

Experiências pedagógicas em um projeto de contraturno escolar: a Dança Afro-Brasileira Cênica

 Rocha, Darlene

 Almeida, Felipe de

Experiências pedagógicas em um projeto de contraturno escolar: a Dança Afro-Brasileira Cênica
Revista Tempos e Espaços em Educação, vol. 15, núm. 34, e17392, 2022
Universidade Federal de Sergipe

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570272314062>

DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17392>

Revista Tempos e Espaços em Educação 2022



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Publicação Contínua

Experiências pedagógicas em um projeto de contraturno escolar: a Dança Afro-Brasileira Cênica

Pedagogic experiences in a school contract project: the Scenic Afro-Brazilian Dance

Experiencias pedagógicas en un proyecto escolar: la Danza Escénica Afro-Brasileña

*Darlene Rocha*¹

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
dffrocha@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5524-0616>

*Felipe de Almeida*¹

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-4056-5159>

Revista Tempos e Espaços em Educação,
vol. 15, núm. 34, e17392, 2022

Universidade Federal de Sergipe

Recepción: 31 Enero 2022

Aprobación: 22 Marzo 2022

Publicación: 14 Mayo 2022

DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17392>

Resumo: Analisamos, neste artigo, a produção de conhecimento nas relações de ensino e aprendizagem com a Dança Afro-Brasileira Cênica (DABC) criadas no cotidiano do projeto de contraturno escolar de uma escola pública municipal de Vitória/ES. A investigação ocorre a partir das observações de campo, inseridas no contexto de uma pesquisa de mestrado. Selecionamos experiências pedagógicas realizadas por uma docente em Educação Física com a DABC, cujas ações envolvem aspectos que relacionam as figuras do aprender propostas por Charlot (2000) e que consistem em um desafio para área. As análises dialogam com a relação com o saber na Educação Física e questões étnico-raciais, uma vez que, a abordagem desse conteúdo consiste em um elemento cultural com influência da cultura africana no Brasil. A interrelação entre as formas de aprender pode proporcionar vivências e oportunidades de relações com os saberes. Consideramos que as experiências colaboram para enfrentar o desafio da área de interligar as figuras do aprender sem descartar a especificidade do campo de atuação na escola.

Palavras-chave: Dança afro, Educação física, Racismo, Saberes.

Abstract: We analyze, in this article, the production of knowledge in the teaching and learning relationships with the Afro-Brazilian Scenic Dance (ABSD) created in the daily life of the after-school project of a municipal public school in Vitória/ES. The investigation takes place from field observations for master's research. We selected pedagogical experiences carried out by a teacher in Physical Education with ABSD, whose actions involve aspects that relate the figures of learning proposed by Charlot (2000) and which consist of a challenge for the area. The analyses dialogue with the relationship with knowledge in Physical Education and ethnic-racial issues. The analyzes dialogue with the relationship with knowledge in Physical Education and ethnic-racial issues, since the approach to this content consists of a cultural element influenced by African culture in Brazil. The interrelationship between the ways of learning can provide experiences and opportunities for relationships with knowledge. We consider that the experiences collaborate to face the challenge of the area of interconnecting the figures of learning without discarding the specificity of the field of action in the school.

Keywords: Afro dance, Knowledge, Physical education, Racism.

Resumen: Analizamos, en este artículo, la producción del conocimiento en relaciones de enseñanza y aprendizaje con la Danza Afro-Brasileña Escénica

(DABC) creadas en el cotidiano de un proyecto extracurricular de una escuela pública municipal de Vitória/ES. La investigación ocurrió a partir de las observaciones de campo, inseridas en el contexto de una tesis de maestría. Seleccionamos experiencias pedagógicas realizadas por una profesora de Educación Física con la DABC, cuyas acciones movilizan aspectos que relacionan figuras del aprender propuestas por Charlot (2000) y que constituyen un desafío para el área. Los análisis dialogan con la relación con el saber en Educación Física y las cuestiones étnico-raciales, ya que el abordaje de este contenido consiste en un elemento cultural influenciado por la cultura africana en Brasil. La interrelación entre las formas de aprender puede brindar experiencias y oportunidades de relación con el conocimiento. Consideramos que las experiencias colaboran para enfrentar el desafío del área de conectar las figuras del aprender sin descartar la especificidad del campo de actuación en la escuela.

Palabras clave: Conocimiento, Danza afro, Educación física, Racismo.

INTRODUÇÃO

A Dança Afro-Brasileira Cênica (DABC) faz parte da cultura afro-brasileira e foi produzida em meados do século XX pela bailarina e coreógrafa Mercedes Baptista a partir de estudos sobre as danças populares, pesquisas e laboratórios em casas de candomblé. Segundo Monteiro (2011), essa dança representou a “primeira manifestação modernista de dança” (p.11) feita a partir da originalidade brasileira. De acordo com Santos (2020), o “Balé Clássico da DABC” consiste em 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 desses elementos construídos por Mercedes (Santos, 2020).

Compreendemos que a DABC é elemento das questões étnico-raciais e a Educação Física, por meio desse conteúdo, pode promover discussões que envolvem essas relações por meio da linguagem corporal. O desenvolvimento de danças e da cultura africana e afro-brasileira na escola se faz pertinente tendo em vista a legislação para a educação. A Educação Física é componente curricular obrigatório da educação básica (Brasil, 2020) e um marco legal na educação que nos faz refletir sobre o trabalho educativo com a DABC é a promulgação das leis nº 10.639 de 2003, (Brasil, 2003) e nº 11.645 de 2008, (Brasil, 2008). As leis afirmam a importância desses povos e suas culturas na constituição do país e atribuem destaque às questões voltadas para as relações étnico-raciais na escola, colaborando nos processos de ensino e aprendizagens que dialoguem com as diferenças.

Apresentamos, neste artigo, experiências pedagógicas desenvolvidas em projeto de contraturno escolar por uma professora de Educação Física que chamamos Abayomi.¹ Nosso objetivo foi analisar a produção de conhecimento nas relações de ensino e aprendizagem com a DABC criadas no cotidiano do projeto. Acreditamos que a abordagem desse conteúdo se direciona na perspectiva das discussões étnico-raciais na escola e caminham na interlocução entre as figuras do aprender (Charlot, 2000) que consistem em um desafio para área no âmbito escolar (So e Betti, 2018) tendo em vista sua especificidade que envolvem, especialmente, os saberes de domínio e relacionais. Este artigo consiste em um recorte da dissertação de mestrado em projeto com alunos/as do Ensino Fundamental I em uma escola pública da cidade de Vitória/ES.

A pesquisa consistiu em um estudo de caso da prática pedagógica com a DABC com uma das três turmas no período de setembro a novembro do ano de 2019. Os encontros da pesquisadora com o grupo ocorriam semanalmente e os dados foram produzidos por meio de observações das aulas e entrevistas semiestruturada com os sujeitos daquele contexto. O, estudo de caso permite “fornecer explicações no que tange diretamente ao caso considerado e elementos que lhe marcam o contexto” (Laville e Dionne, 1999, p. 155). A pesquisa teve

caráter descritivo e busca através do contato direto com os sujeitos compreender suas perspectivas e as relações construídas com o saber da DABC. Segundo Ludke e André (1986), o trabalho de campo descreve as situações, pessoas, acontecimentos e verifica como o problema de pesquisa se manifesta nas atividades e interações e o sentido dado a elas.

As observações em campo buscavam atender aos objetivos da pesquisa, procurando, por meio das atitudes e comportamentos em aula, os sentidos atribuídos aos saberes compartilhados e a produção do conhecimento na relação de ensino e aprendizagem. De acordo com Negrine (2004), para pesquisas qualitativas as observações são preciosos instrumentos de análise do objeto externo bem como deve gerar uma descrição minuciosa dos acontecimentos observados, que posteriormente auxiliarão o pesquisador. O que cabe ao observador é refletir sobre contexto a partir dos objetivos e aportes teóricos do estudo.

A geração e apreciação dos dados ocorreu por meio da análise de conteúdos “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1977, p. 31). Esse método qualitativo perpassa o interesse em compreender as narrativas ou os fatos sociais além do que é dito ou visto em primeira instância, mas em confronto com ações, expressões observadas, posturas, métodos daquele contexto de pesquisa.

Organizamos o texto inicialmente com discussão sobre a DABC como conhecimento e conteúdo da Educação Física envolvendo as questões étnico-raciais. Em seguida, apresentamos duas experiências pedagógicas observadas em campo com a DABC para uma análise sobre a inter-relação entre as figuras do aprender e a produção de conhecimentos nas relações de ensino e aprendizagem presentes naquele contexto. Nas considerações finais refletimos os movimentos pedagógicos e a promoção de possibilidades de relações com o aprender.

A DANÇA AFRO-BRASILEIRA CÊNICA: CONHECIMENTO E DISCUSSÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A abordagem das experiências pedagógicas com a DABC no projeto de contraturno escolar traz uma ligação com a abordagem das questões étnico-raciais na escola, haja vista que se trata de um elemento cultural com influência da cultura africana no Brasil. Quando se fala em etnia está se considerando semelhanças baseadas nas raízes culturais, históricas, sociais e que são herdadas por indivíduos formando um grupo; no caso do Brasil, há diferentes etnias (povos indígenas e africanos que foram pejorativamente definidos numa única nomenclatura, por exemplo) cujos valores e princípios, bem como modos de ver o mundo, coexistem (Brasil, 2004).

Em relação à raça, o termo é pautado numa construção social cuja visão hierarquizou a espécie humana em superiores e inferiores através

das diferenças de cor da pele, tipo de cabelo, tamanho do nariz e cabeça dentre outros, determinando a condição política e social dos sujeitos. Numa percepção política e ideológica, segundo Munanga (2009), o conceito de raça, nas sociedades multirraciais e contemporâneas, funciona como uma categoria de dominação e exclusão. Uma educação das relações étnico-raciais está voltada para a pluralidade dos sujeitos e suas culturas respeitando os direitos e identidades. Em consonância, o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana visa reconhecer as raízes africanas, negadas na história do país, garantindo igualdade de valorização (Brasil, 2004).

Conforme Gomes (2017), no Brasil, a dominação e opressão causadas pelo racismo operam a partir de crenças em superioridade e inferioridade de raças com viés biológico e velado em uma suposta democracia racial. Tais aspectos fazem parte do processo regulatório sobre o corpo negro e acompanham a conjuntura histórica de dominação anterior e posterior a abolição da escravatura no Brasil, em 1888, como também na contemporaneidade. Um processo em constante tensão com a luta pela emancipação da população negra.

Nesse sentido, um ambiente escolar que propõe discussões sobre as questões étnico-raciais por meio dos diversos conteúdos e conhecimentos humanos sistematizados atende a legislação e atua para um currículo pautado nas diferenças. A Educação Física, presente nesse espaço e por meio das práticas corporais, também precisa compreender seu papel nessas discussões. Conforme Grandó e Pinho (2016), essa tarefa inclui construir narrativas e imaginários que desconstruam visões subalternizadas sobre os diferentes grupos presentes no território brasileiro e no mundo.

Apesar da existência da legislação, pesquisas sobre temas étnico-raciais na Educação Física Escolar (Pereira, Gomes, Carmo e Silva, 2019; Crelier e Silva, 2018; Pires e Souza, 2015) mostram que existem realidades onde há desconhecimento, por parte de professores/as em atuação, sobre a lei, bem como a sensação despreparo para desenvolver tal tema. Em alguns casos são relatados falta de discussões na formação inicial e/ou debate nas formações continuadas. Em relação a dança e a cultura afro-brasileira, a pesquisa de Santos, De Bona e Torriglia (2020) com oito professores/as de Educação Física, aponta conhecimento desse conteúdo no currículo, embora apenas dois tenham trabalhado de maneira contextualizada.

No entanto, observam-se trabalhos, como de Bins e Molina Neto (2017), como exemplo de experiências de abordagem das questões étnico-raciais nas aulas de Educação Física utilizando valores civilizatórios afro-brasileiros e a filosofia do Ubuntu. Outros exemplos são a narrativa de Raimundo e Terra (2021), cuja professora, afetada por uma situação observada na escola em relação ao cabelo de uma aluna de quatro anos, planejou e desenvolveu trabalho com a cultura africana e afro-brasileira por meio de jogos e brincadeiras e de representações estéticas negras. Na experiência apresentada por Rodrigues e Neira (2016), o samba foi a manifestação cultural afro-brasileira trabalhada para dar visibilidade as culturas negras. Através dele um elemento cultural do cotidiano de alunos/as

adentra a escola como conhecimento, gerando relação identitária e reconhecimento da posição histórica de negros e negras na sociedade.

Aos(às) educadores(as) cabe a tarefa de discutir e construir estratégias pedagógicas de inclusão das temáticas étnico-raciais, bem como da história e cultura afro-brasileira e africana ampliando as abordagens nos processos de ensino, independentemente de seu pertencimento étnico-racial, crenças religiosas e posição política. A Educação Física pode contribuir nesse debate, pois tem a corporeidade, muito presentes nos estudos da área, como meio para valorização da diversidade.

Conforme Gomes (2017), a corporeidade marca as formas de expressão e a cultura do Brasil. Para autora, as experiências sociais de negros e negras em uma sociedade racializada foram intencionalmente, e de maneira direcionada, sistematizadas e organizadas pelo Movimento Negro e transformadas em saberes dos quais ela destaca: saberes identitários, saberes políticos e saberes estético-corpóreos. Embora elementos imbricados, a relação entre mundo e corporeidade, mais especificamente na dança, direciona nosso olhar para os saberes estético-corporais.

Dançar é um movimento de grande importância na cosmovisão africana. Petit (2015) afirma que as danças de matriz africana aproximam os sujeitos de seus ancestrais; também é maneira de conexão com a divindade, assim como de expressão, comemoração, cerimônia, transcender a vida cotidiana, sair do tempo e espaço presente. Em relação a DABC, consideramos a importância e relevância do trabalho de Mercedes Baptista e a criação da primeira dança moderna brasileira, bem como a oportunidade de protagonismo em cena e afirmação de negros/as na sua capacidade artística.

De acordo com Gomes (2017), para a comunidade negra o corpo é espaço para expressão da identidade, para transgressão e para emancipação; colocar esse corpo em movimento, dialogando com os saberes construídos pela população negra, consiste em um ato político para romper a invisibilidade de diferenças étnico-raciais existentes no Brasil. Nesse sentido, a DABC consiste em uma produção de saber que conquistou espaços antes não pensados para estética de dança negra criada por Mercedes Baptista.² Nessa conquista de espaços pensamos na escola como lugar das diferenças e a relação de crianças e jovens com os saberes compartilhados naquele ambiente.

ARTICULANDO AS FIGURAS DO APRENDER: AS EXPERIÊNCIAS COM A DANÇA AFRO- BRASILEIRA CÊNICA

As figuras do aprender, de acordo com Charlot (2000), são elementos com os quais as crianças são confrontadas nas relações com os saberes. Aprender envolve adquirir saber, dominar um objeto ou atividade e entrar em formas relacionais. Essas figuras não consistem em um padrão de aprendizagem, mas elas se relacionam com o sujeito de modo particular, dependendo das relações com o mundo e com

quem possui contato. A aproximação com elas, entre elas, o local, pessoas ou momento em que acontecem, é que colabora na concepção de si e no modo como a criança e também os docentes lidam com as atividades escolares.

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

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

Ao compreender como alunos/as se relacionam com os saberes, as situações observadas por So e Betti (2018) denotam que o domínio de atividade foi o aspecto destacado nas aulas, assim como a dimensão relacional criada pelos jovens para desenvolvimento da aprendizagem. Percebemos que os sujeitos estarão inicialmente mobilizados ou não tendo em vista seu histórico de contato com determinada prática corporal e que o desenvolvimento pedagógico (que é um estímulo externo) do conteúdo afetará esse movimento interno em relação aos saberes.

Os saberes de domínio apontados por Charlot (2000) consistem na capacidade de realizar uma atividade ou ação de maneira pertinente. Um domínio que se inscreve no corpo. Sobre as relações de alunos/as com os saberes das aulas de Educação Física, Santos et al (2020), na pesquisa com 13 estudantes de Ensino Médio, apontam diferentes sentidos para as experiências ocorridas durante a vida escolar e que perpassam os saberes de domínio (jogar) e relacionais (conversar). Quando o conteúdo é atravessado por enunciados (vídeos, material escrito), há um estranhamento e redução do interesse pela disciplina uma vez que à associam com o corpo em movimento.

Compreender a relação com o saber em Educação Física é considerar e observar diferentes formas de expressão. Nesse sentido:

As especificidades da EF se mostram nas apropriações, sobretudo, dos saberes de domínio e dos saberes relacionais (Charlot, 2000) inscritos e aprendidos no/com o corpo. Entretanto, é importante pontuar que os saberes-objeto também fazem parte dos conteúdos e aprendizagens da EF, uma vez que o corpo é, por nós, compreendido como algo que não se fragmenta entre físico e intelecto (Santos et al, 2020, p. 8).

Os saberes enunciados e de domínio causam efeitos diferentes no aprendizado do corpo-sujeito, que deve vivenciar as práticas através do "fazer com". Este não anula o "falar de" ou os enunciados, mas criam relações diferentes com a especificidade da área, com as práticas corporais.

A partir dessa discussão apresentamos dois momentos das experiências pedagógicas realizadas em projeto de dança no contraturno escolar do município de Vitória. Na observação das vivências ocorreram encontros envolvendo enunciados e domínio de movimentos da DABC que dividimos nos tópicos que seguem.

Na primeira experiência que vamos analisar, verificamos o uso do discurso, a exibição de vídeos e a vivência dos movimentos. Foram ofertados diferentes tipos de contato com o saber e fomentadas relações com figuras do aprender. Abayomi iniciou a aula com a exibição de vídeo "CIA. de Dança Afro – NegraÔ - Parte 2". Consistia em uma apresentação da Cia Negraô³ e um exemplo visual e materializado em forma de espetáculo de DABC para alunos/as.

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

Outro momento da utilização de vídeo por Abayomi foi a exibição da gravação referente a apresentação realizada por alunos/as em um teatro da cidade de Vitória meses antes. Na ocasião, o espetáculo produzido pelo projeto de dança abordava a história da dança. Em uma das coreografias, a turma 3 representou as "danças africanas" utilizando movimentos, também, da DABC. A visualização de si na tela gerou grande euforia.

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

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

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

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

Pensamos naquele contexto como de ecologia do corpo e do gosto estético em que corpos sujeitos dialogam para uma construção coletiva na dança. A ecologia de saberes é um conceito de Boaventura de Souza Santos que visa “um diálogo horizontal entre os conhecimentos e práticas” (Santos, 2010 como citado em Gomes, 2017, p. 54). Outra definição apontada pelo autor em uma entrevista afirma: “A ecologia dos saberes é uma minga, como dizem os indígenas latino-americanos, é um mutirão, constrói-se coletivamente” (Carneiro, Krefta e Folgado, 2014, p. 332).

A partir desse conceito a ecologia do corpo e do gosto estético produzem “produz outras lógicas corpóreas, construídas pelos grupos não hegemônicos nos seus diferentes contextos e nas relações de

poder” (Gomes, 2017, p. 81). Ela questiona padrões estéticos e, no caso da população negra, suscita a questão da “beleza negra” que se reflete nas diversas ações (políticas, artísticas, educacionais, etc) em favor da igualdade de direitos. Nesse sentido, as vivências da turma para construção do espetáculo que assistiram demonstram os diferentes conhecimentos e práticas que seus corpos puderam experimentar.

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

Na exposição oral da aula, a professora apresentou como a DABC chegou ao Estado e contou também do professor Raimundo Neto que veio diretamente da escola de Mercedes para ministrar aulas. Assim, abordou a origem do Cia de Dança Afro Negraô e mencionou seus fundadores e como atuam para manutenção da dança afro na região. Essa estratégia de apresentação dos conhecimentos que norteiam a DABC é o que Marques (2007) chama de saberes sobre a dança, ou contextos, que ajudam a compreender, por exemplo, sua história; assim o aprendizado da dança ultrapassa o fazer e gera conhecimento, sendo, também, reconhecida como arte.

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

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

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

Pontuamos, na discussão da professora sobre a África, negros/as, as danças e a religiosidade, o desenvolvimento de uma educação das

relações étnico-raciais conforme preconizam as diretrizes nacionais, uma vez que cabe aos educadores a tarefa de discutir e construir estratégias pedagógicas de inclusão dessa temática, que no contexto dessa pesquisa de campo se faz por meio da dança e que “a escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações” (Brasil, 2004, p. 15).

No período em que acompanhamos as aulas do projeto de dança, ocorreram vivências com alguns movimentos do balé da DABC. Um dos métodos utilizados pela professora Abayomi foi a organização de aluno/as em grupos para construção de sequências de movimentos. O agrupamento era feito de maneira espontânea, sendo mediada a quantidade de integrantes e a proposta para produção. No encontro em que ocorreu esse método pela primeira vez, a docente propôs movimentações com giros e mudança de formação (de fila para círculo, por exemplo). As expressões de aluno/as para aquele momento eram de felicidade e empolgação, de modo que não houve dificuldade para formação dos grupos e de imediato iniciaram seus diálogos e sugestões bem como demonstrações para criação da proposta.

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

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

Esse momento de autonomia de criação em grupo, pela expressão (sorrisos, olhares, movimentos dos corpos), ansiedade de se agrupar e diálogos nos grupos, demonstra ser muito prazeroso para aqueles/as alunos/as. Nas falas apresentadas pelo grupo, uma das alunas aponta o que mais gosta nas aulas: “quando ela [professora] divide a gente para fazer coreografias”, com concordância do grupo. Dialogamos com Marques (2007) quando aborda que a dança educativa e a expressão da criança devem ser trabalhadas com base no conteúdo proposto, promovendo consciência das sensações e dos esforços necessários ao

corpo para os movimentos ou sequência de movimentos que produzem. E, pela observação, essa consciência de si, e também dos outros, consistia numa experiência prazerosa de construção de saberes.

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

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

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

Na apresentação, as representações de cada grupo eram reconhecidas sem dificuldade pelo restante da turma. Haviam movimentos que foram vivenciados no decorrer das aulas presenciadas por nós e outros, possivelmente, de vivências anteriores. Dialogamos com Charlot (2000) sobre a mobilização dessas alunas ao construir e apresentar em aula coreografia referente a um tema proposto na DABC. Observamos que houve ali a colocação de si como recurso para entrada na atividade de dança cuja meta era

produzir arte. Ao se engajar em relações consigo, com o outro e com o mundo, processos que promovem experiências que atribuíram sentidos naquele momento ou em relações futuras.

Charlot (2000) afirma que o saber deve fazer sentido para o sujeito que será mobilizado a dar valor aquilo com o que está se relacionando. Observamos que aprender dança demonstra ter sentido para alunos/as haja vista a apreensão, construção autônoma a partir das experiências obtidas e das relações entre sujeitos exibida. Em relação a forma como as crianças conseguiram construir e mostrar a dança, consideramos uma demonstração de como a DABC foi assimilada como um conhecimento em dança que compõe os saberes corporais da população negra, envolvidos por significados e valores. Atribuímos tal relação com esse conhecimento ao trabalho pedagógico feito naquele espaço. Isso implica, também, numa reelaboração dos saberes epistemológicos, identitários e sociais daqueles sujeitos (Charlot, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisamos, neste artigo, experiências pedagógicas com a DABC que caminham na articulação com as figuras do aprender propostas por Charlot (2000). Tendo em vista a especificidade da Educação Física, as ações desenvolvidas no projeto de dança proporcionam contato com saberes enunciados, domínio de atividades e dimensões relacionais. Assim como nas pesquisas de So e Betti (2018), as relações entre os sujeitos (formação de grupos) têm destaque no gosto de alunos/as pelas aulas o que não limita o trabalho docente a esse aspecto e enfrenta o desafio de interrelação entre esses elementos.

Comprendemos que a interrelação entre as figuras do aprender oportunizadas no projeto com a DABC colabora para apreensão e produção do conhecimento na relação de ensino e aprendizagem daquele contexto. Elemento da cultura afro-brasileira, esse conteúdo atua por meio da linguagem corporal na perspectiva das diferenças fomentando saberes sobre a cultura afro-brasileira na escola. Consideramos que as experiências colaboram para enfrentar o desafio da área de interligar as figuras do aprender sem descartar a especificidade do campo de atuação na escola.

REFERÊNCIAS

- Abayomi. (2019). Atuação docente e projeto de contraturno escolar. Entrevista concedida a Darlene Fabri Ferreira Rocha, Vitória, 19 nov. 2019.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.
- Bins, G. N.; e Molina Neto, V. (2017). Mojuodara: uma possibilidade de trabalho com as questões étnico-raciais na educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 39(3), 247-253. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2017.02.009>
- Guizzardi, G. N. (2001). A divulgação da “Dança Afro” no Espírito Santo, através do Grupo de Dança Negraô. 154f. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Física). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Centro de Educação Física e Desportos, 2001.
- Lei 10.639 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. 09 de janeiro de 2003. DO 10.1.2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm
- Lei nº 11.645 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”. 10 de março de 2008. DO 12.03.2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 20 de dezembro de 1996. DO 23.12.1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- 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. 17 de junho de 2004. DO 23.12.1996. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf
- Carneiro, F. F., Krefta, N. M., e Folgado, C. A. R. (2014). A Praxis da Ecologia de Saberes: entrevista de Boaventura de Souza Santos. *Tempus, actas de saúde coletiva, Brasília*, 8 (2), 331-338. <https://doi.org/10.18569/tempus.v8i2.1530>

- Charlot, B. (2000). Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Charlot, B. (2014). Da relação com o saber às práticas educativas. São Paulo: Cortez. Livro eletrônico.
- Charlot, B. (2009). Ensinar a Educação Física ou ajudar o aluno a aprender seu corpo sujeito? In: Dantas Junior, H. S., Kuhn R., e Dorenski, S. (org.). (2009). Educação Física, Esporte e Sociedade, Temas emergentes v. 3. Aracajú: UFS, p. 231-246.
- Crelie, C. M., e Silva, C. A. F. Africanidade e afrobrasilidade em Educação Física Escolar. *Movimento*, 24(4), 1307-1320. out./dez., 2018. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.81656>.
- Gomes, N. L. (2017). O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Grando, B. S., e Pinho, V. A. (2016). 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. e Conceição, W. L. (Org.). (2016). Educação Física Escolar e Relações Étnico-Raciais: subsídios para implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. v. 11. Curitiba: CRV.
- Laville, C.; Dionne, J. (1999). A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- Ludke, M., e André, M. E. D. A. (1986). Pesquisa em educação: abordagens. São Paulo: EPU.
- Marques, I. A. (2007). Dançando na escola. 4 ed. São Paulo: Cortez.
- Monteiro, M. F. M. (2011). Dança Afro: uma dança moderna brasileira. In: NORA, Sigris; SPANGHERO, Maíra (Org.). *Húmus* 4. Caxias do Sul: Lorigraf, 2011, p. 51-59.
- Munanga, K. (2009). Negritude: usos e sentidos. Coleção Cultura Negra e Identidades. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.
- Negrine, A. (2004). Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. Molina Neto, V., e Trivinões, A. N. S. (Org.) (2004). A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, Sulina.
- Pereira, A. S. M., Gomes, D. P., Carmo, K. T., e Silva E. V. M. (2019). Aplicação das leis 106393 e 11645 nas aulas de educação física diagnóstico da rede municipal de Fortaleza. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 41(4). <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.06.004>
- Petit, S. H. (2015). Pretagogia: pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores,

- contribuições do legado africano para implementação da lei nº 10.639/03. Fortaleza: Ed. UECE.
- Pires, J. V. L., e Souza, M. S. (2015). Educação física e a aplicação da lei 10639 análise da legalidade do ensino da cultura afro-brasileira e africana em uma escola municipal do RS. *Movimento*, 21(1), 193 – 204. <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/46624/33309>
- Raimundo, A. C., e Terra, D. V. (2021). Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil: a história de Sophia. *Movimento*, 27, 2-16. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.108168>
- Rodrigues, A. C. L., e Neira, M. G. (2016). Culturas negras e Educação Física Escolar: tematizando o samba. In: Corsino, L. N., e Conceição, W. L. (Org.). (2016). *Educação Física Escolar e Relações Étnico-Raciais: subsídios para implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08*. v. 11. Curitiba: CRV.
- Santos, K. B., De Bona, B. C., e Torriglia, P. L. (2020). A cultura afro-brasileira e a dança na Educação Física escolar. *Motrivivência*, 32(62), 01-20. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e66197>
- Santos, R. (2020). Princípios Básicos da Arte Acadêmica da Dança Afro Brasileira Cênica: Método Mercedes Baptista. In: Curso de Verão Princípios Básicos da Arte Acadêmica da Dança Afro Brasileira Cênica, 2020, Vitória: ES, Apostila, Secretaria de Cultura da Prefeitura Municipal de Vitória ES.
- Santos, W. et al. (2020). Da relação com o saber às identidades da educação física: narrativas de estudantes do Ensino Médio. *Pro-Posições*, 31, 1-28. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0074>
- Schneider, O., e Bueno, J. G. S. (2005). A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física. *Movimento*, 11(1), 23-46. <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2860/1474>
- Silva Junior, P. M. (2007). Mercedes Baptista: a criação da identidade negra na dança. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares.
- So, M. R., e Betti, M. (2018). Sentido, mobilização e aprendizagem: as relações dos alunos com os saberes das lutas nas aulas de educação física. *Movimento*, 24(2), 555–568. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.70995>

Notas

- ¹ O Nome é Iorubá e significa “Encontro precioso”. Em um dos encontros de observação da pesquisa a professora estava produzindo um painel com as bonecas de pano Abayomi construídas com alunos/as. Ela atua no projeto e ministra as aulas de Educação Física no turno regular.
- ² A trajetória da primeira bailarina negra do Theatro Municipal do Rio de Janeiro pode ser lida em sua biografia, escrita por Paulo Melgaço Silva Junior (2007); sobre a DABC, mais detalhes podem ser encontrados em Rocha (2022).

- ³ A “Cia de Dança Afro-Brasileira Cênica Negraô” foi criada nos anos 1990 em Vitória/ES por acadêmicos de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O grupo é, ainda hoje, a maior expressão em DABC e dança negra no Espírito Santo (Guizzardi, 2001).

Notas de autor

- ¹ Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil.
- ¹ Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil.

dffrocha@hotmail.com

Información adicional

Como citar: Rocha, D., & Almeida, F. (2022). Pedagogic experiences in a school contract project: the Scenic Afro-Brazilian Dance. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 15(34), e17392. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17392>

Contribuições dos Autores: Rocha, D.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Almeida, F.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Todos os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.