual(ais) os possíveis motivos para você não ensinar as Danças Afro-brasileiras nas aulas de EF?**



Fonte: A autora.

O Gráfico 13 revela que a falta de formação inicial e/ou continuada foi o motivo mais citado pelos(as) docentes, sendo apontado por 50% dos(as) participantes. Esse dado expõe uma lacuna preocupante na preparação dos(as) professores(as) no que se refere às questões étnico-raciais e à abordagem das expressões culturais Afro-brasileiras na EFE. A ausência de conteúdos específicos durante a formação universitária, somada à escassez de oportunidades formativas ao longo da carreira docente, compromete não apenas o domínio técnico, mas também a segurança e a intencionalidade pedagógica na condução dessas práticas. Tal dado reforça a urgência do Diagnóstico de Equidade realizado pelo MEC em março de 2024, juntamente com os Secretário de Educação e prefeitos do país afim de compreender as realidades locais, para o fortalecimento de políticas públicas voltadas à formação continuada que

promovam o enfrentamento do racismo e a valorização das Culturas Afro-brasileiras.

Na segunda posição, com 25% das respostas, aparece a falta de suporte pedagógico. Essa categoria abrange desde a carência de materiais didáticos específicos e referências bibliográficas até a ausência de orientações claras nos documentos institucionais sobre como tratar, de forma crítica e contextualizada, as Danças Afro-brasileiras nas aulas. O dado evidencia que, mesmo entre os(as) professores(as) dispostos(as) a abordar essas temáticas, há entraves institucionais que dificultam sua implementação.

As justificativas de ordem pessoal e religiosa, mencionadas por 16,7% dos(as) participantes, revelam resistências que muitas vezes estão ancoradas em visões estigmatizadas ou preconceituosas em relação às manifestações culturais Afro-brasileiras. Tais resistências refletem o racismo estrutural e simbólico ainda presente nos espaços escolares, que, ao associarem negativamente essas práticas às religiões de matriz africana, promovem seu silenciamento, negando-lhes legitimidade pedagógica e valor cultural(Cruz; Almeida, 2022; Ferreira, 2024)

A ausência de recursos estruturais (8,3%) também foi apontada como fator limitante. Embora tenha aparecido com menor frequência, essa categoria abrange questões como a falta de espaços físicos adequados, equipamentos de som, figurinos ou materiais específicos para o trabalho com as Danças. Ainda que não seja o principal entrave identificado, esse dado chama atenção para as desigualdades materiais que atravessam o cotidiano escolar e impactam diretamente a viabilidade das práticas pedagógicas culturais.

Por fim, a categoria “Outros” não foi mencionada por nenhum(a) participante (0%), o que demonstra que os principais desafios relatados concentram-se efetivamente nas esferas da formação, do suporte institucional, das crenças pessoais e da infraestrutura disponível.

Dessa forma, os dados evidenciam que a exclusão das Danças Afro-brasileiras das aulas de EF não pode ser compreendida apenas como fruto de escolhas individuais, mas deve ser analisada à luz de um conjunto de fatores estruturais e simbólicos. Superar esses obstáculos requer o fortalecimento de compromissos ético-políticos com uma educação antirracista, que reconheça,

valorize e integre as culturas afro-brasileiras ao currículo como patrimônio legítimo da escola em sua pluralidade e potência formativa (Gomes, 2011).

Em continuidade à investigação, as Tabelas 8 e 9 lançam luz sobre os momentos em que os(as) docentes escolhem inserir, ao longo do ano letivo, os conteúdos de Dança e, de modo mais específico, as Danças Afro-brasileiras em suas práticas pedagógicas. A análise comparativa entre essas duas dimensões permite identificar padrões significativos na organização temporal do currículo e nos sentidos atribuídos a cada uma dessas manifestações corporais. Ao observar tais escolhas, é possível compreender não apenas quando a Dança está na escola, mas também de que forma a presença — ou a ausência — das Danças Afro-brasileiras revela posturas pedagógicas, compromissos políticos e desafios ainda a serem enfrentados para a efetivação da ERER na EF.

**Tabela 8 – Em qual período do ano letivo você aborda as Danças nas aulas?**

<b>Categorias</b>	<b>Frequência de Ocorrência</b>	
	Absoluta (n)	Percentual (%)
Período específico	10	31,3%
Períodos pontuais	7	21,9%
Ao longo do ano	2	6,3%
Ausência da prática	5	15,6%
Resposta Nula	8	25,0%

Fonte: A autora.

**Tabela 9 – Em qual período do ano letivo você aborda as Danças Afro-brasileiras nas aulas?**

<b>Categorias</b>	<b>Frequência de Ocorrência</b>	
	Absoluta (n)	Percentual (%)
Período específico	5	15,6%
Períodos pontuais	4	12,5%
Ao longo do ano	2	6,3%
Ausência de prática	12	37,5%
Intenção futura de aplicação	1	3,1%
Respostas Nulas	8	25%

Fonte: A autora.

Na Tabela 8, observa-se que a maioria dos(as) docentes declara abordar o conteúdo de Danças em um **Período específico** do ano letivo (31,3%), mencionando diretamente trimestres como momentos delimitados para sua inserção no planejamento, como ilustram as falas dos(as) professores(as) Elza

Soares e Djavan: “*Terceiro trimestre*” e “*2º trimestre*”. Outros 21,9% indicam trabalhar as Danças por meio de **Ações pontuais**, geralmente vinculadas a projetos ou festividades escolares, conforme evidenciam as menções de Luís Gama e Glória Maria: “*Culminâncias pedagógicas*” e “*Conciliar com alguma festividade na escola*”. Esses dados reforçam a percepção de que, em grande parte das experiências, as práticas de Dança ainda aparecem associadas a eventos comemorativos, e não como conteúdos estruturantes e permanentes.

Apenas 6,3% dos(as) docentes afirmaram abordar as Danças **Ao longo do ano**, por meio de registros como “*Durante todo o ano*” ou “*Planejamento aberto*”, expressos pelas professoras Zezé Mota e Mercedes Batista, o que sinaliza uma perspectiva mais integrada e contínua. Por outro lado, 15,6% apontaram a **Ausência da prática**, como indicado por Candeia e Martinho da Vila em respostas como “*Não se aplica*”. Além disso, destaca-se o número expressivo de **Respostas desconsideradas** (25%), cujas formulações revelaram incompreensão da pergunta, como indicar apenas o ano escolar ou afirmar que o conteúdo é abordado apenas na teoria, o que sugere uma confusão conceitual sobre o planejamento e execução de conteúdos no ano letivo.

Quando se observa a Tabela 9, voltada especificamente para as Danças Afro-brasileiras, o cenário se apresenta ainda mais crítico. O percentual de **Ausência da prática** salta para 37,5%, com respostas como “*Não*” e “*Não se aplica*”, registradas pelos(as) professores(as) Marielle e Machado de Assis. Este dado indica não apenas a exclusão dessas manifestações culturais do planejamento pedagógico, mas também o silenciamento persistente de expressões historicamente marginalizadas no contexto escolar (Araújo, 2012). Além disso, 15,6% dos(as) participantes afirmaram abordar as Danças Afro-brasileiras em um **Período específico**, como exemplifica a professora Antonieta de Barros: “*No mês de novembro*”. Essa prática reforça a tendência de associar essas expressões exclusivamente a datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra, o que reduz seu potencial educativo e formativo contínuo.

Outros 12,5% indicaram **Ações pontuais**, e apenas 6,3% relataram desenvolver esse conteúdo **Ao longo do ano**. A categoria **Intenção futura de aplicação** (3,1%), como expressou a professora Zezé Mota ao afirmar: “*Ainda não, mas estou pensando possibilidades para o ano que vem*”, revela o desejo ainda não concretizado de integrar tais práticas ao cotidiano escolar. Essa

intenção, ainda que promissora, aponta barreiras ligadas a insegurança em lidar com temáticas étnico-raciais no ambiente escolar. Logo, a presença das Danças Afro-brasileiras nas escolas ainda é marcada por tensões, lacunas e resistências (Monteiro; Anjos, 2020).

Diante desse cenário, torna-se fundamental compreender quais são os principais desafios e dificuldades enfrentados pelos(as) professores(as) ao tentar ensinar essas práticas no cotidiano escolar. A Tabela 10, a seguir, apresenta os dados levantados a partir dessa questão, oferecendo pistas valiosas sobre os obstáculos concretos que atravessam o ensino das Danças Afro-brasileiras na EFE.

**Tabela 10 – Quais foram os desafios e dificuldades que você encontrou ao ensinar as Danças Afro-brasileiras?**

<b>Categorias</b>	<b>Frequência de Ocorrência</b>	
	Absoluta (n)	Percentual (%)
Preconceito religioso ou sociocultural	9	30,0%
Falta de conhecimento ou formação docente	5	16,7%
Falta de interesse ou resistência dos alunos	5	16,7%
Falta de recursos pedagógicos / materiais	3	10,0%
Falta de apoio da comunidade escolar	2	6,7%
Dificuldades com o conteúdo ou prática pedagógica	3	10,0%
Ausência de dificuldades	3	10,0%

Fonte: A autora.

De acordo com a Tabela 10, a categoria mais recorrente foi **Preconceito religioso ou sociocultural**, com 30% das ocorrências. As falas dos(as) participantes indicam que o ensino das Danças Afro-brasileiras frequentemente encontra resistências associadas ao racismo religioso e à desinformação. Expressões como “Já passei vídeos sobre o assunto e todos acharam que era ‘macumba’” ou “Preconceito na questão religiosa” ou “Os pais não deixam participar porque é macumba”, utilizadas pelas professoras Djamila Ribeiro, Daiane dos Santos e Conceição Evaristo, revelam como o imaginário social, atravessado por estigmas e estereótipos, ainda associa Manifestações Culturais Afro-brasileiras a práticas demonizadas, desconsiderando sua dimensão histórica, estética e educativa (Cruz; Almeida, 2022).

A **Falta de conhecimento ou formação docente** aparece em 16,7% das menções e configura-se como um entrave central à efetivação da Lei 10.639/03.

Relatos como “*Domínio do conteúdo*” e “*falta de conhecimento do conteúdo*”, feito pelos professores Abdias do Nascimento e Zumbi dos Palmares, denunciam a insuficiência de preparo teórico-metodológico para a abordagem das Danças Afro-brasileiras de forma crítica e contextualizada. Tal lacuna compromete a segurança docente e limita a construção de propostas pedagógicas que valorizem a corporeidade negra como expressão de resistência e afirmação identitária (Tavares, 2020).

Com o mesmo percentual (16,7%), a categoria **Falta de interesse ou resistência dos alunos** revela aspectos subjetivos e culturais do desafio. Declarações como “*Os alunos não gostam da dança*” ou “*Resistência dos estudantes*” ou “*pouca aceitação dos meninos*”, dadas por Tia Ciata, Mercedes Batista e Ivone Lara, podem ser compreendidas, conforme (Pomin e Café, 2020) como resultado de um currículo escolar historicamente eurocentrado, marcado por conteúdos hegemônicos, materializados na EFE pelos principalmente pelos esportes, o que dificulta os(as) estudantes se reconhecem nas práticas corporais vinculadas à Cultura Afro-brasileira. Assim, a resistência discente não deve ser vista como desinteresse puro e simples, mas como sintoma de um apagamento cultural e simbólico que precisa ser superado.

Outros desafios apontados foram a **Falta de recursos pedagógicos e materiais** (10%) e as **Dificuldades com o conteúdo ou a prática pedagógica** (10%). A carência de materiais adequados, como citado por Luís Gama em “*Na maioria das vezes não tenho nada*”, evidencia as precariedades estruturais enfrentadas por muitos(as) docentes, especialmente ao trabalhar com conteúdos que escapam às normativas curriculares tradicionais. Já as dificuldades didático-pedagógicas, como “*Dar sentido e significado*” ou “*Despertar o interesse dos alunos*”, ditas por Mussum e Martinho da Vila, indicam o esforço dos(as) professores(as) em desenvolver abordagens contextualizadas, que dialoguem com as realidades e favoreçam uma aprendizagem crítica e afetiva, especialmente as relacionadas as culturas negras que foram marginalizados na construção histórica das Abordagens da EF(Cavalcanti, 2022).

A **Falta de apoio da comunidade escolar** foi mencionada por 6,7% dos(as) participantes, como no relato de Elza Soares: “*Os desafios são mais por parte de alguns responsáveis*”. Isso reforça a compreensão de que o enfrentamento ao racismo religioso e à marginalização das culturas negras não

pode se restringir à atuação docente, sendo necessário um engajamento coletivo que envolva também a comunidade escolar e as famílias, num processo contínuo de formação e sensibilização. Assim como aponta Ferreira (2024), é preciso combater a hierarquização dos conhecimentos e o racismo manifestados por meio da seleção da cultura dominante e aplicar uma pedagogia inclusiva e significativa, para possibilitar aos estudantes o respeito e o fortalecimento positivo das suas pertenças identitárias e religiosas.

Por fim, destaca-se a presença da categoria **Ausência de dificuldades**, com 10% das respostas. Afirmações como “*Não obtive dificuldade*” ou “*nenhuma*”, feitas por Antonieta de Barros e Carolina de Jesus, indicam experiências positivas de inserção das Danças Afro-brasileiras no currículo, revelando contextos escolares mais abertos e sensíveis à valorização das práticas culturais negras. Essas experiências devem ser reconhecidas e potencializadas como referências potentes para a construção de uma prática pedagógica antirracista e emancipatória.

Se os desafios revelam as travas e os silêncios que ainda habitam o chão da escola, é também preciso escutar os ecos de esperança que emergem das experiências que conseguiram romper barreiras. Porque, mesmo em meio às ausências, há quem tenha feito da resistência, um gesto pedagógico por meio do simbolismo de AYA, do corpo um território de afirmação e da dança um caminho de pertencimento, abrindo caminhos para *SESA WO SUBAN*, uma nova EF como de insurgência e luta antirracista.

É nesse compasso que se apresenta a Tabela 11, dedicada a reunir as possibilidades e experiências exitosas relatadas pelos(as) docentes ao ensinar as Danças Afro-brasileiras na EFE. O que foi possível, o que pulsou, o que deu certo — aqui, o canto ganha novas nuances.

**Tabela 11 – Quais foram as possibilidades e experiências exitosas que você encontrou ao ensinar as Danças Afro-brasileiras?**

<b>Categorias</b>	<b>Frequência de Ocorrência</b>	
	Absoluta (n)	Percentual (%)
Engajamento e Interesse dos Alunos	6	20,0%
Aprendizagem Cultural e Histórica	5	16,7%
Corporeidade, Criatividade e Ludicidade	14	46,7%
Inclusão e Relações Interpessoais	2	6,7%
Questões Religiosas e Superações	2	6,7%
Nenhuma	1	3,3%

Fonte: A autora.

Os dados revelam importantes potencialidades pedagógicas dessa prática, sobretudo no que diz respeito ao engajamento dos(as) estudantes, à valorização cultural e à promoção de relações mais humanas e inclusivas no ambiente escolar. A categoria de maior destaque foi **Corporeidades, Criatividade e Ludicidade**, com 46,7% das ocorrências. As falas que compõem essa categoria demonstram que o ensino das Danças Afro-brasileiras, quando mediado por cantigas, brincadeiras e atividades corporais criativas, promove experiências prazerosas e significativas. Alcione relatou o uso de “*cantigas de roda e brincadeiras cantadas usando elementos da cultura afro-brasileira*”, evidenciando como a ludicidade e a corporeidade potencializam a aprendizagem e torna o conteúdo mais acessível e afetivo. A professora Mercedes Batista destacou: “*Maculelê, samba, jongo, funk, frevo, etc. A experiência mais exitosa foi o relato no cais do Valongo*”, reforçando a potência das Danças Afro-brasileiras como ferramenta de valorização da corporeidade negra e do pertencimento ancestral como afirma Ferreira (2021). Esses relatos evidenciam também a incorporação dos valores civilizatórios afro-brasileiros como ato insurgente na EFE (Trindade, 2010).

A segunda categoria mais recorrente foi **Engajamento e Interesse dos Alunos** (20%), com relatos que apontam a participação ativa e o entusiasmo dos(as) estudantes. Exemplo disso é a fala do professor Vini Jr: “*Os alunos gostaram e descobriram a verdade sobre a dança*”, sinalizando não apenas o interesse, mas também a desconstrução de estereótipos por meio da vivência corporal. As falas de Darci do Jongo e Elza Soares, respectivamente, “*os alunos levaram para uma feira de exposição onde até a comunidade escolar participou*” e “*curiosidade do aluno em aprender, em buscar mais conhecimentos*”, revelam

o alcance ampliado da prática, que transborda os muros da escola e mobiliza a comunidade.

A categoria **Aprendizagem Cultural e Histórica** aparece com 16,7% das menções, revelando que os(as) docentes identificam nas Danças Afro-brasileiras uma oportunidade de ampliar o repertório dos(as) alunos(as) em relação à musicalidade, ancestralidade e história da cultura negra no Brasil. As falas de Antonieta de Barros e Abdias do Nascimento, como “*musicalidade, ritmo e origens históricas*” e “*divulgação e aplicação da cultura afro-brasileira*”, indicam que o ensino dessas danças ultrapassa o campo da prática corporal, contribuindo também para a construção de identidades afirmativas e para a revalorização das contribuições históricas da população negra (Silva, 2005; Jesus, 2022).

As categorias **Inclusão e Relações Interpessoais e Questões Religiosas e Superações**, ambas com 6,7% das ocorrências, também merecem atenção. A primeira reforça o papel das Danças Afro-brasileiras na promoção de ambientes mais acolhedores e respeitosos. Os relatos de Carolina Maria de Jesus e Gilberto Gil — “*os alunos participam de todo o processo*” e “*após essa atividade, o respeito e as limitações dos alunos melhoraram de forma considerável entre eles*” — evidenciam o potencial integrador e transformador dessas práticas.

Já a segunda categoria aborda as tensões e os enfrentamentos relacionados às resistências religiosas. A fala da professora Daiane dos Santos, “*tive que criar estratégias para não falar muito da questão religiosa*”, revela tanto os limites enfrentados quanto a busca por alternativas para garantir a permanência da temática. Essa fala pode significar os limites reais para o cumprimento efetivo e responsável das leis aqui já citadas, ou seja, para contribuir na promoção da construção de uma escola que reconheça e respeite as diversidades religiosas, e por consequência que o ambiente escolar seja um espaço de superação das diferenças e a construção de um lócus de respeito às alteridades (Cruz; Almeida, 2022). É nesse entendimento que, o relato da professora Djamila Ribeiro, “*discussão sobre o respeito às religiões*”, aponta para a potência formativa das Danças Afro-brasileiras como espaço de diálogo e enfrentamento ao racismo religioso, desafiando preconceitos historicamente enraizados. O rompimento do silêncio sobre as religiões afro-brasileiras no

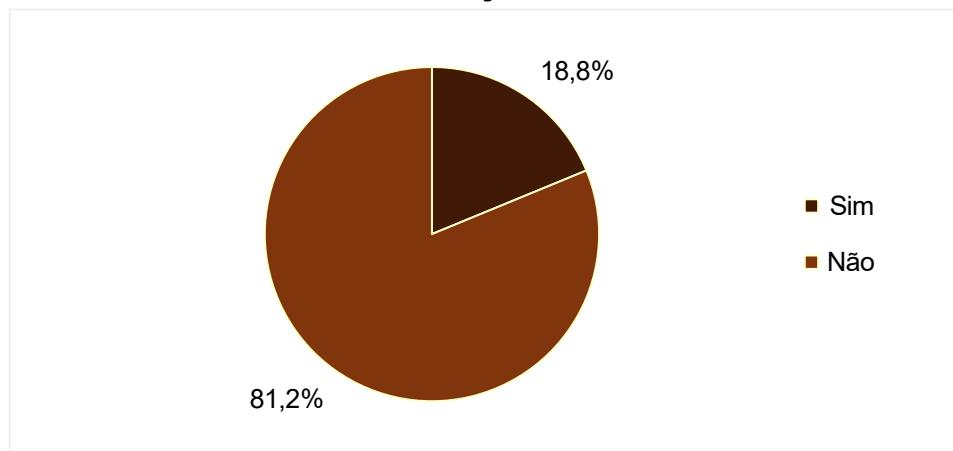
ambiente escolar de forma respeitosa e dialogada, atendendo o princípio da diversidade, vai ao encontro do que afirmam Cruz; Almeida (2022) como caminhos para a superação do racismo religioso.

Por fim, a categoria **Nenhuma**, com 3,3% das respostas, indica que, embora o(a) docente tenha vivenciado o ensino das Danças Afro-brasileiras, não identificou qualquer possibilidade pedagógica ou experiência considerada exitosa. A resposta “nenhuma” evidencia que, mesmo diante da aplicação do conteúdo, não se percebeu um impacto positivo ou transformador significativo. Tal percepção pode estar relacionada a frustrações no processo de ensino-aprendizagem, à ausência de apoio institucional, à falta de formação específica ou, ainda, à dificuldade de reconhecer os efeitos pedagógicos dessas práticas. Esse dado reforça a importância de ampliar os espaços de reflexão, valorização e formação continuada, de modo que as experiências com as Danças Afro-brasileiras possam ser compreendidas em sua potência educativa, política e cultural.

Dessa forma, os dados revelam que, apesar dos desafios que persistem, há também múltiplas possibilidades de experiências potentes e transformadoras no ensino das Danças Afro-brasileiras. Essas práticas, quando articuladas à ERER, se revelam como ferramentas valiosas para a valorização da diversidade, a formação cidadã e o enfrentamento ao racismo no cotidiano escolar.

Após explorar as experiências, desafios e possibilidades relacionadas ao ensino das Danças Afro-brasileiras no cotidiano escolar, tornou-se necessário compreender até que ponto esse trabalho dialoga com os saberes presentes no território. Afinal, uma ERER enraizada não se constrói apenas a partir do que se ensina na escola, mas também do que pulsa fora dela — nos grupos culturais, nas comunidades, nos espaços de memória e resistência (Gomes, 2019). O Gráfico 14 apresenta as respostas dos(as) docentes a questão acerca de lugares ou ações locais em Mangaratiba/RJ que contribuem para a abordagem da ERER por meio das Danças (*Vide Gráfico 14*).

**Gráfico 14 – Você conhece no território de Mangaratiba/RJ lugares e ou ações locais que contribuem para a abordagem da ERER por meio das Danças?**



Fonte: A autora.

Com base nos dados do Gráfico 14, a grande maioria dos(as) docentes participantes (81,2%) afirma não conhecer lugares ou ações locais em Mangaratiba/RJ que possam contribuir para a abordagem da ERER por meio das Danças. Apenas 18,8% dos(as) respondentes indicaram conhecer tais espaços ou iniciativas. Essa realidade revela uma fragilidade na articulação entre escola e território, bem como uma desconexão entre o fazer pedagógico e os saberes e práticas culturais locais. Em um município marcado por expressivas Manifestações Africanas e Afro-brasileiras, como é o caso de Mangaratiba, o desconhecimento dessas expressões por parte de educadores(as) sinaliza não apenas uma lacuna na formação docente, mas também a ausência de políticas educacionais efetivas que promovam uma educação ancorada nos contextos socioculturais dos(as) estudantes.

A escassa articulação entre escola e território compromete não apenas a efetividade da ERER, mas também o fortalecimento da identidade cultural negra, muitas vezes desconsiderada ou invisibilizada no cotidiano escolar. A valorização das práticas culturais locais — como rodas de Jongo, Samba ou Capoeira, por exemplo — constitui uma potente estratégia de enfrentamento ao racismo e de promoção da equidade racial no espaço escolar, favorecendo processos de aprendizagem mais significativos, afetivos e enraizados.

Além disso, o dado evidencia um potencial subutilizado de parcerias com mestres(as) da cultura popular, artistas locais, grupos tradicionais e coletivos negros, que poderiam atuar como mediadores culturais no processo educativo.

O reconhecimento e a integração desses agentes na vida escolar permitiriam que a escola se tornasse, de fato, um espaço de circulação de saberes plurais — não apenas reproduutora de matrizes eurocentradas, mas também irradiadora de saberes ancestrais e populares (Araújo; Giugiani, 2014).

Em Mangaratiba, existem territórios de saber pulsando e resistindo a cultura afro-brasileira, marcados pela presença dos batuques do samba, nas rodas de capoeira, no culto dos Orixás e em outras manifestações como afirma Bondim (2021). O trabalho do Centro de Cultura Afro-Brasileira Abassá de Omulú, em Conceição de Jacareí, fundado por Pai Nelson Jussuanã, é exemplo disso. Ali acontecem ações culturais, sociais e formativas que dialogam com a espiritualidade, a arte e o pertencimento afro-brasileiro, como o Coral do Abassá, oficinas de percussão e dança, e rodas de conversa com foco na valorização da ancestralidade, um espaço verdadeiramente propício para auxiliar as unidades escolares a desconstruírem estereótipos racistas das religiões afro-brasileira, combatente a intolerância religiosa e promovendo o respeito a diversidade de crenças. Outro espaço de resistência é a Comunidade Remanescente de Quilombo da Ilha da Marambaia, formada pelos descendentes dos negros que trabalhavam escravizados nas “antigas fazendas de engorda dos escravos” do Comendador Breves.

A comunidade busca manter viva a tradição dos seus antepassados, em forma de cantos, danças, lendas, culinária, zelando principalmente pela tradição do Jongo, que segundo a quilombola Vânia Guerra, teve presença marcante nos terreiros e senzalas da Ilha ajudando seus antepassados a refrescarem as dores da labuta do trabalho forçado. A tradicional festa da Consciência Negra promovida pela comunidade em Novembro, abarca cantos e danças afros, capoeira, samba de roda, batuque e o prestigiado Jongo da Marambaia, que realiza apresentações com o grupo denominado Grupo Cultural Filhos da Marambaia, transmitindo oralmente os saberes da comunidade quilombola e fortalecendo a identidade ancestral africana (Bondim, 2021).

Outro território que recentemente se reconheceu como remanescentes dos negros escravizados, é a comunidade do Quilombo de Santa Justina e Santa Izabel, que está unindo forças para manter viva a tradição e o resgate da história de seus antepassados, em meio a grande pressão da especulação imobiliária,

tornando-se assim um espaço de resistência pelo reconhecimento e valorização de sua ancestralidade.

Também se destaca a atuação da Fundação Mário Peixoto e do Centro Cultural Cary Cavalcanti, onde ocorrem oficinas de dança, música, teatro e capoeira abertas à população, espaço que pode (e deve) ser incorporado ao cotidiano escolar como extensão da prática pedagógica antirracista. As aulas de capoeira são ministradas pelo mestre Mestiço, do Grupo Capoeira Cordão de Contas-Mangaratiba, que desde 1989 atua como um dos grupos mais representativos da cultura afro-brasileira, desenvolvendo além da capoeira, o maculelê, samba de roda e puxada de rede em diversos espaços e eventos do município (Bondim, 2021), e também ministrada pelo contramestre Sebastian, do contemporâneo Grupo Capoeira Mangaratiba do Amanhã, que também realiza rodas de capoeira, e outras manifestações da cultura afro-brasileiras na Praça Robert Simões, localizada no centro da cidade.

Portanto, a escassez de referências locais apontada na pesquisa reforça a urgência de políticas públicas e de formações que favoreçam o mapeamento, a valorização e a inserção das Culturas Afro-brasileiras nos currículos escolares a partir dos territórios. Tal perspectiva fortalece o protagonismo da comunidade negra local e contribui para a construção de uma educação antirracista, crítica e verdadeiramente emancipadora.

Essa constatação fecha um ciclo de escuta que foi, ao mesmo tempo, denúncia e anúncio. Se, até aqui, as palavras dançaram em roda, vibraram no papel e ecoaram nos corpos, agora elas precisam encontrar silêncio — não como fim, mas como intervalo fértil. É chegada a hora em que o tambor repousa, não por cansaço, mas para que o que foi dito encontre morada.

Encerrar este capítulo não significa encerrar o canto. É apenas o momento em que a voz se aquietá para que o som reverberé em quem escutou. Tudo o que foi apresentado — os dados, as análises, as falas — agora pulsa em outro tempo: o tempo da escuta profunda. O canto se despede do papel, mas permanece nos corpos, nas rodas, nas escolas. O que foi partilhado aqui não se apaga: vibra como tambor que, mesmo silenciado, ainda faz tremer a terra. E é nesse tremor silencioso que se anuncia o que vem a seguir. Porque quando a palavra vira canto, ela não termina — ela planta. E o que se planta com verdade, germina. Portanto, o próximo capítulo não é uma pausa.

## 5 O SILENCIO DEPOIS DO TAMBOR – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há um silêncio que não é ausência de som — é presença de tudo o que reverberou. É nesse silêncio, que vem depois do tambor, que o corpo retorna do giro, atravessado pelas palavras que escutou, pelas perguntas que fez dançar e pelas respostas que acolheu no peito. Este capítulo representa esse instante suspenso: não como encerramento, mas como retorno. Retorno do corpo que dançou a pesquisa, que girou com as palavras, cantou, e que agora repousa — não para parar, mas para oferecer o que colheu.

Assim como no terreiro se encerra o toque para que se firme a palavra, aqui o tambor silencia para que ecoe o sentido. O canto final não é ponto de chegada, mas oferenda — carrega o axé de tudo que foi vivido, sentido e construído. É nesse silêncio fecundo que o saber se assenta, se compartilha e se projeta em outros corpos, outras rodas, outros giros. O que vem agora é o que ficou depois da dança. E o que ficou... é semente.

Isto posto, o objetivo central desta pesquisa foi analisar como professores(as) da rede pública do município de Mangaratiba/RJ incorporaram a ERER e as Danças Afro-brasileiras em suas práticas pedagógicas. Com os dados coletados, foi possível compreender que, embora haja um movimento de sensibilização crescente, os desafios ainda são muitos: escassez de formações continuadas, ausência de materiais didáticos específicos, insegurança docente e uma carga histórica de silenciamentos que ainda paira sobre o corpo negro e sua expressão cultural nas escolas.

Os resultados apontaram que os(as) docentes reconhecem a importância das práticas corporais de matriz afro-brasileira, especialmente das Danças, para a construção de uma educação antirracista e emancipadora — e isso já pode ser considerado um começo para a escrita de uma história outra na EFE em Mangaratiba. No entanto, a pesquisa também revelou que esse reconhecimento nem sempre se converte em prática pedagógica efetiva. A ausência de referências locais, a fragmentação dos conteúdos de ERER nos planejamentos e o racismo estrutural que atravessa a escola são obstáculos recorrentes, que urgem por iniciativas exequíveis, tanto da SME quanto de cada educador(a) que assumiu o compromisso de ensinar os(as) estudantes que estão a formar o futuro do nosso país.

A hipótese que motivou esta investigação — de que o ensino das Danças Afro-brasileiras poderia ser um caminho fértil para a efetivação da ERER na EFE — foi confirmada, mas não sem ressalvas. A potência está lá, visível nos relatos de experiências exitosas, no entusiasmo dos(as) docentes ao falarem sobre a transformação dos(as) estudantes, e nas sementes que serão plantadas por meio do recurso educacional Ferramenta de Axé, proposto nesta pesquisa.

Contudo, para que essas sementes germinem, será necessário adubar o solo com políticas públicas eficazes, formação docente continuada e o fortalecimento dos laços com os territórios. Nesse propósito, a SME Mangaratiba já começou a adubar o solo ao participar do *Diagnóstico de Equidade*, realizado pelo MEC (levantamento direcionado aos Secretários de Educação e Prefeitos do país) em março de 2024, e também ao evidenciar abertura para que o recurso educacional desta pesquisa seja aplicado como forma de formação continuada para os(as) professores(as) de EF da rede. Além disso, em abril de 2025, a Diretoria de Educação Especial e Diversidade (DEED) da rede direcionou uma Circular Interna a todas as unidades escolares, divulgando o processo seletivo do Curso de Extensão “Formação para a docência e gestão para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Quilombolas”, com a finalidade de fomentar a formação continuada e o letramento racial dos(as) profissionais da Educação Básica. Este curso integra as ações educacionais do MEC/SECADI, voltadas à superação das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira e à promoção da política educacional para a população quilombola, conforme delineado na atual Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ).

Todos os objetivos específicos foram contemplados: mapeei os documentos utilizados, as práticas realizadas, os desafios enfrentados, as possibilidades e as percepções dos(as) professores(as) sobre o ensino das Danças Afro-brasileiras. A análise permitiu, ainda, identificar lacunas e propor caminhos possíveis para a valorização das culturas negras nas aulas de EF.

A pergunta de pesquisa — *De que maneira a ERER e o ensino das Danças Afro-brasileiras têm sido incorporados nas práticas pedagógicas de professores(as) de EF da Prefeitura Municipal de Mangaratiba/RJ?* — foi respondida por meio de um mosaico de vozes, contradições, silêncios e potências. Essa incorporação ocorre, em muitos casos, de forma pontual,

simbólica ou restrita a datas comemorativas — mas também há quem dance com a ancestralidade o ano inteiro, construindo com coragem um currículo insurgente e vivo.

Tudo que foi escutado, registrado e analisado retorna à roda como partilha. O saber não fica no meu corpo — volta como forma de devolutiva simbólica, como dança de retorno, como palavra-caminho. Assim, a construção do curso de formação continuada teórico-prático como recurso educacional foi uma das maiores contribuições desta pesquisa, pois possibilitará um retorno ao campo em forma de oferenda, entrelaçada a minha jornada, que é marcada por arte, educação e luta, e principalmente com o compromisso de construir um ensino mais crítico, consciente e conectado às raízes do povo negro. Sua elaboração partiu das necessidades reais identificada a partir das falas dos(as) docentes, buscando fomentar o ensino das Danças Afro-brasileiras presentes nos territórios de Mangaratiba como prática antirracista e decolonial. É exatamente por ter sido concebido deste processo que é denominado Ferramenta de Axé.

Como melhoria, sugere-se que essa ferramenta seja continuamente revisitada, ampliada e adaptada a outros contextos, como política de formação continuada em parceria com as redes de ensino.

As dificuldades não foram poucas. A própria escuta dos(as) professores(as) revelou o quanto a temática ainda é marginalizada nos espaços escolares. Houve limites metodológicos, como a ausência de observação direta das aulas, o que poderia aprofundar a análise. Além disso, a pesquisa poderia ter abarcado todos os(as) professores(as) da rede, independentemente da etapa de ensino em que atuam.

Para estudos futuros, proponho que novas pesquisas ampliem o olhar sobre a atuação pedagógica com as Danças Afro-brasileiras nos Anos Finais do Ensino Fundamental, nas escolas quilombolas e nos espaços não formais de ensino. Também se torna urgente o investimento em pesquisas-ação que promovam intervenções duradouras nas escolas, conectando universidade, comunidade e território.

Que o silêncio que paira agora, após todo o giro, não seja um ponto final, mas sim um retorno, um recomeço. *Um SANKOFA para SESA WO SUBAN*. Que sirva de chamado para que outros(as) professores(as) firmem seus pés na

Educação para as Relações Étnico-Raciais e façam suas rodas girarem com as Danças Afro-brasileiras — em um movimento contínuo de resgate do passado para compreender o presente e ressignificar o futuro. Porque, como ensina o ditado ancestral: “*quem dança, seus males espanta*”. E talvez seja justamente por isso que dançar — com o corpo, com a palavra, com a prática — seja hoje um dos caminhos mais potentes para reencantar a educação e libertar o currículo.

## FONTES QUE ALIMENTAM A RODA - REFERÊNCIAS

Nenhuma palavra nasce sozinha. Toda dança que se ergue carrega em seu corpo os ecos de outras danças e os passos de quem veio antes. Este é o capítulo onde essas presenças se assentam, onde as vozes que nutriram esta pesquisa são reverenciadas. Assim como na tradição dos saberes ancestrais, beber da fonte é ato sagrado. Toda pesquisa tem sede, e este é o lugar onde a minha sede encontrou água. Onde a palavra bebeu da fonte, matou a sede e seguiu dançando. Aqui repousam os nomes, ideias e caminhos que alimentaram o giro desta roda com força, axé e direção. Referenciar, neste terreiro, não é apenas citar: é reconhecer o alimento que chegou antes, é devolver a palavra com respeito e dizer "*eu bebi aqui, e sigo*". Porque toda roda gira sustentada pelos saberes e pelas águas que vêm de longe, pelos corpos que escreveram e pelos rios de pensamento. Este é o ponto onde a pesquisa agradece. Onde ela se curva, escuta e honra. As fontes que alimentaram a roda não apenas sustentam: elas fazem girar. E a roda, grata, dança (A autora, 2025).

ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S; LORENZINI, A. R.; ALMEIDA JÚNIOR, A. S.; MIRANDA, A. C. M.; MOREIRA, E. C; RAMOS, G. N. S. (Org.). **Projeto político-pedagógico:** Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF. São Paulo: 2022.

ALMEIDA, S. L. **Racismo Estrutural.** São Paulo: Pólen, 2019.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.

ARAÚJO, A. A. **Projeto político pedagógico na perspectiva da educação antirracista.** 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas) - Centro de Artes Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, BA, 2023.

ARAUJO, J. A. A. **Educação, Desigualdade e Diversidade:** grupos menos favorecidos frente ao sistema escolar brasileiro. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 4, n. 8, p. 114-125, out. 2012.

ARAÚJO, J. A.; GIUGLIANI, B. Por uma educação das relações étnico-raciais. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 3, n. 1, p. 1-21, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, L. L. Educação e diversidade étnico-racial – legislação e educação das relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana. In: CAPRINI, A. B. A.; REIS, E.; RODRIGUES, R. F. (Org.). **Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola.** Serra, ES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2014. p. 67-80.

BONDIM, M. **A história de Mangaratiba por seus Patrimônios Histórico-Culturais.** Rio de Janeiro: Litteris, 2021.

BONDIM, M. **A freguesia de Mangaratiba na Independência do Brasil.** Rio de Janeiro: 2022.

**BRASIL. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: Secad/Seppir, 2009.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3/2004.** Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. República Federativa do Brasil, Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. República Federativa do Brasil, Brasília, 2008b.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA. A.F, CANDAU, V.M. **Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.13-35.

CARMO, E. F. B. M. **História da África nos anos iniciais do ensino fundamental:** os Adinkra. Salvador, BA: Artegraf, 2016.

CASTELANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil:** a história que não se conta. 18.ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

CAVALCANTI, A. S. S. Movimentos Negros e Educação Física: Lutas, percursos e Disputas por um protagonismo Legítimo. In: CARVALHO, R. M. A.; PALMA, A.; CAVALCANTI, A. S. S. (Orgs.) **Educação física, soberania popular, ciência e vida.** Niterói: Intertexto, 2022. p. 134-147.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2001.

CRUZ, M. D.; ALMEIDA, L. F. I. Eu respeito o seu amém, mas você respeita o meu axé? A presença (des)oculta do racismo religioso nas escolas. **Revista em Favor de Igualdade Racial**, [S. l.], v. 5, n. 02, p. 68–79, 2022.

DOMINGUES, P. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, p. 100-122, 2007.

FERREIRA, J. R. C. S. As relações entre a Educação Física e a aplicação da lei 10639/03 no ambiente escolar: o obstáculo da intolerância religiosa. **Último Andar**, [S. l.], v. 27, n. 44, p. e60371, 2024.

FERREIRA, T. **Pedagogia da Circularidade**: ensinagens de terreiro. Rio de Janeiro: Telha, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, W. R. S.; JABBOUR, C. J. C. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Revista Estudo & Debate**, v. 18, n. 2, 2011.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, p. 20-29, 1995.

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar, 2001.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal**, v. 10639, n. 03, p. 39-62, 2005.

\_\_\_\_\_. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, Jan./Dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. In: BRANDÃO, A. (Org.). **Modos de fazer**: cadernos de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 19-26.

\_\_\_\_\_. **Indagações no currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>> Acesso em 10 Ago. 2023.

\_\_\_\_\_. Movimento Negro Educador: questões para a educação física e as ciências do esporte. In: VAGO, T, LARA, L, NETO, V (Orgs.) **Educação Física e Ciências do esporte nos tempos presentes**: desmontes dos processos democráticos, desvalorização da ciência, da educação e ações em defesa da vida. Maringá: Eduem, 2021. p. 20-48.

\_\_\_\_\_. **O Movimento Negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

\_\_\_\_\_. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Revista Política & Sociedade**, v. 10, n. 18, Abr., 2011.

\_\_\_\_\_. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, Jan./Abr., 2012.

GUIMARÃES, J. R.; BIANCHINI, H. M. **Dança:** um conteúdo desafiador. Caderno de educação física e esporte, v. 18, n. 1, p. 55-60, 2020.

IMPOLCETTO, F. M. **Livro Didático como Tecnologia Educacional:** uma proposta de construção coletiva para organização curricular do conteúdo voleibol. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP, 2012.

JESUS, M. S. Uma Educação Antirracista em defesa da vida, da científicidade e da cultura da população negra no vale do Jequitinhonha. In: CARVALHO, R. M. A.; PALMA, A.; CAVALCANTI, A. S. S. (Org.) **Educação física, soberania popular, ciência e vida.** Niterói: Intertexto, 2022. p. 84-97.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LOUZANO, P. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. **Cadernos Cenpec**, v. 3, n. 1, p. 111-133, Jun. 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2003. 310p.

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

MATTOS, I. G; MONTEIRO, P. T. Educação Física: corpos negros e insurgências epistêmicas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, p. e007820, 2021.

MONTEIRO, P. T; ANJOS, J. L. A Educação Física e a identidade étnico-racial: o estado da arte nas revistas brasileiras de Educação Física. **Motrivivência**, v. 32, n. 61, p. 1-20, 2020.

MOREIRA, A. J.; SILVA, M. C. P. Possibilidades didático-metodológicas para o trato com a Lei 10.639/2003 no ensino da Educação Física: a importância da educação étnico-racial. **HOLOS**, Natal, v. 1, a. 34, p. 193-200, 2018.

MUNANGA, K. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**, v. 4, n. 1, p. 34-45. Jul. 2014.

- \_\_\_\_\_. **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: MEC/Secad, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Cadernos PENESB (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira). UFF, Niterói, RJ, n. 5, p. 15-34, 2004.
- NANNI, D. **Dança-educação:** Pré-escola à universidade. Rio de Janeiro: SPRINT, 1995.
- NASCIMENTO, E. L.; GÁ, L. C. **Adinkra – Sabedoria em símbolos africanos.** Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2022.
- OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO ENSINO MÉDIO E GESTÃO. **Movimento Negro Educador:** da luta à conquista da Lei 10.639. S.d. <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/movimento-negro-educador>> Acesso em 20 de Jul. 2024.
- OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO ENSINO MÉDIO E GESTÃO. **Desigualdade racial na educação brasileira:** um guia completo para entender e combater essa realidade. S.d. <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade-racial-na-educacao>> Acesso em 18 Set. 2024.
- OLIVEIRA, H. C.; HOUNSELL, M. S.; GASPARINI, I. Uma metodologia participativa para o desenvolvimento de jogos sérios. Proceedings do XV SBGames, **Art e Design-Full Papers**, São Paulo, SP, Brazil, September 8th - 10th, 2016.
- Tolentino, L. **Outra educação é possível:** feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- PEREIRA, A. A. Relações étnico-raciais na história e no Brasil. In: PEREIRA, A. A. (Org.) **Educação das relações étnico-raciais no Brasil:** trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula. Brasília: Fundação Vale, 2014. p. 60-74.
- PEREIRA, A. M. Histórias do negro no Brasil. In: PEREIRA, A. A. (Org.) **Educação das relações étnico-raciais no Brasil:** trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula. Brasília: Fundação Vale, 2014. p. 33-59.
- PIERONI, C. B. **Danças Tradicionais Brasileiras:** uma experiência no ensino médio de tempo integral. São Paulo, 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-ProEF) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.
- PIRES, V. N. L. Dança em Educação: considerações sociopedagógicas. In: VARGAS, A.; PIMENTEL, F.; LAMES, C. (Org.). **Questões do Esporte - Coletivo de Autores.** 1ed. Rio de Janeiro: LECSU - Laboratório de Estudo da Cultura Social Urbana, 2008, v. 01, p. 126-133.

POMIN, F.; CAFÉ, L. S. Educação para as relações étnico-raciais na Educação Física para além da capoeira. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, 2020.

POMIN, F.; DIAS, L. R. Educação das relações étnico-raciais em aulas de educação física: uma abordagem conceitual. Olhares. **Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 7, n. 1, p. 81-94, 2019.

RIBEIRO, B. A. **Os conteúdos de ensino da educação física**: produções acadêmicas e representações de alunos finalistas do ensino fundamental. Vitória, 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. Vitória, 2021.

RIBEIRO, D.; GAIA, R. S. P. Uma perspectiva decolonial sobre formação de professores e educação das relações étnico-raciais. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, e35968, 2021.

RODRIGUES, R. M. Conhecendo o mundo na escola: uma intervenção com a dança na educação infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, n. 1, p. 80-90, Mar. 2015.

SANTOS, B. S.; MENESSES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, S. A. A Lei 10.639/03 como fruto da luta antirracista do movimento negro. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: Secad/MEC, 2005. p. 21-38.

SCHUCMAN, L.V. ; CONCEIÇÃO, W.L. Branquitude In: RIOS, F.; SANTOS M. A.; RATTI, A. (Org.). Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas. 1ed. São Paulo: Perspectiva, 2023, p. 52 -57.

SILVA, A. C. **História e Cultura Afro-brasileira “interface” com a Educação Física**. São Paulo: Editora Dialética. Edição Kindle, 2021.

SILVA, P. B. G. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005. p. 155-172.

SILVA, R. C. O. Uma Educação Física outra: Discussões a partir da Decolonialidade. In: CARVALHO, R. M.A.; PALMA, A. CAVALCANTI, A. S. S. (Orgs.) **Educação física, soberania popular, ciência e vida**. Niterói: Intertexto, 2022. p. 98 -109.

SILVEIRA, K. A. D; ALVIANO JÚNIOR, W. Educação para as Relações Étnico-Raciais nas pesquisas em Educação Física e formação inicial: um estado do conhecimento. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e2219419, 2022.

SIQUEIRA, L. T. **Danças nas aulas de educação física do ensino fundamental e as relações étnico-raciais: desafios e possibilidades**. 2023.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

SOARES, I. S. Caminhos, pegadas e memórias: uma história social do Movimento Negro Brasileiro. **Universitas Relações Internacionais**, Brasília, v. 14, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2016.

SOUZA, E. V. B. **A formação inicial do professor de educação física**: um estudo sobre os modelos de alternância e os saberes docentes. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro, SP: [s.n.], 2012.

TAVARES, J. C. **Gramáticas das Corporeidades Afrodiáspóricas: Perspectivas Etnográficas**. Curitiba: Appris, 2020.

THOMAS, J. R; NELSON, J. K; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

TRINDADE, A. L. Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: BRANDÃO, A. P.; TRINDADE, A. L. (orgs.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazer (A cor da cultura, v.5). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p.11-15.

UGAYA, A. S. **A dança na formação docente em educação física**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.], 2011.

VAGO, T. M. **Democracia e educação do corpo em tempos de (contra)reformas educacionais**. Belo Horizonte: Ed. do Autor, 2020.

VASCONCELOS, D. K. F.; ALVES, P. F. M. As dificuldades de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 no ambiente escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 13, n. 2, p. 1-19, 2024.

WARE, V.( Org) Branquitude, Identidade Branca e Multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A – Termo de AnuênciA Institucional (TAI)



**ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**Prefeitura Municipal de Mangaratiba**  
**Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer**

#### TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Venho por meio deste documento autorizar o(a) pesquisador(a) MILENA DA SILVA LIMA, sob a orientação da professora Valéria Nascimento Lebeis Pires, a desenvolver o projeto intitulado: AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS POR MEIO DO ENSINO DAS DANÇAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR com os professores desta rede. A pesquisa tem por objetivo compreender as experiências dos professores no campo das Relações Étnico Raciais e das Danças de matriz afrobrasileira nas aulas de Educação Física escolar.

Eu Brena da Costa Maia, responsável pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer do município de Mangaratiba do estado do Rio de Janeiro, estou ciente que o (a) pesquisador (a) está regularmente matriculado no curso de mestrado profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) no polo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Foi esclarecido que os participantes da pesquisa serão os professores e professoras de educação física, efetivos e contratados, da referida rede municipal de ensino. Estou ciente de que a pesquisa consiste em preencher um questionário online, não comprometendo a qualidade das funções do servidor e nem os participantes da pesquisa. A qualquer momento os participantes poderão desistir de participar da pesquisa, não causando prejuízo algum às instituições envolvidas, à pesquisa ou aos participantes. Cabe citar que os procedimentos adotados pela pesquisadora garantem sigilo da identidade dos participantes. Os dados serão utilizados para fins científicos e pedagógicos bem como publicações científicas no âmbito educacional. A realização da pesquisa está condicionada a autorização do responsável pelas instituições na qual a coleta de dados será realizada. Nesse contexto a pesquisadora assume o compromisso junto a referida instituição, SMEEL, que a coleta de dados será iniciada após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro, 16 de Agosto de 2024.

Responsável pela Instituição / Diretor da Instituição

*Prof. Brena da Costa Maia*  
 Secretaria Municipal de Educação  
 Brena da Costa Maia  
 SMEEL

**APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

(De acordo com as Normas das Resoluções CNS nº 466/12 e no 510/16)

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa: **AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E O ENSINO DAS DANÇAS AFROBRASILEIRAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.**

Você foi selecionado/a para responder um questionário e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o (a) pesquisador (a) e nem com qualquer setor desta Instituição.

O objetivo principal deste estudo é compreender as experiências dos professores no campo das ERER e das Danças de Matriz Afro-brasileira nas aulas de Educação Física escolar.

Os riscos previsíveis com a sua participação, podem estar relacionados ao responder o questionário deste estudo, causando algum constrangimento e desconforto ao expor vivências de preconceito e discriminação racial que podem gerar abalos emocionais, bem como, recordações a momentos passados no decorrer da vida pessoal e/ou profissional. A pesquisadora buscará amenizar esses riscos oferecendo apoio sócio- pedagógico junto a coordenação escolar no acolhimento de forma direta ou indireta por meio de disponibilidade de conversas e encaminhamentos psicológicos, quando necessário.

O questionário será respondido de forma online, através da plataforma Google Forms. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Os dados serão resguardados em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos e você poderá terá acesso aos resultados parciais e finais deste estudo.

Sua colaboração é importante pois os resultados dessa pesquisa podem trazer dados para o sistema educativo a fim de gerar e fomentar uma mudança formativa incentivando a formação continuada dos profissionais da rede. Os resultados deste estudo poderão nortear sua compreensão acerca da educação para relações étnico-raciais e suas intervenções em danças subsidiadas por uma capacitação teórico-prática nesta temática a ser disponibilizada a SMEEL e/ou a instituições parceiras da autora do estudo. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar a sua identificação. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos. Você tem direito de conhecer e acompanhar os resultados dessa pesquisa.

Participar desta pesquisa não implicará nenhum custo para você, e, como voluntário, você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação. Você será resarcido de qualquer custo que tiver relativo à pesquisa e será indenizado por danos eventuais decorrentes da sua participação na pesquisa. Você receberá uma via deste termo com o e-mail de contato dos pesquisadores que participarão da pesquisa e do Comitê de Ética

em Pesquisa que a aprovou, para maiores esclarecimentos. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situada na BR 465, km 7, Seropédica, Rio de Janeiro, pelo telefone (21) 2681-4749.

Se aceitar participar, você deve salvar e/ou imprimir este documento para o caso de precisar destas informações no futuro.

- Concordo
- Não concordo

### **Declaração do pesquisador**

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante (ou representante legal) para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos, informando que enviaremos uma via desse Registro de Consentimento para o e-mail do participante.

---

Assinatura d(a) pesquisador(a) responsável  
Instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Nome do pesquisador: Milena da Silva Lima  
Tel.: 21 964898983  
E-mail: milenalima@ufrj.com

## APÊNDICE C – Questionário

### **Características Sociodemográficas**

**1) Idade:**

**2) Gênero:**

**3) Em relação à sua cor ou etnia, como você se autodeclara?**

( ) Branco ( ) Amarelo ( ) Pardo ( ) Indígena ( ) Preto

**4) Tempo de trabalho na SMEEL:**

- ( ) 1 a 5 anos
- ( ) 6 a 10 anos
- ( ) 11 a 15 anos
- ( ) 15 a 20 anos
- ( ) mais de 20 anos.

**5) Vínculo empregatício:**

- ( ) Servidor de efetivo
- ( ) Servidor contratado

**6) Distrito que leciona atualmente:**

- ( ) 1º Distrito - Mangaratiba
- ( ) 2º Distrito - Conceição de Jacareí
- ( ) 3º Distrito - Itacuruçá
- ( ) 4º Distrito - Muriqui
- ( ) 5º Distrito - Serra do Piloto
- ( ) 6º Distrito - Praia Grande

### **Formação**

**7) Instituição e ano de conclusão da sua formação Inicial:**

**8) Você já fez alguma formação sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)?**

- ( ) Não
- ( ) Sim. Quais?

**9) Na sua trajetória pessoal ou profissional você já participou de atividades e ações realizadas por grupos pertencentes ao movimento negro ou de grupos de cultura negra?**

- ( ) Não
- ( ) Sim. Quais?

**10) Se sua resposta foi sim, especifique como essas experiências influenciaram na sua atuação profissional?**

**Conhecimento, percepções e experiências no campo da ERER**

**11) Você conhece as Leis 10639/03 e/ou 11645/08?**

- ( ) Sim. O que você pensa em relação à Lei 10.639/2003?
- ( ) Não

**12) Você conhece e/ou acessa documentos político-pedagógicos consonantes com os fins das leis citadas anteriormente?**

- ( ) Não
- ( ) Sim. Quais?

**13) Na escola tem algum plano definido para trabalhar a Educação das Relações Étnico Raciais no “chão da escola”? Justifique.**

**14) Você tem trabalhado com os seus alunos nessa dimensão da Educação das Relações étnico-Raciais no cotidiano da sua sala de aula?**

Se você não aborda selecione um dos motivos abaixo:

- ( ) Não vejo ligação com a disciplina
- ( ) Não abordo por questões religiosas
- ( ) Desinteresse pela temática
- ( ) Não tenho conhecimento suficiente
- ( ) Outros
- ( ) Sim. Como?

**15) Você trabalha com as Práticas Corporais Afro-brasileiras nas suas aulas?**

Se você não aborda selecione um dos motivos:

- ( ) Motivos religiosos e pessoais
- ( ) Falha de formação (Inicial e/ou continuada)
- ( ) Motivo Inexistente
- ( ) Posso até estar trabalhando mas desconheço a origem
- ( ) Pouco recurso estrutural
- ( ) Falta de suporte pedagógico
- ( ) Outros:
- ( ) Sim. Quais?

**Conhecimento, percepções e experiências no campo das Danças e da ERER****16) Você aborda os conteúdos de Dança na escola?**

- (  ) Não  
(  ) Sim. Em qual período do ano letivo?

**17) Você aborda os conteúdos de Danças Afro-brasileira nas suas aulas?**

Se não aborda selecione o/os motivo(s):

- (  ) Motivos religiosos e pessoais  
(  ) Limitação na formação (Inicial e/ou continuada)  
(  ) Motivo Inexistente  
(  ) Posso até estar trabalhando mas desconheço a origem  
(  ) Pouco recurso estrutural  
(  ) Falta de suporte pedagógico  
(  ) Outros:

- (  ) Sim. Em qual período do ano letivo?

**18) Se você trabalha ou trabalhou as Danças de Matriz Afro-brasileira, quais foram os desafios e dificuldades encontradas?****19) Se você trabalha ou trabalhou as Danças de Matriz Afro-brasileira, quais foram as possibilidades encontradas? Se possível compartilhe comigo uma experiência exitosa.****20) Você conhece no território de Mangaratiba lugares e ou ações locais que contribuem para a abordagem da ERER por meio das Danças?**

- (  ) Não.  
(  ) Sim.

## APÊNDICE D – Parecer Consustanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL  
RURAL DO RIO DE JANEIRO  
(UFRRJ)



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DAS DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

**Pesquisador:** Milena da Silva Lima

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 84602224.7.0000.0311

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.259.826

##### Apresentação do Projeto:

Apresentação do projeto:

O(A) proponente relata que nas últimas décadas as danças foram inseridas como objeto de ensino do componente curricular de Educação Física, subsidiando de forma elementar na formação integral dos estudantes, capacitando-os para uma atuação consciente e efetiva na sociedade. Desde 2003, a Lei nº 10.639/03 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio. Nesse contexto, a presente pesquisa tem como intuito analisar as experiências dos professores no campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e das danças de matriz afro-brasileira nas aulas de Educação Física escolar do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais, pois nos anos finais, a Base Nacional Comum Curricular não inclui as danças afro-brasileiras.

O(A) proponente apresenta Valeria Nascimento Lebeis Pires como equipe de pesquisa.

Trata-se de um projeto de pesquisa qualitativa e quantitativa com professores do ensino fundamental que lecionam em escolas da rede pública de ensino no município de Mangaratiba, no estado do Rio de Janeiro. O recorte amostral será composto por 30 professores em exercício. A forma de abordagem será através da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer

**Endereço:** BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2ºandar

**Bairro:** ZONA RURAL

**CEP:** 23.897-000

**UF:** RJ

**Município:** SEROPEDICA

**Telefone:** (21)2681-4749

**E-mail:** eticacep@ufrj.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL  
RURAL DO RIO DE JANEIRO  
(UFRRJ)**



Continuação do Parecer: 7.259.826

**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_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2452259.pdf	07/11/2024 14:30:23		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoassinada.pdf	07/11/2024 13:01:19	Milena da Silva Lima	Aceito
Outros	Questionario.pdf	04/11/2024 23:28:21	Milena da Silva Lima	Aceito
Outros	Anuencia.pdf	04/11/2024 23:27:32	Milena da Silva Lima	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	04/11/2024 23:24:47	Milena da Silva Lima	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	04/11/2024 23:24:33	Milena da Silva Lima	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	04/11/2024 23:24:16	Milena da Silva Lima	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SEROPEDICA, 30 de Novembro de 2024

**Assinado por:**

**Maria do Rosário da Silva Rôxo  
(Coordenador(a))**

<b>Endereço:</b> BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar	<b>CEP:</b> 23.897-000
<b>Bairro:</b> ZONA RURAL	
<b>UF:</b> RJ	<b>Município:</b> SEROPEDICA
<b>Telefone:</b> (21)2681-4749	<b>E-mail:</b> eticacep@ufrj.br

**APÊNDICE E – Imagens do Recurso Educacional**

