

## REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO COM O SABER: A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM A DANÇA AFRO-BRASILEIRA CÊNICA

REFLECTIONS ON THE RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE: THE PEDAGOGICAL PRACTICE  
WITH THE SCENERY AFRO-BRAZILIAN DANCE

REFLEXIONES SOBRE LA RELACIÓN CON EL SABER: LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA CON LA  
DANZA AFROBRAZILEÑA ESCÉNICA

Darlene Fabri Ferreira Rocha <sup>1</sup>  
Felipe Quintão de Almeida <sup>2</sup>

**Manuscrito recebido em:** 17 de maio de 2021.

**Aprovado em:** 12 de dezembro de 2021.

**Publicado em:** 03 de janeiro de 2022.

### Resumo

Este artigo objetiva discutir como as relações com o saber e as questões étnico-raciais se manifestam na prática pedagógica de uma professora de Educação Física. A investigação está baseada no estudo de uma docente que coordena um projeto de dança em uma escola pública municipal da cidade de Vitória, no Espírito Santo. Os dados foram produzidos a partir de observações e de entrevista semiestruturada. As análises se sustentam em Charlot (2000) no que diz respeito, especialmente, à relação identitária, social e epistêmica com o saber da dança e suas influências na docência.

**Palavras-chaves:** Saber; Dança; Docência.

### Abstract

This paper aims at discussing how the relationship with knowledge and the ethnic-racial issues are manifested in the pedagogical practice of a Physical Education teacher. The investigation is based on the study of a teacher who coordinates a dancing project at a municipal public school in Vitória, a city in Espírito Santo (Brazil). Data were produced through observation and semi-structured interview. The analysis is based on Charlot (2000), especially concerning the identitarian, social and epistemic relationship with dancing knowledge and its influences on teaching.

**Keywords:** Knowledge; Dancing; Teaching.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Especialista em Educação Física Escolar pela Faculdade de Vitória. Integrante do Laboratório de Estudos em Educação Física. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5524-0616> Contato: [dffrocha@hotmail.com](mailto:dffrocha@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenador do Grupo de Trabalho Temático Epistemologia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4056-5159> Contato: [fqalmeida@hotmail.com](mailto:fqalmeida@hotmail.com)

### Resumen

Este artículo tiene por objetivo discutir como las relaciones con el saber y las cuestiones étnico-raciales se manifiestan en la práctica pedagógica de una profesora de Educación Física. La investigación está basada en un estudio de una profesora que coordina un proyecto de danza en una escuela pública municipal de la ciudad de Vitória, en Espírito-Santo. Los datos fueron producidos a partir de una observación y entrevista semiestructurada. El análisis se sustenta en Bernard Charlot referente, especialmente, a la relación identitaria, social y epistémica con el saber de la danza y sus influencias en la docencia.

**Palabras clave:** Saber; Danza; Pedagogía.

### Introdução

O homem é um ser que nasce incompleto; diferente de outros animais, não são seus instintos que o definem, mas sua história, construída em um mundo já estruturado do qual se apropria por meio das relações sociais (CHARLOT, 2000). Tornar-se humano é um processo que envolve experiências em diferentes mundos particulares: familiar, religioso, profissional, escolar, e, em cada local, com pessoas e momentos, constituir-se humano produz relações que são pessoais. Nesse sentido, o homem aprende para viver e partilhar o mundo com outros homens, para apropriar-se desse mundo ou de parte dele e para ajudar a construí-lo, o que consiste no triplo processo de: hominização, singularização e socialização (CHARLOT, 2000). Esse processo é alcançado por meio da educação, diálogo entre o eu e o outro.

Neste artigo, propomos discutir como as relações com o saber se manifestam na prática pedagógica de uma professora de Educação Física, que chamaremos de Dandara, que coordena um projeto de dança no contraturno escolar. Professores também são seres sociais envoltos pelos significados construídos em suas ações e relações no mundo e a partir dessas relações são criadas suas representações de corpo, de escola, assim como da própria profissão (DAOLIO, 1995). Nosso interesse diz respeito ao trabalho com um elemento específico da dança: a Dança Afro-Brasileira Cênica (DABC), que foi desenvolvida com uma das turmas do projeto escolar.

Integrante da cultura afro-brasileira, a DABC foi pensada e elaborada, em meados do século XX, pela bailarina Mercedes Baptista e é considerada uma dança moderna brasileira por sua técnica de ensino (MONTEIRO, 2011). Nós a compreendemos como conteúdo de ensino que dialoga com as legislações para questões étnico-raciais, sendo: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9394 de 1996 – LDB/96) e a Lei n. 10.639, de 2003, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira. Para o município de Vitória, local em que a professora atua, a última legislação é base para as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos e, nesse documento, a dança se apresenta como eixo temático da Educação Física no item “Dimensões históricas, sociais e culturais da dança”. O projeto coordenado pela professora é parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

A análise desse tema é um recorte de uma dissertação de mestrado, cujo objetivo é compreender as relações com o saber no processo de ensino e aprendizagem da DABC através da prática pedagógica de uma professora de Educação Física em projeto de dança no contraturno de uma escola pública municipal. Optou-se, neste recorte de pesquisa, discutir como a relação com o saber que atravessa a prática pedagógica da professora de Educação Física atuante em projeto de dança no contraturno escolar em uma escola pública municipal de Vitória – ES. Para isso, sustentamo-nos na teoria da relação com o saber, em específico na obra de Bernard Charlot (2000), que estuda a questão do fracasso escolar e aborda o aprendizado como uma apropriação do mundo a partir das relações dos sujeitos com outros, com o mundo e consigo, algo que ocorre ao longo da vida.

A pesquisa tem abordagem qualitativa e baseou-se no estudo de caso de um trabalho docente com dança. A escolha desse campo ocorreu a partir de um mapeamento feito na Secretaria Municipal de Educação de Vitória – ES em busca de professores de Educação Física que atuassem com dança e as temáticas afro-brasileiras. Conforme Christian Laville e Jean Dionne (1999), a seleção de casos deve ser representativa de outros que possam existir; nesse sentido, a escolha pelo campo de pesquisa se destaca na rede de ensino, uma vez que a docente é atuante nas questões étnico-raciais (participa de grupos de discussões sobre mulher negra, por exemplo), possui curso de qualificação em DABC e utiliza as técnicas que aprendeu quando desenvolve trabalhos com a cultura afro-brasileira no projeto.

O projeto de dança está integrado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e possui três turmas, divididas por idade, com aulas duas vezes na semana, no turno matutino, atendendo alunos do 1º ao 5º ano, que frequentam aulas regulares à tarde. No momento da pesquisa, o projeto possuía 43 (quarenta e três) crianças inscritas. A presença no campo de pesquisa ocorria semanalmente, às quartas-feiras, na turma 3, com crianças entre 8 (oito) e 10 (dez) anos de idade. A escolha pela turma 3 ocorreu por esse ser o grupo em que eram desenvolvidas aulas com a técnica da DABC como parte de tema mais amplo do projeto envolvendo meio ambiente.

Buscando entender as relações da professora com as questões étnicas e, especialmente, com a DABC, foi feita entrevista semiestruturada. Nesse tipo de entrevista, há um roteiro previamente organizado, com perguntas abertas e liberdade de incluir outras que sejam pertinentes e que trarão informações significativas a partir das respostas obtidas. Concordamos com Triviños (1987) quando o autor aponta que esse tipo de entrevista pode colaborar muito na pesquisa, uma vez que oferece maior possibilidade de participação livre e espontânea do colaborador, o que pode gerar melhores resultados. Além da entrevista, foram realizadas observações em 9 (nove) aulas do projeto com a turma 3, uma técnica metodológica que permite contato com o campo de pesquisa e cujo olhar ativo busca atender seus objetivos (LAVILLE; DIONNE, 1999).

A interpretação da entrevista, bem como as observações, contribuíram para refletir a prática pedagógica por meio da análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977, p. 31), “[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. A escolha por esse método qualitativo perpassa o interesse em compreender as ações e expressões observadas com o conteúdo discursivo naquele contexto de pesquisa. A discussão dos dados se deu a partir dos estudos de Charlot (2000), perspectiva que envolve o aprender e o saber, o que constitui a atuação da professora com a dança, as ligações identitárias, sociais e epistêmicas que envolvem sua prática docente.

O texto está organizado de modo a, inicialmente, apresentar a DABC e a discussão no campo das questões étnico-raciais na Educação Física. Depois disso, abordaremos a teoria da relação com o saber com base em Charlot (2000), em diálogo com a prática pedagógica observada em campo de pesquisa e do conteúdo da entrevista realizada com

a professora. Nas considerações finais, refletiremos sobre como a relação identitária e social com o saber incide na prática docente e no processo de ensino-aprendizagem, podendo contribuir para uma Educação Física que fomente a discussão das questões étnico-raciais.

### **Educação Física e relações étnico-raciais: um trabalho com a dança afro-brasileira cênica**

A DABC é um elemento cultural com influência da cultura africana no Brasil, especialmente religiosa. Tratar pedagogicamente a manifestação, tornada obrigatória a partir da Lei 10.639/2003, tem importância no cenário nacional como reconhecimento e afirmação de que a cultura africana e afro-brasileira deve ser considerada parte integrante da constituição cultural do país; além disso, é considerada uma conquista nas lutas contra o racismo estrutural no país.

Abordar a DABC, portanto, faz pensar na resistência do negro em tentar sobreviver em uma sociedade pós-abolicionista em que o discurso de branqueamento, surgido no final do século XIX e que ultrapassa o século XX, rege os padrões de comportamento e afeta também o contexto cultural, considerando costumes, manifestações e tradições que advêm daqueles vistos como marginais, inferiores (SOUZA, 2017). Mercedes Baptista, bailarina do “Theatro Municipal do Rio de Janeiro”, atuante nas lutas contra o preconceito racial e pela valorização do negro no “Teatro Experimental do Negro” (TEN), ao retornar ao Brasil com as experiências e conhecimentos adquiridos de um período de estudos na “Dunham School of Dance” (Estados Unidos), em meados do século XX, inicia visitas e pesquisas sobre danças brasileiras, especialmente as movimentações realizadas nos rituais religiosos afro-brasileiros (SILVA JUNIOR, 2007).

A escuta do ritmo dos orixás e as movimentações impulsionaram a realização de experiências com uma nova dança. Assim, ela acrescentou seu repertório da dança clássica e da dança moderna estudada nos Estados Unidos, originando a dança de Mercedes Baptista (SILVA JUNIOR, 2007). No curso “Princípios Básicos da Arte Acadêmica da Dança

Afro-brasileira Cênica”<sup>3</sup>, ministrado pelo professor Renato Santos, o “Balé Clássico da DABC” foi apontado como um conjunto de fundamentos básicos (envolvem área de palco, posições e movimentos) dessa dança, que são conjugados e trabalhados para ilustrar e significar as danças dos orixás. Para dançar esse *ballet*, que possui uma sequência de repertório para cada ilustração, é necessário o domínio dos fundamentos que foram construídos a partir de pesquisas e laboratórios feitos, em casas de candomblé, por Mercedes Baptista (SANTOS, 2020).

Compreendemos esse movimento da bailarina como a construção de conhecimento que coloca a corporeidade negra ocupando espaços (teatros) antes limitados aos saberes e a arte brancas (*ballet* clássico), o que colabora para emancipação de um corpo historicamente regulado ou apontado como erótico, exótico e violento pelo pensamento racista (GOMES, 2017). Apesar de criada e desenvolvida para performance corporal, a transposição desse saber (DABC) para a prática pedagógica na escola e na Educação Física propicia a discussão étnico-racial nesse ambiente marcado pela regulação do corpo, contribuindo, assim, para combater o racismo, intolerância religiosa e desigualdades.

A dança se destaca em relação aos saberes estético-corpóreos, elencados por Gomes (2017), como uma das formas organizadas de saber pelo Movimento Negro. Nesse sentido, compartilhar essa forma de relação com o mundo advinda da corporeidade negra como conteúdo de ensino escolar é oportunizar novas relações com o saber e com o aprender e promover o rompimento com o imaginário exótico, e por vezes preconceituoso, direcionado ao corpo negro e sua expressão. Conforme Carolina Cristina Santos Nobrega (2020), produzir anúncios é necessário para mudanças na realidade racista e no caso da Educação Física a cultura corporal deve reafirmar o direito as diferenças, realizada com práticas contra hegemônicas.

---

<sup>3</sup> O curso “Princípios Básicos da Arte Acadêmica da Dança Afro-brasileira Cênica”, ministrado pelo Prof. Renato Santos, ocorreu em janeiro de 2020 na Escola Técnica Municipal de Teatro, Dança e Música (FAFI), em parceria com o Museu Capixaba do Negro “Verônica da Pas” (MUCANE) e a Secretaria Municipal de Cultura (SEMC) da cidade de Vitória-ES.

Nos estudos de Nobrega (2020) a produção de anúncios ocorre pela própria identidade negra das/os professoras/es participantes de sua pesquisa, mas também pelas ações em conjunto com a coordenação pedagógica envolvendo a comunidade escolar. Consideramos a importância da diversidade étnico-racial no currículo para um trabalho conjunto de educação antirracista e compreendemos na Educação Física, por exemplo, elencar figuras representativas no campo das práticas corporais (do esporte, da ginástica, da dança), evidenciar que há também beleza negra nos aspectos estéticos e artísticos, como no caso da dança, promover experiências e conhecimento sobre manifestações afro-brasileiras (capoeira, danças, jogos), consistem em práticas ou anúncios de enfrentamento ao racismo.

Para discutirmos sobre questões étnico-raciais, o estudo de caso ocorre em um projeto de dança que acontece em uma escola municipal de Vitória – ES; as prerrogativas que o norteiam estão relacionadas com os documentos legais do município e com o PPP da escola. A profissional responsável é professora de Educação Física, o que torna relevante considerar que os conhecimentos da área são fundamentos para o trabalho pedagógico desenvolvido e as relações que são estabelecidas com o conhecimento. “O professor, ao organizar sua prática pedagógica, já evidencia os conceitos que estão por trás de suas práticas, pois nas relações com o Outro e o Conhecimento, evidenciam a história e a cultura que o produziu como pessoa/corpo” (GRANDO; PINHO, 2016, p. 27).

O trabalho com a DABC foi desenvolvido em uma das turmas do projeto de dança e fazia parte de uma temática mais ampla envolvendo meio ambiente. Refletimos sobre o fato de que promover, nos espaços escolares, discussões e contextualizações de práticas a partir das relações étnico-raciais, além de atender à legislação (BRASIL, 2020; BRASIL, 2003), significa desenvolver um currículo pautado na diferença e na compreensão de uma visão não hegemônica dos elementos que compõem a cultura humana. A Educação Física, como componente curricular e atuante em projetos que se desenvolvem em ambientes formais de educação, precisa entender qual é o seu papel nas discussões étnico-raciais. Atuando com as práticas corporais e com as relações sociais e corporais que são estabelecidas por cada grupo com elas, as intervenções pedagógicas da área precisam dialogar com os referenciais legais que foram conquistados (BRASIL, 2003; BRASIL, 2004; BRASIL, 2008; BRASIL, 2020).

Diferente do que aponta Grandó e Pinho (2016), ao afirmar que a maioria dos professores não estão atentos às suas práticas racistas, há, no contexto do projeto em estudo, um trabalho com diferentes danças e a problematização de questões de preconceito através do ensino. Nesse sentido, o ensino da cultura corporal abrange o conhecimento na ótica da diversidade, rompendo com práticas hegemônicas.

O objetivo do ensino da Educação Física no âmbito das relações étnico-raciais perpassa pela construção de narrativas e imaginários que buscam, acima de tudo, desconstruir os pensamentos que subalternam os diferentes grupos étnicos e raciais construídos na dita modernidade e transformou as subjetividades de povos inteiros (GRANDÓ; PINHO, 2016, p. 28).

A Educação Física pode contribuir nesse debate, pois, além de presente no ambiente escolar, tem a corporeidade como meio para valorização das diferenças e em consonância com os saberes estético-corpóreos como forma de relação do corpo negro com o mundo. A interligação entre a área e as orientações para relações étnico-raciais são integrantes das discussões de cunho cultural e colaboram para a valorização da pluralidade. A atuação docente institucionalizada ocorre sobre corpos que estão inseridos em uma sociedade em que foram construídos com marcas culturais, suas posturas e movimentos não são universais, representam valores e princípios internalizados; assim, as ações educativas devem considerar o contexto de sua intervenção e as diferenças apresentadas nele (DAOLIO, 1995).

O trabalho docente com dança, como é o caso do projeto escolar, abrange uma variedade de manifestações que ocorreram em determinado tempo-espço produzindo sentidos; assim, concordamos com Grandó e Pinho (2016, p. 40) no que diz respeito ao fato de que: “[...] a escolha dos conteúdos e as abordagens em diferentes sociedades dependem da escolha do professor e é uma ação política”. Desenvolver um trabalho com DABC requer capacidade técnica e de contextualização da docente e conhecimento sobre a estética corporal negra; no caso da profissional que participou do estudo, ela deixa evidente também sua relação identitária com o tema e, em sua prática, utiliza estratégias metodológicas que envolvem a promoção do aprendizado a partir de relações consigo, com o outro e com o mundo (CHARLOT, 2000).

Segundo Kabengele Munanga (2009, p. 17), “[...] com efeito, a alienação do negro tem se realizado pela inferiorização do seu corpo antes de atingir a mente, o espírito, a história e a cultura”. A cor da pele e as características físicas dos sujeitos negros foram historicamente argumento de discursos de rejeição e subalternização; nesse sentido, valorizar a corporeidade negra é o primeiro passo para aceitação de demais elementos identitários e a dança pode ser um mecanismo para isso, apresentada e desenvolvida de forma contextualizada e problematizadora desde a infância, como é o caso da escola.

Compreendemos que o ensino da DABC desenvolvido naquela realidade em estudo, além de se direcionar para conteúdos contra hegemônicos, colabora para a abordagem da relação corpórea do negro com o mundo e dos saberes construídos na história negra brasileira, que Gomes (2017) aponta como estético-corpóreos. Na Educação Física, a interlocução desses saberes com as práticas corporais corrobora para uma prática antirracista e direcionada para as diferenças na cultura corporal.

### **Discutindo a prática pedagógica: a relação com a dança**

A relação com o saber é uma teoria de Bernard Charlot em que o estudioso aborda elementos que envolvem o aprender, assim como busca questionar a visão sobre o fracasso escolar. Segundo o autor, fracasso não é uma condição reproduzida da condição social dos sujeitos – como afirmava a teoria da reprodução que tem Bourdieu como um dos principais teóricos –, mas uma situação, um momento na história de vida (CHARLOT, 2000). Tratar de fracasso diz respeito a processos que são diferentes uns dos outros e que podem abrir um leque de análises sobre aspectos pedagógicos, sociais, políticos, financeiros, mas que são vistos com a mesma lente: a da falta por parte do aluno.

Como ser social o homem vive experiências que são produtoras de conhecimento, especialmente quando organizadas por movimento sociais, por exemplo, e validados (GOMES, 2017). Advindos de experiências sociais os conhecimentos têm origem a partir de diferentes sujeitos que em suas relações os constroem de maneiras diferentes. Nesse sentido, a cultura afro-brasileira se insere nos conhecimentos produzidos pelos contatos

diaspóricos realizados no Brasil desde o período escravista, além de representar a relação desses sujeitos com o mundo. Refletimos, então, as escolhas dos saberes que adentram a educação escolar; na atuação docente o currículo pode sofrer influências a partir das relações sociais que definiram aproximações ou distanciamentos dos conteúdos.

A educação é um importante elemento de consciência dessas relações pelos sujeitos, uma vez que ocorre através da mediação de outro, de trocas que precisam ser desejadas para existir e o indivíduo se construir. A partir da ideia de experiências particulares e da educação como troca que podemos refletir a aproximação da professora Dandara com a cultura afro-brasileira e com o saber da DABC. Na entrevista, ela esclarece que desde que se formou, em 1984, busca incluir o conteúdo dança no currículo das escolas em que trabalhou. A afinidade com as danças de matriz africana é tratada como algo que a acompanha desde a infância:

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

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

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

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

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

Além disso, a falta de oportunidade, na infância, de estudar em escolas de dança e o fato dessa falta causar sentimento de vergonha nas aulas de dança na graduação, cujo currículo, à época, era do tipo técnico-esportivo, transbordam o desejo de proporcionar o ensino desse conteúdo de maneira a contemplar os diferentes alunos e alunas, seja no projeto ou nas aulas de Educação Física. Outra narrativa que remete à sua afinidade com danças populares é:

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

Podemos refletir quais marcas o fato de não dominar os códigos técnicos de determinadas danças acadêmicas sobrepostas por experiências de cunho popular em uma educação tecnicista, como foi a Educação Física, podem deixar nos sujeitos. Para Charlot (2000), diferente do pensamento de fracasso enquanto reprovação ou não aquisição de conhecimentos, o fracasso escolar remete a processos que se diferem uns dos outros; nesse sentido, as relações criadas na sua história de vida não contemplaram um ensino apenas técnico de dança no seu trabalho docente, como mostra sua fala. Contudo, ao romper com o ensino unicamente técnico e performático da dança em suas práticas educativas, como observado em campo, a professora rompe também com a ideia de ausência de aptidão, de não poder ou de não conseguir aprender com seus alunos.

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

A professora Dandara nos demonstra um exemplo de rompimento com a ideia de fracasso e de ensino voltado para aptidão física quando observamos em uma das aulas cujo planejamento consistia em “pesquisa de movimentos”. Ao som de uma música, a professora pedia que as/os alunas/os realizassem movimentos com uma parte do corpo escolhida por elas/es. Dado algum tempo de experimentação corporal e feita a escolha do movimento, este deveria ser realizado na contagem rítmica de oito tempos. Foi orientado àqueles que faziam deslocamento a imaginar um círculo no chão em volta deles e não ultrapassar para não invadir o espaço do outro.

Analisando essa estratégia metodológica, a ideia de ausência de saber (fracasso) é abandonada, pois o que é criado por uma aluna, com a mediação da professora, será compartilhado com as demais. Conforme Charlot (2000, p. 68), “[...] aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas”. Naquela situação de aprendizagem, a professora consiste na pessoa cujo saber está depositado; contudo, a partir de suas competências, ela organiza o processo criativo de movimentação das crianças em algo que irá se transformar em dança. Há, ali, uma situação de ensino e aprendizagem.

Em entrevista, Dandara afirma que gosta que as crianças participem do processo de criação e discorre: “[...] eu brinco de criar e depois vou pegando elementos, vamos por aquilo? Eu acho esse processo interessantíssimo para as crianças se verem produtores, com condições de fazer, de dançar” (PROFESSORA DANDARA, 2019). Essa fala remete também ao aprendizado do conteúdo de pensamento em conjunto com relações outras que as/os estudantes fazem na aula com o grupo. A professora utilizou o brincar de criar para promover afinidade com o conteúdo e, assim, o sujeito de saber experimenta seu corpo, verifica possibilidades de movimento, demonstra aos outros, buscando validar o que fez e num processo contínuo, de relações internas e mediado pela professora, constrói o conhecimento (CHARLOT, 2000).

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

Segundo Charlot (2000), a relação com o saber é um processo que perpassa um tempo e que envolve atividades que precisam fazer sentido para o sujeito, que deve estar engajado, ou, como diz o autor, mobilizado, no sentido de ter uma “razão de agir”. Ao proporcionar a construção do saber da dança a partir da própria criança, refletimos o

interesse da professora em desconstruir a carência de saber que enfrentou na sua graduação por não possuir experiência técnica em dança. Ao proporcionar a construção da dança pela criança, a movimentação de cada uma se envolve em uma atividade impulsionada pela sua mobilização, observada a diferença em como se movem.

Cada uma das atividades, que nesse caso envolvem movimentos corporais ritmados, independente da razão interna, pode criar uma sequência coreográfica e esse processo colabora na construção do saber. Segundo Charlot (2000, p. 55), “[...] a criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna”. Cada sujeito possui sua mobilização que, apesar de ser interna, tem trocas externas, com o mundo em que vai realizar ações para atingir seus desejos, dar atenção ao que faz sentido. Naquele grupo do campo de pesquisa, fica muito latente a questão da relação com a professora e com colegas da turma. São diferentes móveis, como coloca Charlot (2000), que proporcionam trocas de experiências e relações com cada sujeito daquela turma.

A professora afirma que sua relação com as danças de herança africana a acompanham desde a infância. Com relação à DABC, apesar de conhecer algo, não tinha a ciência do método de dança de Mercedes Baptista até realizar o curso de qualificação em DABC no “Museu Capixaba do Negro” (Mucane), conforme aponta: “[...] a dança afro enquanto dança afro certa, criada por Mercedes Batista, eu não tinha conhecimento que existia na escola, mas eu sempre incluía coisas relacionadas a dança afro no meu trabalho, sem clareza que aquilo era, tinha elementos da dança afro” (PROFESSORA DANDARA, 2019). Ela aponta que o curso a ajudou muito a qualificar o seu processo de ensino da dança e que oferece adequações aos movimentos para atender as crianças, devido à dificuldade técnica exigida na dança profissional. Podemos, então, analisar essas três relações imbricadas e que afetam a prática docente: a social, a identitária e a epistêmica.

Na observação das aulas, foi possível acompanhar o ensino de dois movimentos: de lança e de corte, os quais, na dança DABC, vão atribuir sentido à história que for contada de cada orixá. Em Santos (2020), são apontados como movimentos dessa dança posições de mão e braços, como: mão de espada, mão arco e flecha, mão indicando lança, dentre

outras. A sequência da aula observada em campo inicia com alongamento, principalmente de tronco e membros inferiores; exercícios simulando barra também acionando essas partes do corpo; e, em seguida, o ensino dos movimentos (lança e corte) com as crianças espalhadas no centro da sala para posterior deslocamento frontal realizando tais movimentos. Essa sequência de aula utilizando barra, chão, centro, diagonal e formação são parte de uma aula de DABC (SANTOS, 2020) e foi possível presenciá-la no projeto de dança.

Observamos uma preocupação da docente de que as/os alunas/os se vissem também como produtoras do dançar; contudo, o aprender perpassa também dominar uma atividade, apropriar-se de um saber que não se possui. Naquele momento, ocorreu, através da professora, a mediação entre dois elementos: a DABC e as crianças. Segundo Charlot (2000, p. 69), “[...] aprender pode ser também dominar uma atividade, ou capacitar-se a utilizar um objeto de forma pertinente”, sendo essa forma de domínio da atividade inscrita no corpo, pois o saber intelectual é de um sujeito constituído por relações.

Como mediadora, a professora proporciona às/aos alunas/os se relacionar com saber, também técnico, da dança e, mesmo que a turma crie uma característica comum, cada criança será influenciada por esse saber de maneira distinta, pois dependem das relações outras que internamente tiveram. De acordo com Charlot (2000, p. 68), “[...] aprende-se porque se tem oportunidade de aprender, em um momento em que se está, mais ou menos, disponível para aproveitar essas oportunidades”, apesar de depender da disponibilidade de alunos/as ao/a professor/a, cabe oferecer oportunidades. No caso em estudo, percebemos o interesse em ofertar a dança em seus diferentes aspectos (conteúdo intelectual, domínio de atividade, relação com o outro), um modo de ensinar distinto da experiência pessoal do passado da docente, o que é válido, em se tratando de uma escola pública, espaço de socialização do saber.

Outro momento que demonstra a intenção de aprendizado da dança como conteúdo intelectual foi a exposição histórica feita sobre DABC. Na abordagem, foi falado sobre o povo negro e a escravidão e como a dança se liga à religiosidade e aos elementos da natureza. Dandara explicou que a África é muito grande, um continente com diversas localidades, e falou um pouco da história de Mercedes Baptista e sua relação com a dança

e a criação da DABC, bem como sobre a sua chegada ao Estado do Espírito Santo. Em seguida, exibiu vídeo com apresentação dessa dança por um grupo da cidade de Vitória – ES, exemplo visual e materializado em forma de espetáculo para as crianças. Nesse sentido, o ensino e aprendizagem da dança ultrapassa o domínio da atividade prática e busca o conteúdo de pensamento (CHARLOT, 2000).

Além do repertório de passos da dança e a criação de movimentos, observamos a contextualização do conteúdo a partir da história, da origem da dança e da sua ligação com a localidade em que os sujeitos vivem, o que colabora para compreensão do significado daquele elemento cultural para a população e a criação subjetiva de sentido em cada aluna/o. Nesse sentido, visualizamos, na Educação Física, novas leituras relativas ao corpo na sociedade, com identificações étnico-raciais e ações pedagógicas que propiciam discussões sobre corpo, educação e cultura e atribuem visibilidade as manifestações da cultura afro-brasileira (MOREIRA; SILVA, 2016), o que dialoga para prática antirracista.

Uma das falas da docente em entrevista aponta uma concepção de ensino contextualizada e crítica não apenas na dança, mas na Educação Física: “eu sempre falei: eu não monto dancinha, não trabalho com dancinha, o pessoal, a não, é uma coisinha simples, eu não, eu não trabalho coisinha, eu estudo dança com as crianças, assim como a gente estuda o esporte, assim como a gente estuda a ginástica” (PROFESSORA DANDARA, 2019). Apesar da relação identitária com a dança e com temas da cultura afro-brasileira, há uma construção epistêmica na relação com esse saber que, observamos, seu pensamento sobre o ensino de conteúdos não se direciona para afinidade e sim para proporcionar relações com o aprender que comuniquem o adquirir saber, dominar atividade e entrar em formas relacionais, um saber formativo (CHARLOT, 2000).

Retomando às observações, o ensino dos elementos lança e corte foi desenvolvido, ao longo de algumas aulas, sempre de maneira fragmentada; primeiro o movimento das pernas e depois dos braços para, então, unir os dois, retomando a cada aula para auxiliar as/os alunas/os com mais dificuldade e reforçar o movimento para as/os que tiveram mais facilidade para, então, inserir outro movimento, de quadril. Uma das estratégias metodológicas era a formação de grupos entre as crianças da turma para discussão e construção de sequência coreográfica. Conforme Charlot (2000), o saber deve

fazer sentido para o sujeito que será mobilizado a dar valor àquilo com o que está se relacionando; assim, observamos que se reunir em grupo é uma forma de compartilhar as vivências que cada um teve na aula e construir novas relações, assim como um saber coletivo, uma dança.

A apropriação das crianças em relação à DABC se materializa na apresentação dessa construção coletiva. Com o tema apontado pela professora para cada grupo, foram exibidos movimentos que representam essa dança e demonstraram sua assimilação de um conhecimento que possui um saber, um fazer e que são envolvidos por valores e atitudes. Atribuímos tal relação com esse conhecimento à mediação pedagógica feita naquele espaço. Percebemos o estímulo a uma relação de saber com o mundo e a uma educação intelectual que envolve o ser e sua relação com os outros e com o mundo que o envolve e que diz respeito à importância de compreender sobre aquele conteúdo; a escola, então, deve ajudar o sujeito a perceber suas potencialidades (CHARLOT, 2000).

### **Considerações finais**

As reflexões sobre a prática docente com o conteúdo DABC e com a teoria da relação com o saber, permite-nos compreender como as relações vivenciadas ao longo da vida refletem no ser profissional. Contudo, no caso estudado, observamos que a relação identitária com o conteúdo reflete no ensino e aprendizagem que envolve o estudo da dança. Estão em diálogo em suas ações a relação social e identitária construída por suas experiências que envolveram sucesso (quando associadas à família) e fracasso (quando associadas à formação inicial) e que fazem parte de sua afetividade.

Diante dessa forte ligação com as danças populares e especialmente afro-brasileiras, tendo o tambor como elemento da lembrança, constitui-se uma relação epistêmica com o saber da dança e da DABC que legitima o ensino e colabora para uma mediação envolvida não apenas pela questão identitária, mas pela formação de sujeitos que se percebem enquanto sujeitos do mundo capazes de produzir conhecimento, dança.

Nesse sentido, a Educação Física pode ser vista, naquele contexto, como problematizadora das questões étnico-raciais, que busca reelaborar imaginários e estereótipos sobre os corpos e a dança negra. A educação colabora para a constituição dos sujeitos com base na diversidade a partir da experiência naquele mundo particular que é a escola, cujos pensamentos subjetivos entraram em contato com outros mundos, propiciando a formação de si.

## Referências

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

BRASIL. CNE/CP Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília – DF, out. 2004. Disponível em: < [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_interdisciplinares/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_a\\_educacao\\_das\\_relacoes\\_etnico\\_raciais\\_e\\_para\\_o\\_ensino\\_d\\_e\\_historia\\_e\\_cultura\\_afro\\_brasileira\\_e\\_africana.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_d_e_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf) >. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm) >. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm) >. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4 ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 20120. Disponível em: < [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei\\_diretrizes\\_bases\\_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y) >. Acesso em: 20 out. 2021.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

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

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

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

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

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

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

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

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

SANTOS, R. **Princípios Básicos da Arte Acadêmica da Dança Afro Brasileira Cênica: Método Mercedes Baptista**. 2020. Apostila do curso de verão Princípios Básicos da Arte Acadêmica da Dança Afro-Brasileira Cênica, Secretaria de Cultura, Prefeitura Municipal de Vitória, ES, 2020.

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

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

VITÓRIA. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos de Vitória.** Vitória: SEME, 2018. Disponível em: <[https://www.ibade.org.br/Cms\\_Data/Contents/SistemaConcursoIBADE/Media/PMVEDUC2019/edital/DIRETRIZES-CURRICULARES-DO-ENSINO-FUNDAMENTAL-Oficial-21-12-2018.pdf](https://www.ibade.org.br/Cms_Data/Contents/SistemaConcursoIBADE/Media/PMVEDUC2019/edital/DIRETRIZES-CURRICULARES-DO-ENSINO-FUNDAMENTAL-Oficial-21-12-2018.pdf)>. Acesso em: 22 abr. 2020.