



Universidade Federal
de Campina Grande



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL**

ADEILTON RODRIGUES DOS SANTOS

**DO TERREIRO A SALA DE AULA:
INTEGRAÇÃO DAS DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS NO CURRÍCULO DE
SOCIOLOGIA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

SUMÉ - PB

2025

ADEILTON RODRIGUES DOS SANTOS

**DO TERREIRO A SALA DE AULA:
INTEGRAÇÃO DAS DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS NO CURRÍCULO DE
SOCIOLOGIA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – Profsocio, ministrado no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Sumé como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Sociologia.

Linha de Pesquisa: Juventude e Questões Contemporâneas.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Melânia Nóbrega Pereira de Farias.

SUMÉ - PB

2025



S237d Santos, Adeilton Rodrigues dos.

Do terreiro a sala de aula: integração das danças afro-brasileiras no currículo de sociologia para uma educação antirracista. / Adeilton Rodrigues dos Santos. - 2025.

116 f.

Orientadora: Professora Dr^a. Melânia Nóbrega Pereira Farias.

Dissertação - Curso de Mestrado em Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Universidade Federal de Campina Grande.

1. Sociologia - currículo. 2. Educação antirracista. 3. Danças afro-brasileiras. 4. Marxismo. 5. Currículo decolonial. 6. Ensino de Sociologia. 7. Expressão corporal - dança. 8. Cultura afro-brasileira - dança. I. Farias, Melânia Nóbrega Pereira. II. Título.

CDU: 316(043.2)

Elaboração da Ficha Catalográfica:

Johnny Rodrigues Barbosa
Bibliotecário-Documentalista
CRB-15/626

ADEILTON RODRIGUES DOS SANTOS

**DO TERREIRO A SALA DE AULA:
INTEGRAÇÃO DAS DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS NO CURRÍCULO DE
SOCIOLOGIA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – Profsocio, ministrado no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Sumé como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a. Melânia Nóbrega Pereira de Farias
Orientadora – PROFSOCIO/UFCG

Professora Dr^a. Patrícia Cristina de Aragão
Examinadora Externa – PPGFP/UEPB

Professor Dr. Wallace Gomes Ferreira de Souza
Examinador Interno – UAC!S/CDSA/UFCG

Trabalho aprovado em: 04 de setembro de 2025.

SUMÉ – PB

AGRADECIMENTOS

Há caminhos que não se fazem sozinhos. São feitos com passos, pausas, encontros, tropeços e mãos estendidas. E quando o caminho é de luta, arte e educação, ele ganha outro ritmo, o ritmo dos tambores que anunciam vida, a memória que permanece e a resistência que se dança.

Foi nesse compasso que minha trajetória se fez: entre livros, cultura e corpos em movimento, entre salas de aula e palcos improvisados, entre ancestralidade e futuro.

Por isso, antes de qualquer palavra técnica ou conclusão acadêmica, faço aqui uma pausa necessária para agradecer, com o coração cheio de gratidão e o espírito enraizado na coletividade.

Primeiramente, agradeço aos meus pais, Braz da Silva Santos e Irenilda Rodrigues dos Santos, que me ensinaram desde cedo o valor do trabalho honesto, da humildade e da fé nos sonhos. O caminho que percorro hoje foi aberto com o suor e a coragem de vocês. Todo esse percurso tem o perfume da terra molhada dos conselhos dados com amor e firmeza.

À minha irmã, Simone Rodrigues dos Santos, minha gratidão mais especial e emocionada. Você foi, e continua sendo, porto seguro e farol. Seu incentivo constante, suas palavras firmes e seu apoio incondicional me acompanharam nos momentos mais difíceis. Este trabalho carrega muito do seu olhar cuidadoso e da sua confiança em mim. Obrigado por acreditar quando eu mesmo duvidei.

Aos amigos da turma, companheiros de tantas trocas e aprendizados, agradeço de coração. Cada conversa, leitura, desabafo e risada foram importantes para seguir em frente. Em especial, deixo um abraço apertado para Rafaely, Silvana, Daniel e Flávio, meus parceiros de estrada, que dividiram comigo os muitos quilômetros semanais até Sumé-PB, o cansaço, o afeto e a força para continuar. Com vocês, o caminho foi mais leve, mais humano, mais nosso.

À Jéssica Fabiana, que o mestrado me deu como parceira de caminhada e de inquietações teóricas, minha gratidão pelo companheirismo, pelas trocas generosas e pelo entusiasmo com que seguimos na mesma trilha de pesquisa.

E, de maneira especial, aos amigos José Rogério Oliveira e Silmara Marques, companheiros de trincheiras pedagógicas, que estiveram presentes com palavras, escuta e presença ativa nas construções que este trabalho exigiu.

Aos meus amigos, deixo minha gratidão como quem reconhece as mãos que ajudam a erguer uma construção. Nos momentos difíceis, vocês foram o apoio firme que impediu que eu desistisse, e nas pequenas vitórias, a força que manteve a obra em pé. São tantos que não cito

pelo nome, mas cada um está presente em cada linha deste trabalho, como alicerces invisíveis que sustentaram toda essa jornada. Sem vocês, este projeto não teria se tornado realidade.

Sinto uma imensa gratidão pela Secretaria de Cultura e Esportes, cujo apoio generoso e dedicado tornou possível a realização da Quinta Cultural, momento tão esperado e especial, que foi o ponto alto do nosso projeto de intervenção pedagógica. Ao Secretário Augusto Martins, ao Diretor de Cultura Tiago Kessio e a toda equipe, deixo meu coração cheio de reconhecimento pela confiança e pelo compromisso que demonstraram em cada passo dessa jornada. Também sou profundamente grato à Secretaria de Educação, especialmente a Wivianne Fonseca, pelo suporte cuidadoso e essencial na logística do evento. E não poderia deixar de mencionar o prefeito Alessandro Palmeira e a vereadora Gal Mariano, cuja presença e carinho constante pela cultura nos enchem de esperança e inspiração para seguir adiante.

Com especial carinho, dirijo meus agradecimentos aos grupos culturais que participaram da Quinta Cultural e que emprestaram suas vozes, passos e cantos à memória coletiva e à valorização das tradições afro-brasileiras. Ao Grupo Cultural Sanfonar, ao Grupo Cultural Andarilhos, ao Grupo de Coco Negras e Negros do Leitão da Carapuça e ao Grupo de Danças Populares Xica Lira: vocês foram a alma do evento. Levaram aos presentes a força dos terreiros, das feiras, das ruas e dos quintais. Agradeço por cada gesto, por cada batuque, por cada presença que transformou o Cine Teatro São José em território de resistência e beleza.

À Prof^ª Dr^ª Melânia Nóbrega Pereira de Farias, minha orientadora, expresso uma gratidão que transborda os limites das palavras. Sua atuação foi além dos protocolos acadêmicos, tornando-se uma companheira atenta, generosa e decisiva em minha trajetória como pesquisador, artista e educador. Com escuta sensível, firmeza ética e olhar cuidadoso, acolheu minhas inquietações, estimulou reflexões e indicou caminhos metodológicos sólidos, permitindo que esta pesquisa encontrasse forma, ritmo e propósito. Na culminância do projeto, ao seu lado, no histórico Cine Teatro São José, espaço que já recebeu grandes artistas e ressoa as memórias culturais do Pajeú, presenciamos um dos momentos mais marcantes deste percurso. Quando o saber se corporificou em espetáculo e resistência, sua presença ultrapassou qualquer formalidade: foi sinal de compromisso, generosidade e crença verdadeira na potência da educação como ato político e sensível. Mais do que um apoio institucional, sua presença foi a expressão concreta de que teoria e prática podem caminhar juntas, com humanidade. Reverencio, com respeito e afeto, a ela, que acreditou na força ancestral dos tambores e no poder transformador da educação que pulsa entre o terreiro e a sala de aula.

Agradeço com carinho e respeito à Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Cristina de Aragão e ao Prof. Dr. Paulo César Oliveira Diniz, que participaram da banca de qualificação desta pesquisa. Suas

contribuições valiosas, questionamentos instigantes e sugestões cuidadosas foram essenciais para o amadurecimento deste trabalho. A Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Cristina de Aragão, além de integrar a banca de qualificação, também estará presente na avaliação do produto final da dissertação.

Tenho profunda admiração pelo Prof. Dr. Wallace Gomes Ferreira de Souza, que compõe a banca da defesa final e é uma referência na luta pelas questões étnico-raciais. Contar com a avaliação rigorosa e sensível dos dois, Prof. Dr. Wallace Gomes Ferreira de Souza e Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Cristina de Aragão, é motivo de grande honra para mim. A presença e o apoio de todos vocês dão segurança e significado a toda essa trajetória. Muito obrigado por caminharem comigo neste processo.

Aos queridos(as) alunos(as) dos 2^{os} anos da EREM Cônego João Leite Gonçalves de Andrade, minha emoção e meu orgulho. Vocês foram os verdadeiros protagonistas desta pesquisa. Participaram das oficinas, refletiram, criaram, dançaram, escreveram e colocaram suas vidas em cena com coragem e entrega. O espetáculo "Tambores Silenciosos" é também de vocês. porque foi nos seus corpos, olhares e vozes que a pesquisa ganhou sentido.

Quero agradecer de coração às professoras Juliete Henrique e Karla Gonçalves, pela sensibilidade e generosidade em ceder suas aulas de Sociologia para que este projeto pudesse acontecer. Foi graças a essa abertura que as ideias ganharam vida e se tornaram parte do dia a dia da escola. Também sou muito grato a todos os outros professores da escola que receberam o projeto com carinho e apoio, caminhando junto nas intervenções e criando um espaço acolhedor para o aprendizado acontecer. Esse acolhimento coletivo fez toda a diferença e tocou profundamente o meu trabalho.

A gestão da EREM Cônego João Leite também merece um agradecimento mais que especial. À professora Cláudia Almeida (in memoriam), que tanto acreditou na potência da escola pública e na importância da cultura como linguagem pedagógica, deixo minha homenagem e reverência. Sua ausência física não apaga sua presença afetiva e seu legado. E à professora Simone Rodrigues, meu agradecimento emocionado por todo apoio, incentivo e por ter caminhado ao meu lado com firmeza, ética e compromisso desde os primeiros passos do projeto.

Àqueles que, com suas mãos e olhos atentos, ajudaram a dar vida a este trabalho, dedico meu reconhecimento e meu carinho mais sincero. Luciano Kebler, artista plástico de uma delicadeza rara, se entregou de corpo e alma à pintura dos orixás nos figurinos do espetáculo. Cada peça que ele criou, pintada à mão, é um pequeno universo de cores, formas e histórias, um gesto que carregou a força simbólica da intervenção para além do que as palavras poderiam

alcançar. E Joyce do Vale, que encontrou no corpo o sagrado lugar da memória e da resistência, traduziu em dança aquilo que os tambores insistem em contar: uma história que não se cala, que pulsa e vive em cada movimento. Sou profundamente grato por terem caminhado comigo nesse trajeto tão essencial.

E por fim, agradeço com profundo respeito e admiração a todos os professores e professoras do Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/CDSA Campus Sumé-PB, por contribuírem decisivamente para a minha formação acadêmica e humana. Cada disciplina, cada aula, cada diálogo me ampliou como educador e pesquisador. A solidez teórica, o compromisso ético e a atenção crítica de vocês construíram o alicerce deste trabalho.

Que cada nome aqui mencionado saiba: este trabalho também é seu. Que cada gesto, cada palavra e cada movimento fiquem gravados como sementes lançadas ao solo fértil da educação que transforma.

RESUMO

A intervenção pedagógica apresentada nesta dissertação propõe a integração das danças afro-brasileiras ao ensino de Sociologia como estratégia antirracista no contexto escolar. A pesquisa parte da compreensão do currículo como espaço de disputa e do corpo negro como produtor legítimo de saberes, reconhecendo na dança uma linguagem ancestral que articula identidade, resistência, espiritualidade e crítica social. Com abordagem qualitativa e caráter interventivo, foram realizadas oficinas pedagógicas com estudantes do ensino médio da rede pública estadual de Pernambuco, unindo conteúdos sociológicos às expressões corporais afro-brasileiras. A investigação baseia-se em autores que discutem currículo, corporeidade, racismo estrutural e educação decolonial. Os resultados apontam que a presença das danças afro-brasileiras no espaço escolar contribui para a ampliação do repertório formativo, para o reconhecimento da diversidade cultural e para a valorização das identidades negras. O trabalho reafirma a escola como território de reexistência e o currículo como instrumento de transformação social e política.

Palavras-chave: Educação antirracista; Currículo decolonial; Danças afro-brasileira.

ABSTRACT

This dissertation presents a pedagogical intervention that proposes the integration of Afro-Brazilian dances into Sociology teaching as an antiracist strategy within the school context. The research is based on the understanding of the curriculum as a space of symbolic dispute and the Black body as a legitimate producer of knowledge, recognizing dance as an ancestral language that articulates identity, resistance, spirituality, and social critique. Using a qualitative and intervention-based approach, pedagogical workshops were conducted with high school students from the state public education system in Pernambuco, combining sociological content with Afro-Brazilian body expressions. The investigation draws on authors who address curriculum, corporeality, structural racism, and decolonial education. The results indicate that the inclusion of Afro-Brazilian dances in the school environment contributes to broadening the educational repertoire, recognizing cultural diversity, and valuing Black identities. The work reaffirms the school as a territory of re-existence and the curriculum as a tool for social and political transformation.

Keywords: Antiracist education; Decolonial curriculum; Afro-Brazilian dances.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- GRÁFICO 1** – Perfil Socioeconômico. p.60
- GRÁFICO 2** – Identidade racial e racismo no cotidiano escolar. p.62
- GRÁFICO 3** – Consciência crítica sobre racismo e exclusão. p.64
- GRÁFICO 4** – Racismo e antirracismo na sala de aula – discussão. p.67
- GRÁFICO 5** – Integração das danças afro-brasileiras no currículo escolar de Sociologia. p.69
- GRÁFICO 6** – Seção: Experiência com as oficinas de danças afro-brasileiras. p.88
- GRÁFICO 7** – Seção: Experiência com as oficinas de danças afro-brasileiras: percepção sobre identidade étnico racial e consciência crítica. p.90
- GRÁFICO 8** – Seção: Impacto das oficinas na comunidade escolar. p.93
- IMAGEM 1 e 2** – Coco: Negras e Negros da Comunidade Quilombola do Leitão da Carapuça em apresentação na intervenção deste projeto de pesquisa. p.43
- IMAGEM 3** – Grupo de coco Negras e Negros do Leitão da Carapuça recebendo o título de Patrimônio Vivo de Pernambuco. p.44
- IMAGENS 4 e 5** – Balé Popular de Afogados da Ingazeira. p.46
- IMAGEM 6** – Grupo de danças populares Vem Vê Nois. p.47
- IMAGENS 7 e 8** – Balé Popular – Quinta Cultural (2013 e 2014). Fonte: Arquivo pessoal. p.48
- IMAGENS 9, 10, 11 e 12** – Produção de cartazes pelos(as) alunos(as), a partir da leitura e análise das obras trabalhadas. p.74
- IMAGENS 13, 14, 15, 16 e 17** – produção de pinturas realizadas pelos(as) alunos(as) durante as oficinas sobre religiões de matriz africana. p.77
- IMAGENS 18, 19, 20 e 21** – Criação de coreografias inspiradas nos orixás abordados nas oficinas temáticas. p.78
- IMAGENS 22 a 38** – Registros da Interversão pedagógica no Cine Teatro São José 28 de novembro de 2024. p.83
- IMAGENS 39, 40 e 41** – Coco Negras e Negros do Leitão da Carapuça, 28 de novembro de 2024. p.86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEDAI-FASP Faculdade do Sertão do Pajeú

BNCC Base Nacional Comum Curricular

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

FILCO Feira Interativa de Leitura e Conhecimento

FGB Formação Geral Básica

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério da Educação

PNEDH Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

SECAD Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEE- PE Secretaria de Educação e Esportes (de Pernambuco)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	ENSINO DE SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	19
2.1	HISTÓRICO DA SOCIOLOGIA NO BRASIL E SUA INTERMITÊNCIA...	20
2.2	SOCIOLOGIA, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E O PNEDH.....	27
3	A DANÇA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO.....	34
3.1	A DANÇA COMO MEMÓRIA E RESISTÊNCIA: CORPOREIDADE, CULTURA AFRO-BRASILEIRA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA.....	34
3.2	A DANÇA COMO SABER: EDUCAÇÃO, CULTURA E RESISTÊNCIA EM AFOGADOS DA INGAZEIRA-PE.....	42
4	CURRÍCULO EM MOVIMENTO: DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA.....	55
4.1	METODOLOGIA DAS OFICINAS: INTEGRAÇÃO DAS DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS NO CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA.....	56
4.2	ROTEIRO METODOLÓGICO DAS OFICINAS: INTEGRAÇÃO DAS DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS NO CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	57
4.3	DO CHÃO DA SALA DE AULA À FORÇA DO AXÉ: RELATOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM AS DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS.....	59
4.3.1	Primeiro momento – aproximação da realidade.....	59
4.3.2	Segundo momento – sensibilização e aprofundamento.....	75
4.3.3	Terceiro momento – reflexão e síntese.....	76
4.3.4	Quarto momento – construção coletiva.....	78
4.3.5	Quinto momento – compromisso.....	79
4.3.6	Sexto momento – fechamento.....	80
4.4	ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA COM AS OFICINAS DE DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS.....	87
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
	REFERÊNCIAS.....	100
	APÊNDICES.....	105

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como ponto de partida uma inquietação que nasce da experiência concreta em escolas públicas do Sertão de Pernambuco, onde a cultura popular, os corpos em movimento e os gestos carregados de ancestralidade se fazem presentes nos corredores, nos intervalos, nas festas e nos cotidianos escolares, mas, paradoxalmente, permanecem ausentes do currículo formal. O distanciamento entre o currículo prescrito e os saberes vividos é, muitas vezes, sintoma de um projeto de escola que ainda se ancora em bases eurocêntricas, coloniais e monoculturais.

Foi a partir desse descompasso que emergiu a proposta de investigação: até que ponto a incorporação das danças afro-brasileiras como recurso pedagógico no ensino de Sociologia, aliada a abordagens interdisciplinares e embasadas em teorias de decolonialidade, racismo e antirracismo, pode contribuir para a construção de uma identidade intercultural, para o reconhecimento da diversidade e para o desenvolvimento de uma consciência sociopolítica crítica dos estudantes voltada ao respeito às diferenças?

A pesquisa, vinculada à linha “Juventudes e Questões Contemporâneas” do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO, desenvolveu-se a partir do seguinte objetivo geral: Desenvolver uma intervenção pedagógica interdisciplinar que integre as danças afro-brasileiras com outras áreas do conhecimento no currículo de sociologia com vistas à promoção de uma análise sociológica crítica através de um trabalho em torno dos conceitos de racismo, decolonialidade e antirracismo..

Desse objetivo geral, derivaram os seguintes objetivos específicos:

- Analisar o impacto da inclusão das danças afro-brasileiras como recurso pedagógico no ensino de sociologia em uma perspectiva interdisciplinar, buscando compreender como essa abordagem contribui para a promoção da diversidade cultural, o combate ao racismo e a construção de uma educação mais inclusiva e cidadã;
- Discutir os conceitos de decolonialidade e antirracismo a partir de autores da Sociologia;
- Investigar os efeitos da integração das danças afro-brasileiras no currículo escolar do Ensino Médio sobre a percepção dos estudantes em relação à sua própria identidade étnico-racial, bem como sobre a sua consciência crítica em relação às questões de discriminação e exclusão social.

A justificativa para esta proposta se sustenta em dois eixos centrais: de um lado, o reconhecimento da escola como espaço fundamental de disputa de sentidos, narrativas e identidades; de outro, a urgência de práticas pedagógicas que respondam aos desafios colocados pelas desigualdades raciais, culturais e simbólicas historicamente construídas no Brasil. A escola, ao mesmo tempo em que reproduz desigualdades, também pode ser território de resistência e de reconstrução coletiva. É nesse sentido que se aposta na potência das danças afro-brasileiras como ferramentas pedagógicas que, além de promoverem a valorização da cultura negra, instauram uma educação mais sensível às questões do corpo, do afeto, da memória e da ancestralidade.

A proposta dialoga diretamente com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, especialmente, com o currículo de Sociologia do Ensino Médio de Pernambuco, que no objeto de conhecimento “Desigualdades étnico-raciais como fator estruturante da sociedade brasileira” propõe a habilidade EM13CHS302SOC07PE:

Identificar e caracterizar questões relativas à exclusão e à inclusão precária dos povos indígenas, afrodescendentes e quilombolas nas políticas públicas brasileiras, a partir de indicadores econômicos, políticos, sociais, culturais e educacionais (Pernambuco, 2021, p. 5-6)

Essa habilidade se mostrou central para a construção do projeto, uma vez que orienta para uma análise crítica das estruturas de desigualdade e convida à produção de conhecimentos situados, comprometidos com a justiça racial.

Com base nessas reflexões, a metodologia adotada foi qualitativa, com caráter exploratório, descritivo e bibliográfico, conforme orientações de Gil (2002). Em um primeiro momento, realizou-se um levantamento teórico com ênfase em autores e autoras que discutem racismo estrutural, relações étnico-raciais, epistemologias decoloniais, corpo e currículo.

Na etapa seguinte da pesquisa, foi elaborado e aplicado um questionário diagnóstico, por meio da plataforma Google Forms, com o objetivo de investigar a percepção dos estudantes sobre identidade étnico-racial, vivências de discriminação e o grau de consciência crítica em relação ao racismo. A aplicação do instrumento ocorreu presencialmente, com acesso individual pelos estudantes por meio de dispositivos móveis e computadores da escola, sob orientação direta do pesquisador. Participaram da coleta 54 estudantes do Ensino Médio, matriculados em uma escola pública em tempo integral da rede estadual de Pernambuco: EREM Cônego João Leite Gonçalves de Andrade em Afogados da Ingazeira-PE. A realização do questionário foi precedida pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegurando a participação ética, voluntária e consciente dos(as) alunos(as), conforme os princípios que regem

pesquisas com seres humanos. A autorização institucional foi formalmente concedida pela gestão escolar, viabilizando a realização da pesquisa no ambiente educacional. Os dados obtidos foram analisados com o uso de recursos estatísticos simples e representações gráficas, permitindo delinear o perfil sociocultural dos sujeitos da intervenção e subsidiar decisões pedagógicas ao longo da prática.

Com base nesses dados, foi realizada uma **intervenção pedagógica** organizada em oficinas que integraram leitura crítica, rodas de conversa, produção escrita, vivências corporais e expressões artísticas. As oficinas partiram de obras como *Pequeno Manual Antirracista* (Ribeiro, 2019), *O que é lugar de fala?* (Ribeiro, 2017) e *Querido Estudante Negro* (Karine, 2024), que serviram como ponto de partida para discussões sobre o racismo, a identidade, a resistência e o pertencimento. Em seguida, os estudantes foram convidados a se envolver com danças afro-brasileiras, como o maracatu, o coco de roda, os movimentos dos orixás valorizando suas raízes, significados e dimensões políticas.

Essas práticas foram atravessadas por reflexões sobre religiosidade de matriz africana, corporeidade, ancestralidade e luta por reconhecimento. A cada gesto, a cada passo e a cada ritmo, os estudantes foram convidados a experimentar o currículo com o corpo, ativando formas de saber que frequentemente são desautorizadas pela racionalidade hegemônica da escola. As danças, nesse processo, deixaram de ser apenas apresentações folclóricas e passaram a ocupar um lugar político e pedagógico, reafirmando sua função como práticas de resistência e afirmação identitária.

Ao concluir o ciclo das oficinas, foi aplicado um questionário como parte integrante do processo metodológico, com o objetivo de captar, a partir do olhar dos(as) estudantes, os efeitos da proposta pedagógica vivenciada. Para além de servir como ferramenta de avaliação das vivências do projeto, o instrumento permitiu registrar impressões, sentimentos e reflexões. As respostas, sistematizadas em gráficos, revelam o impacto da experiência tanto na ampliação da percepção sobre as identidades étnico-raciais quanto no fortalecimento do sentimento de pertencimento. Os dados indicam que a abordagem corporal, articulada aos saberes afro-brasileiros, despertou nos(as) participantes novas formas de se reconhecerem e de ocuparem o espaço escolar. A escuta desse retorno foi fundamental para compreender o alcance da intervenção e reforçar a centralidade de práticas educativas que valorizem as experiências dos sujeitos, suas memórias e suas trajetórias.

Diante da complexidade das relações sociais e culturais, torna-se evidente a importância de repensar o papel do currículo na formação das crianças e jovens, como destaca Silva (2014):

A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamentos dos sistemas das formas dominantes de representação da identidade e da diferença (p. 92)

Silva (2014) ressalta a necessidade de uma abordagem pedagógica que vá além da mera transmissão de conhecimentos, estimulando um pensamento reflexivo e uma consciência crítica sobre as construções sociais e culturais que permeiam a sociedade. Dessa forma, a linha de pesquisa proposta pelo PROFSOCIO a qual este projeto de pesquisa busca atender, propõe uma abordagem multifacetada que busca investigar a interação entre os jovens e uma variedade de questões atuais, incluindo religião, cultura, questões étnico-raciais, políticas públicas, direitos humanos entre outras temáticas.¹ Diante dessa abordagem, é relevante destacar o papel das leis 10.639/2003 e 11.645/08 (Brasil 2008, p.1), que tornaram obrigatório o ensino da história, cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental ao médio. Estas legislações representam um marco importante na promoção da diversidade étnico-racial, na valorização das contribuições dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da identidade brasileira. Ao situar essa investigação nos espaços escolares, onde os jovens passam grande parte de seu tempo, uma vez que praticamente a maioria das escolas de Ensino Médio de Pernambuco aderirem ao modelo de tempo integral, e são nesses espaços onde são moldadas muitas de suas experiências sociais e educacionais, torna-se ainda mais premente a compreensão das dinâmicas que permeiam o ensino das ciências sociais, em especial no que se refere ao ensino das questões étnico-raciais.

Considerando o contexto de escolas de tempo integral, há uma oportunidade única de enriquecer o currículo educacional com abordagens interdisciplinares que promovam a valorização da diversidade étnico-racial e o reconhecimento das contribuições culturais dos povos afrodescendentes para a construção da identidade nacional.

Ao propor essa intervenção, a pesquisa buscou promover uma ruptura com o modelo de currículo que desvaloriza os saberes populares e afro-brasileiros. Ao contrário, tratou-se de afirmar o direito à diferença, ao reconhecimento e à existência. A escola, quando se abre às danças afro-brasileiras, amplia suas fronteiras epistemológicas, tornando-se espaço de reexistência, onde se aprende com os livros, mas também com os tambores; onde se escreve com palavras, mas também com gestos.

¹ Disponível em: <<https://profsocio.ufc.br/pt/proposta/linhas-de-pesquisa/>>. Acesso em: 26 mar. 2024.

Ao longo dos anos, a atuação como docente na rede pública de ensino do Sertão do Pajeú possibilitou uma vivência direta com as múltiplas dimensões que atravessam o cotidiano escolar. As escolas públicas, marcadas por tensões sociais, resistências e silenciamentos, revelam-se espaços potentes de formação. No entanto, o currículo que as orienta nem sempre contempla a diversidade de experiências e saberes dos sujeitos que compõem suas comunidades. Muitas vezes, a formação se dá também pelos conteúdos que são omitidos, pelos conhecimentos que são desvalorizados e pelas identidades que permanecem invisibilizadas.

Entretanto, mesmo diante dessas dinâmicas excludentes, percebem-se manifestações espontâneas que emergem como formas de expressão e resistência. A presença de gestos corporais, passos de dança e movimentos ritmados que brotam nos intervalos, nas rodas de conversa e interação e nas apresentações escolares demonstram que esses sujeitos produzem sentidos e narrativas próprias, muitas vezes não reconhecidas pelo currículo formal. Foi a partir da observação dessas práticas, entre o silenciamento institucional e a expressividade cultural, que esta pesquisa encontrou seu ponto de partida.

Esta intervenção pedagógica nasce de inquietações que atravessam o corpo antes mesmo de alcançarem a teoria. São perguntas que brotam no chão da escola, no suor dos ensaios, nos silêncios das salas de aula e nos sorrisos que surgem quando um estudante se reconhece no conteúdo. Como educador e artista, venho aprendendo que a escola também pulsa quando dança, e que a dança, em sua força ancestral, pode ser uma linguagem que ensina, acolhe e transforma.

Em cada passo marcado, em cada roda de coco compartilhada com meus alunos, vi muito mais do que expressões culturais. Vi modos de organizar o mundo, de afirmar identidades, de reconstruir narrativas que foram historicamente silenciadas. Essas danças que tem ocupado o tempo livre ou o palco das festividades; elas têm a oportunidade de agora ocupar um lugar político e pedagógico no processo de formação. São, ao mesmo tempo, saber e resistência, arte e denúncia. Elas desafiam, com beleza e firmeza, uma escola ainda atravessada por marcas coloniais, que muitas vezes desautoriza o que não vem da razão escrita ou da lógica europeia.

O que proponho aqui é escutar com o corpo. É fazer do currículo um território onde as ancestralidades possam respirar e os estudantes possam se reconhecer inteiros. Porque quando a escola acolhe a dança que vem dos terreiros, das ruas e dos quilombos, ela se aproxima de uma educação verdadeiramente emancipadora.

Compreender o racismo como um fenômeno estrutural é reconhecer que ele está inscrito nas instituições, nas práticas pedagógicas e, especialmente, nos currículos escolares. Os conteúdos que se ensina, as formas de avaliação, os saberes que são legitimados ou excluídos, tudo isso expressa um projeto de sociedade que, historicamente, nega a centralidade da experiência negra na formação do Brasil. Nesse sentido, o currículo escolar deve ser entendido como um território de disputa, e a escola, como um espaço estratégico na luta contra a reprodução das desigualdades raciais.

Ao entrelaçar os conteúdos sociológicos às expressões corporais afro-brasileiras, amplia-se o campo do conhecimento e reconfigura-se o currículo como espaço vivo, sensível e conectado às realidades dos sujeitos que habitam a escola pública. Trata-se de reivindicar um ensino que escute o corpo, que valorize as culturas negras em sua complexidade e que promova, por meio do gesto e do ritmo, outras formas de aprender e existir no mundo.

A investigação adota uma abordagem qualitativa, com caráter interventivo, fundamentada na realização de oficinas pedagógicas com estudantes da rede pública estadual de Pernambuco. Essas oficinas uniram reflexões sociológicas às práticas corporais afro-brasileiras, promovendo um ambiente de escuta, diálogo e construção coletiva do conhecimento. A proposta articula-se às diretrizes da Lei 10.639/03 e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, reconhecendo que o enfrentamento ao racismo exige ações intencionais e comprometidas no interior da escola.

Ao longo deste trabalho, são apresentadas reflexões construídas com base em autores que discutem currículo, corporeidade, relações étnico-raciais e práticas pedagógicas decoloniais, articuladas com as experiências vividas em sala de aula e nos espaços culturais da região. A escrita que aqui se apresenta nasce entre livros e batuques, entre os dados do racismo estrutural e os rostos dos estudantes que cotidianamente indagam, com o corpo e com a voz: “onde estamos no currículo?”.

A proposta aqui não é apenas colocar mais conteúdos no currículo, como quem empilha livros numa estante. É, sobretudo, repensar o porquê, o para quê e o pra quem se ensina? É reconhecer que ensinar e aprender não são atos neutros: envolvem escolhas, valores e compromissos. Ao trazer à tona saberes que foram calados por tanto tempo, estamos dizendo que há espaço, sim, para vozes outras, para histórias outras, para modos de saber que ajudam a formar seres humanos mais conscientes, mais inteiros, mais conectados com o mundo em que vivem. Trata-se, enfim, de devolver ao currículo sua função mais nobre: formar sujeitos que pensem com profundidade e existam com dignidade.

Nos três capítulos que a compõem, propomos reflexões e caminhos para uma educação que enfrente o racismo estrutural com coragem e sensibilidade. No primeiro capítulo, olhamos para o ensino de Sociologia como um caminho possível para provocar consciências, ampliar visões e fortalecer a luta por igualdade. Resgatamos também sua história no Brasil sobre a intermitência do seu lugar nos currículos que revela o incômodo que ela causa justamente por tocar em estruturas profundas de poder. Ainda assim, a Sociologia resiste, e é essa força que buscamos valorizar ao colocá-la no centro de uma proposta educativa antirracista. No segundo capítulo, trazemos a dança afro-brasileira como uma forma de saber que resiste, emociona e ensina uma expressão que fala do sagrado, da ancestralidade e da força de um povo. Por fim, no terceiro capítulo, partimos das experiências com as oficinas da intervenção pedagógica e com os estudantes do Ensino Médio para mostrar que é possível integrar esses saberes ao currículo, construindo uma prática pedagógica que pensa na realidade dos nossos jovens. Porque falar de educação antirracista é falar de compromisso, de transformação e, sobretudo, de esperança.

E é nesse entrelaçar de passos, vozes e histórias que esta pesquisa encontra seu sentido: mover o pensamento, despertar o corpo e fazer da escola um verdadeiro território de reexistência.

2 ENSINO DE SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O ensino de Sociologia no Brasil ocupa uma posição estratégica na construção de uma consciência crítica que permita compreender e intervir nas complexas relações sociais que sustentam as dinâmicas de poder e desigualdade no país. Em uma sociedade marcada por profundas disparidades socioeconômicas, pela persistência do racismo estrutural e por tensões decorrentes de um passado colonial, a articulação entre educação e uma abordagem antirracista emerge como uma necessidade urgente e inadiável.

Nesse contexto, o ensino de Sociologia vai além de uma ferramenta pedagógica: ele se configura como um espaço privilegiado para fomentar reflexões que desnaturalizem as hierarquias sociais, exponham as raízes históricas das injustiças e capacitem os indivíduos a exercerem um papel ativo na transformação social. Ao proporcionar aos estudantes instrumentos analíticos para interpretar as estruturas sociais que moldam suas vidas, a disciplina de Sociologia cumpre uma função emancipadora, conectando o aprendizado escolar à prática cidadã. Portanto, mais do que apenas descrever a sociedade, o ensino de Sociologia permite compreender os processos sociais, históricos, culturais e econômicos que perpetuam as desigualdades que ainda modelam a estrutura desigual de nosso fazer e saber, no entanto é promovendo a formação de sujeitos críticos, engajados e comprometidos com a justiça social equitativa de raça, classe e gêneros que nos rodeiam.

Este capítulo tem como objetivo abordar o histórico da Sociologia no Brasil, destacando sua trajetória marcada por ações, atrações e refrações em períodos de intermitências que refletem as disputas ideológicas e políticas do país. Além disso, buscamos evidenciar as premissas centrais do nosso trabalho, quais sejam: o papel central do ensino de Sociologia na promoção de uma educação antirracista, examinando como essa abordagem pode contribuir para a construção de uma sociedade plural, justa e inclusiva e diversa e ao mesmo tempo unida em torno de um projeto político que abarque as ditas diferenças em suas similaridades.

Nesse mesmo cenário também pretendemos analisar a partir de um robusto e engajado sistema crítico bibliográfico como os currículos escolares, mesmo com todas as suas refrações podem incorporar perspectivas críticas e transformadoras, ampliando o alcance da educação como um instrumento de combate às desigualdades raciais e sociais ao apresentar ao mesmo tempo ações e atrações, essas mesmas perpetuadas pelas constantes refrações socioculturais e que portanto históricas e nunca devemos naturalizar.

Reconhecer o potencial transformador da Sociologia no contexto educacional contemporâneo é reafirmar o compromisso com a constante construção de uma cidadania que não apenas evidencia a diversidade, mas que em termos de legitimidade, combata todas as formas de opressão e estimule a busca por uma sociedade mais equitativa. Assim, o ensino de Sociologia ultrapassa, ou transcende o espaço da sala de aula, tornando-se uma prática de resistência, ora formal, ora informal, em uma ferramenta fundamental para o empoderamento coletivo e a transformação sociocultural que aqui propomos.

2.1 HISTÓRICO DA SOCIOLOGIA NO BRASIL E SUA INTERMITÊNCIA

A trajetória da Sociologia na educação brasileira é marcada por um movimento de intermitência, com períodos de inclusão e exclusão do currículo escolar, diretamente influenciados pelas reformas educacionais ao longo do século XX. Cada reforma refletiu o contexto histórico e político de sua época, revelando a tensão entre uma formação crítica e humanística e a valorização de uma educação técnica e pragmática.

Porém, a inserção da Sociologia no Brasil remonta ao final do século XIX, com a influência das ideias positivistas e evolucionistas europeias. Inicialmente, a disciplina era restrita aos círculos acadêmicos e voltada para a interpretação da realidade nacional. O Brasil, naquele período, buscava compreender os desafios da modernização e da formação de uma identidade nacional pós-escravocrata, o que demandava reflexões sociológicas que articulassem desenvolvimento e questões sociais.

Segundo Silva (2010):

A segunda metade do século XIX foi amplamente agitada pelas lutas de independência dos países latino-americanos e no Brasil. Os temas do abolicionismo e da constituição da república perpassavam os debates e as reflexões políticas. Nessa fase, mais ou menos de 1840 a 1930, observa-se a busca da cientificização das explicações sobre a natureza e sobre a sociedade (p. 19).

A citação acima remete a um período fundamental para a formação da Sociologia no Brasil, situado na segunda metade do século XIX e início do século XX, marcado por profundas transformações políticas e sociais. Nesse intervalo, os debates sobre o abolicionismo e a constituição da república, articulados às lutas de independência em diversos países da América Latina, evidenciam um cenário de efervescência intelectual e disputa de narrativas sobre a organização social. A busca pela Ciência como única e inequívoca das explicações acerca da natureza e da sociedade, mencionada por Silva, reflete um esforço de alinhamento com os

paradigmas positivistas e evolucionistas em voga na Europa, ponderemos sobre essa ação refrataria.

A Reforma Rocha Vaz (Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925), implementada durante o governo de Artur Bernardes, foi o primeiro marco na inclusão da Sociologia no currículo escolar brasileiro. A disciplina foi introduzida em algumas escolas secundárias com o objetivo de fornecer uma formação que contemplasse reflexões sobre a sociedade. No entanto, seu alcance foi limitado, tanto em termos de número de instituições quanto de impacto pedagógico, já que o foco da educação permanecia voltado para a formação das elites urbanas.

Segundo Soares (2009):

O Ensino Secundário, segundo a Reforma Rocha Vaz, era entendido como prolongamento do ensino primário, para fornecer a cultura média geral do país, compreendendo um conjunto de estudos com a duração de 6 anos. No sexto ano, de acordo com esta reforma, era oferecida a disciplina de Sociologia, ocupando uma cadeira e ensinada mediante o número de horas, por semana, que fosse fixado no regimento interno. Ao estudante que fizesse o curso do sexto ano e fosse aprovado em todas as matérias que o constituem, era conferido o grau de bacharel em ciências e letras. O candidato ao vestibular devia apresentar certificado de aprovação nas matérias do quinto ano do curso secundário. [...] Mas aqueles que cursassem o sexto ano tinham preferência na matrícula, independente da ordem de classificação. Portanto, o sexto ano do Ensino Secundário, no qual a Sociologia foi inserida, conferia aos alunos que o concluíssem um privilégio (p. 51).

Contudo, a Sociologia estava voltada prioritariamente para a formação das elites, já que o acesso à educação secundária era restrito a um pequeno grupo privilegiado. Além disso, o enfoque da disciplina era mais descritivo do que crítico, buscando moldar indivíduos para ocuparem posições de destaque em uma sociedade que ainda mantinha traços oligárquicos e excludentes. O ensino de Sociologia nessa reforma serviu, em grande parte, para reforçar a hierarquia social, ao invés de problematizá-la.

Com a institucionalização das universidades brasileiras na década de 1930, a Sociologia ganhou espaço como disciplina acadêmica. Foi nesse período que se destacaram importantes intelectuais como Florestan Fernandes, que estabeleceu as bases da Sociologia crítica no país. Durante as mudanças sociais e políticas dessa década, o ensino da Sociologia consolidou-se no Brasil, marcando o início de sua institucionalização no campo acadêmico. A criação do primeiro curso de Sociologia na Universidade de São Paulo (USP) contou com a contribuição de intelectuais provenientes de diversos países, que participaram ativamente desse processo. Foi nesse contexto que se formaram alguns dos principais expoentes do pensamento sociológico brasileiro, incluindo Florestan Fernandes.

Florestan, integrante da primeira turma de sociólogos formados pela USP, destacou-se como uma das figuras mais importantes do pensamento social no Brasil. A geração que se graduou entre as décadas de 1940 e 1950 na USP desempenhou um papel crucial na organização e consolidação da Sociologia brasileira, desenvolvendo métodos de pesquisa adaptados à realidade nacional e voltando-se para a análise de temas próprios da sociedade brasileira.

Entre os principais nomes dessa geração, Florestan Fernandes se destacou ao investigar questões como o racismo e as desigualdades sociais. Suas obras foram fundamentais para estabelecer uma base crítica na Sociologia brasileira, fornecendo ferramentas para compreender as especificidades do país e os desafios impostos por sua estrutura social.

De acordo com Azevedo (1962):

O que nos compeliu a essa revolução intelectual, que nos iniciou no espírito crítico e experimental, em todos os domínios, e nos abriu o caminho aos estudos e as pesquisas sociológicas, foi, no entanto, o desenvolvimento da indústria e do comércio nos grandes centros do país e, particularmente em São Paulo e no Rio de Janeiro (p. 125).

Dessa forma, a tentativa de uma modernização dos centros urbanos, foi marcada pela industrialização e pelo crescimento do comércio, que não apenas alterou as relações sociais, mas também demandou novas ferramentas analíticas para compreender as complexidades e os conflitos emergentes.

Outra reforma importante no que diz respeito ao histórico da Sociologia do Brasil foi Reforma Francisco Campos (Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931). Vejamos o que Santos (2004) tem a contribuir sobre esta questão:

A Sociologia foi incluída como disciplina obrigatória no 2º ano dos cursos complementares pela Reforma Francisco Campos. Assim, ela se estabelece na educação secundária, não como um componente da formação geral dos adolescentes, mas sim, como uma das disciplinas responsáveis pela preparação de advogados, médicos, engenheiros e arquitetos (cursos complementares) e professores (curso normal). [...] A Sociologia deveria formar o “espírito crítico” para dar conta dos problemas sociais. [...] a Sociologia poderia ser considerada “a arte de salvar rapidamente o Brasil” (p. 74).

Esse posicionamento da Sociologia dentro do currículo escolar evidenciava uma abordagem utilitária e elitista do ensino, onde a disciplina não era concebida como um meio para a formação crítica e ampla do estudante, mas sim como uma ferramenta para moldar profissionais que, com um "espírito crítico", pudessem dar conta dos problemas sociais e contribuir para o desenvolvimento do país.

Apesar das modificações promovidas pelas reformas anteriores, a Reforma Capanema durante o Estado Novo (1937-1945) representou um retrocesso significativo para o ensino da Sociologia. A disciplina foi excluída como obrigatória do currículo, refletindo a prioridade dada à formação técnica e ao nacionalismo autoritário do governo Vargas. Nesse período, a educação foi moldada para atender às necessidades do Estado, relegando as ciências humanas a um papel secundário.

Diante disso,

A Reforma Capanema, de 1942, ao extinguir os cursos complementares, foi responsável pela retirada da obrigatoriedade do ensino de Sociologia no curso secundário. A disciplina permaneceu figurando apenas no curso “normal” como Sociologia Educacional e nas Faculdades de Filosofia, de Pedagogia e de Ciências Sociais. [...] A Reforma Capanema, instituída pela denominada Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942, criou uma organização estrutural para a educação média que perdurou por quase trinta anos. [...] Um dos objetivos da Reforma Capanema foi desatrelar formalmente o ensino secundário do Ensino Superior, dando-lhe um projeto pedagógico próprio. Por isso, a principal mudança nela estabelecida foi a extinção dos cursos complementares que visavam a preparação para as carreiras superiores de Direito, Medicina e Engenharia. Uma das consequências do fim desses cursos foi a eliminação da disciplina Sociologia, que na perspectiva apresentada pela Reforma Capanema, desempenhava uma função mais preparatória do que formativa (Santos, 2002, p. 79).

Dessa forma, Reforma Capanema, formalizada em 1942, foi um conjunto de mudanças implementado no sistema educacional brasileiro durante o governo de Getúlio Vargas, com o objetivo de reorganizar a educação no país aos modos da época. “A Reforma Capanema, cuja finalidade era contribuir para a consolidação do regime político de exceção de Getúlio Vargas, visava formar indivíduos com espírito patriota e cívico” (Rêses, 2004, p. 19). O nome da reforma deriva do Ministro da Educação do Brasil na época, Gustavo Capanema, que liderou tais mudanças.

Segundo Bomeny (1999):

Foi o ministério dos modernistas, dos Pioneiros da Escola Nova, de músicos e poetas. Mas foi também o ministério que perseguiu os comunistas, que fechou a Universidade do Distrito Federal (UDF), devida ativa e curta, expressão dos setores liberais da intelectualidade do Rio de Janeiro (1935-39). [...] Foi, ainda, o ministério que apoiou a política nacionalizante de repressão às escolas dos núcleos estrangeiros existentes no Brasil (p.137).

A situação agrava-se durante a ditadura militar (1964-1985), quando a Sociologia foi sumariamente retirada do currículo escolar em um movimento de censura que buscava restringir o desenvolvimento do pensamento crítico entre os jovens. Nesse período, a disciplina foi

substituída por Estudos Sociais, uma abordagem mais genérica e voltada para a reprodução de valores conservadores. Esse hiato prejudicou a formação de gerações de estudantes e consolidou a desvalorização das ciências humanas no país.

Com esse viés para a formação profissional, o ensino da Sociologia foi eliminado da Educação Básica pelo Regime Militar, por meio do Decreto-Lei nº 869/1968, sendo substituído pelas disciplinas Organização Social e Política Brasileira (OSPB, no Segundo Grau), Estudos de Problemas Brasileiros (EPB, no Ensino Superior) e Educação Moral e Cívica. A partir de então, educadores, políticos, sociólogos e estudantes, em vários estados, intensificaram as lutas pela inclusão da Sociologia no Ensino Médio (Santos, 2002, p. 51)

O contexto político e educacional do regime militar brasileiro teve impactos profundos sobre a organização curricular e a presença das Ciências Humanas e sociais na educação básica. Nesse período, a profissionalização do ensino médio foi priorizada, em consonância com as demandas de um modelo desenvolvimentista e tecnocrático. A Lei nº 5.692/1971, conhecida como Reforma Jarbas Passarinho, exemplifica esse movimento ao estabelecer mudanças estruturais significativas no sistema educacional.

Como aponta Moraes (2011):

No ano de 1971, ainda no período militar, é feita outra reforma na LDB, com a Lei nº 5.692/1971, denominada Reforma Jarbas Passarinho, que torna obrigatória a profissionalização no Ensino Médio e retira a Sociologia como disciplina obrigatória do Curso Normal (Santos, 2002, p. 80); redefine ainda a nomenclatura do primário e do secundário, integrando o Ensino Primário e o Ginásial sob a denominação de Ensino de 1º grau. O Ensino Colegial passa a denominar-se 2º Grau profissionalizante. A disciplina Sociologia, quando inserida, aparecia ligada ao núcleo profissionalizante. O antigo Curso Normal, Formação de Professores é nomeado como Magistério. No Magistério, a disciplina de Sociologia passa a ser chamada de Sociologia da Educação (p. 368).

Essas mudanças não foram apenas técnicas ou organizacionais; elas transformaram o significado do que era ensinado e o porquê. Ao reduzir o espaço da Sociologia no currículo e atrelá-la a uma lógica prática e profissionalizante, o governo enfraqueceu a possibilidade de os estudantes acessarem uma educação que estimulasse reflexões críticas sobre a sociedade e suas dinâmicas. Para muitos, isso significou perder um espaço de aprendizado que poderia ajudá-los a compreender melhor o mundo em que viviam e a pensar formas de transformá-lo.

Após a ditadura militar, já no o período de redemocratização o Brasil vivenciou a reformulação dos documentos normativos da educação com a criação da Lei de Diretrizes e Bases a LDB (BRASIL, 1996) que estabelece ao final do ensino médio o estudante tenha domínio dos conhecimentos de Sociologia e Filosofia, porém deixa uma lacuna enquanto a sua obrigatoriedade como disciplina no currículo do Ensino médio.

Segundo Freitas e França (2016):

Uma interpretação equivocada, expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), no Parecer CNE/CEB nº 15/98 e na Resolução CNE/CEB nº 03/98, não confirmou seu status de disciplina obrigatória. Essas diretrizes apenas determinaram que seus conteúdos deveriam ser abordados de maneira interdisciplinar pela área das Ciências Humanas e mesmo por outras disciplinas do currículo (p.47).

Apesar de Fernando Henrique Cardoso ser um sociólogo de formação, seu governo não priorizou a inserção obrigatória da Sociologia no currículo. Esse paradoxo evidencia as contradições entre o discurso acadêmico e as políticas públicas implementadas no período. Embora houvesse avanços na regulamentação e organização da educação básica, a Sociologia permaneceu à margem como disciplina obrigatória, sendo tratada como uma opção ou como parte de um núcleo interdisciplinar, que nunca foi atrativo as escolas, mas que fazem total diferença nas avaliações externas, desde a implementação do ENEM.

Foi apenas em 2008, com a aprovação da Lei nº 11.684², que a Sociologia foi reintegrada como disciplina obrigatória no ensino Médio. Essa legislação representou um marco importante, pois reconheceu a relevância da disciplina para a compreensão crítica das dinâmicas sociais.

A inclusão da Sociologia no currículo escolar foi resultado de uma luta Histórica, Social e Popular que envolveu educadores, pesquisadores e movimentos sociais. Esse esforço coletivo partia da compreensão de que a disciplina tem um papel essencial na formação de cidadãos críticos, capazes de refletir sobre as desigualdades sociais, as estruturas de poder e os desafios da vida em sociedade. A obrigatoriedade da Sociologia reafirmou o compromisso da educação brasileira com um modelo mais inclusivo e humanista, indo além de uma formação exclusivamente técnica ou profissionalizante.

Contudo, os desafios para o Ensino de Sociologia no Brasil permanecem e, em muitos aspectos, são intensificados, ou melhor sublinhados, por mudanças recentes nas políticas educacionais, como a reformulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a

² LEI Nº 11.684, DE 2 DE JUNHO DE 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio (BRASIL 2008). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11684.htm>. Acesso em 12 de fevereiro de 2025.

implementação do Novo Ensino Médio³. Apesar da Sociologia, enquanto disciplina, permanecer obrigatória, sua carga horária foi significativamente reduzida.

Essas mudanças priorizam áreas mais diretamente alinhadas ao mercado de trabalho, relegando as Ciências Sociais a um papel secundário, o que enfraquece a capacidade da disciplina de contribuir para uma educação transformadora.

No Estado de Pernambuco, o currículo de Sociologia enfrenta desafios específicos, como a necessidade de adequar os conteúdos às novas diretrizes da BNCC sem perder de vista a rica diversidade social e cultural da região. Embora o currículo pernambucano busque valorizar temas relacionados à identidade, às desigualdades sociais e às relações raciais, sua implementação encontra obstáculos, como a falta de recursos pedagógicos contextualizados e a sobrecarga imposta pela redução da carga horária uma vez que as aulas de sociologia estão presentes apenas no 2º ano do Ensino Médio, deixando uma lacuna no primeiro e último ano, sendo substituídas por itinerários formativos com diversas disciplinas optativas que se diferenciam a depender do modelo da escola: Integral, semi-integral ou Escola Técnica⁴. Tais limitações dificultam o trabalho docente e comprometem o potencial emancipador da disciplina.

Sobre a substituição de disciplinas por itinerários formativos e a reestruturação do currículo, Carneiro (2020) observamos que:

Em sua nova configuração, o currículo passa a ser dividido em duas partes, sendo “composto pela Base Nacional Comum Curricular [BNCC – que é comum a todos os estudantes] e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017a, p.1). Nesse contexto, apenas matemática, língua portuguesa e língua inglesa serão disciplinas obrigatórias nos três anos do currículo. Os conteúdos e práticas à educação física, arte, sociologia e filosofia, conforme o art. 35- A acrescido na LDB, estarão presentes na BNCC, porém sem a obrigatoriedade de configurarem disciplinas. A segunda parte do currículo apresenta-se como “flexível” porque teoricamente caracteriza-se como aquela a ser escolhida pelos estudantes, tendo sido batizada de “itinerários formativos” (p. 6).

³Lei Federal nº 13.415/2017, ora chamado Novo Ensino Médio – NEM. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em 12 de fevereiro de 2025.

⁴ A Rede Estadual de Pernambuco, estabelece, para o regime de tempo integral, uma carga horária de 45 horas semanais distribuídas em 5 dias. Já no regime de tempo semi-integral, a carga horária é de 32 horas semanais, distribuídas em 5 turnos matutinos e 2 vespertinos, ou 5 vespertinos e 2 matutinos, as escolas técnicas seguem o modelo integral.

Além disso, persistem questões estruturais, como a falta de investimento na formação inicial e continuada dos professores de Sociologia e a resistência, em alguns setores, às abordagens críticas e antirracistas, soma-se a isso a dificuldade de traduzir os princípios da BNCC em práticas pedagógicas que reflitam a diversidade de saberes, experiências e desafios da sociedade pernambucana e brasileira como um todo.

Dessa forma, reconhecer e enfrentar esses desafios é imprescindível para que o ensino de Sociologia se consolide como um espaço que vai além da simples transmissão de conhecimentos, tornando-se um instrumento efetivo de emancipação social e combate às desigualdades. É urgente que políticas públicas priorizem a valorização das Ciências Sociais, assegurando condições adequadas para o trabalho docente e promovendo currículos que integrem de forma efetiva perspectivas inclusivas e transformadoras.

2.2 SOCIOLOGIA, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E O PNEDH

A articulação entre o ensino de Sociologia e a promoção de uma Educação Antirracista no Brasil encontra suporte em importantes documentos orientadores, como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Este plano estabelece diretrizes que visam à construção de uma cultura de direitos humanos nas escolas, promovendo a igualdade, o respeito à diversidade e a valorização das diferentes identidades culturais e étnico-raciais presentes no país.

No contexto do PNEDH, a Sociologia desempenha um papel crucial ao fomentar nos estudantes a capacidade de analisar criticamente as estruturas sociais que perpetuam desigualdades, preconceitos e discriminações. Dessa forma a Sociologia se alinha diretamente aos princípios do plano ao abordar temas como direitos fundamentais, justiça social e combate ao racismo. A inclusão de uma educação antirracista nos currículos escolares, portanto, não se limita a ser uma demanda ética, mas também representa um compromisso político com os direitos humanos.

Dentre os princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica no PNEDH:

A educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação (Brasil, 2018, p.19).

Dessa forma, as novas diretrizes educacionais reforçam a importância de uma abordagem interseccional, que considere não apenas a questão racial, mas também as relações de gênero, classes e outras formas de opressão.

A Sociologia, nesse sentido, oferece um arcabouço teórico e metodológico indispensável para compreender essas relações e promover reflexões críticas entre os estudantes. O desenvolvimento de atividades pedagógicas baseadas nos princípios do PNEDH pode contribuir para que a educação básica se torne um espaço de resistência e transformação social.

Nas ações programáticas do PNEDH temos o seguinte destaque:

Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas. (Brasil, 2018).

Ao abordar a diversidade de forma ampla, o PNEDH pretende desconstruir estereótipos e preconceitos, promovendo o respeito e a aceitação das diferenças. No ambiente escolar, onde convivem pessoas com múltiplas origens e vivências, essas discussões são fundamentais para a construção de um espaço mais democrático e acolhedor. A formação contínua dos profissionais da educação é, portanto, um aspecto essencial, pois assegura que os educadores estejam preparados para tratar esses temas com sensibilidade e profundidade, criando um impacto positivo no desenvolvimento dos alunos e na sociedade como um todo.

Nesse contexto, o ensino de Sociologia tem um papel fundamental, pois não se limita a apresentar os fatos, mas também a questionar as estruturas de poder que sustentam essas desigualdades. Nesse processo, a educação antirracista se revela essencial, não apenas como um conteúdo a ser ensinado, mas como um compromisso ético e político que deve ser vivido dentro das escolas e fora delas. A formação contínua dos educadores, que devem se empenhar em expandir seus conhecimentos e práticas na área dos direitos humanos, torna-se imprescindível para que o ensino de Sociologia tenha um impacto real na vida dos estudantes. Ao serem apoiados em sua jornada formativa, os educadores podem melhor orientar os alunos na construção de um entendimento profundo das questões sociais e nas estratégias de transformação.

Ademais, o ensino de Sociologia permite a introdução de discussões sobre as contribuições históricas e culturais dos povos afrodescendentes e indígenas, desconstruindo narrativas hegemônicas que invisibilizam essas populações. Essa abordagem está em

conformidade com a Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e com a Lei nº 11.645/2008, que inclui a história e cultura indígena nos currículos escolares.

Portanto, as diretrizes estabelecidas pela Lei 10.639/2003 e sua modificação pela Lei 11.645/2008 desempenham um papel fundamental na promoção da equidade racial na educação brasileira, representando um marco significativo no reconhecimento e valorização da diversidade étnico-cultural no contexto escolar. Essas legislações impõem a inclusão obrigatória do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todos os níveis de ensino, visando corrigir distorções históricas e promover a consciência crítica sobre as relações raciais.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003)

O intuito dessa lei é ampliar o conhecimento dos estudantes sobre a diversidade étnico-cultural do Brasil, como também promover o reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira como parte integrante da identidade nacional. Ao resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, a lei busca combater estereótipos e preconceitos, promovendo uma visão mais inclusiva e plural da sociedade brasileira.

De acordo com Benite e Alvino (2017):

Desde que a Lei federal 10.639/03 foi promulgada, muito tem sido debatido sobre as formas e possibilidades de implementar suas diretrizes no ensino. Houve também incentivo dos Governos (Federal, Estadual e Municipal), nos últimos 12 anos, para a produção de materiais bibliográficos, didáticos e paradidáticos que auxiliassem os professores e professoras em suas práticas pedagógicas. Porém, ainda são tímidas as iniciativas para a inserção do conteúdo da lei 10.639/03, seu parecer CNE/CP 03/20042 e da Resolução CNE/CP 01/20043 no ensino de ciência. Essa resistência pode ser entendida pelo fato dessa área historicamente praticar uma ação pedagógica conservadora frente aos nossos problemas sociais e socio-raciais (p. 86).

No entanto, apesar dos avanços proporcionados pela Lei 10.639/03, ainda enfrentamos

desafios na implementação efetiva dessa legislação nas escolas brasileiras. A falta de formação adequada dos professores, a escassez de materiais didáticos e recursos pedagógicos adequados e as resistências políticas e sociais são alguns dos obstáculos que precisam ser superados para garantir o pleno cumprimento dos objetivos propostos pela lei.

Em 2024, o tema central das formações dos professores em todas as escolas de Pernambuco foi a implementação da Lei 10.639/03. Esta abordagem se tornou prioritária devido à possível redução de verbas decorrente de dados do censo, assim como às metas estabelecidas pelos municípios, conforme reportado pela Agência Brasil em 2023

O resultado da pesquisa mostra que não se leva a sério uma legislação, uma política pública. É compreensível que enfrentamos período longo sem investimento na área, o que não pode ser visto como justificativa. Não dá para ter uma educação de qualidade se não pensar em um ensino antirracista, uma sociedade mais justa, se não tiver uma educação antirracista”, argumenta a sócia e consultora em Educação de Geledés, Tânia Portella. (Agência Brasil, 2023)

Essa perspectiva encontra ressonância nas ações institucionais, como demonstra a iniciativa da Secretaria Estadual de Educação, que elegeu a temática como eixo central do ano letivo de 2024 na rede estadual de Pernambuco.

Relações Étnico-Raciais: educar para o (re)conhecimento e a valorização da diversidade e da diferença. Este é o tema escolhido pelo Governo do Estado de Pernambuco, através da Secretaria de Educação e Esportes (SEE), para o ano letivo de 2024 da rede estadual. A escolha reforça a centralidade da pauta para a gestão atual e o compromisso dos educadores da rede com a construção de uma educação antirracista (SEE-PE 2024)

A partir dessas informações podemos observar a importância da identificação da cor pela população, evidenciando a necessidade premente de medidas educacionais que promovam o reconhecimento e valorização da identidade afrodescendente em um Estado como Pernambuco, com sua rica diversidade étnica e cultural, é essencial que as escolas desempenhem um papel ativo na promoção do respeito e da valorização das diferentes identidades presentes na sociedade.

Enquanto professor da rede pública, reconheço a importância de iniciativas que promovam o ensino das relações étnico-raciais como eixo central do processo educativo. A experiência da rede municipal de Afogados da Ingazeira, ao incorporar esse tema no projeto anual de leitura, é um exemplo significativo de como a literatura pode ser uma ferramenta poderosa na valorização da diversidade e na construção de uma educação antirracista.

Nas escolas onde atuei, percebi que essas questões nem sempre foram trabalhadas com

a devida profundidade, seja por falta de formação docente, resistência de alguns setores ou ausência de diretrizes claras sobre a implementação da Lei 10.639/03. No entanto, experiências como a Feira Interativa de Leitura e Conhecimento (FILCO) demonstram que é possível construir projetos pedagógicos que envolvam toda a comunidade escolar na valorização da cultura afro-brasileira e indígena.

Em uma das escolas onde lecionei, houve uma tentativa de estruturar um projeto semelhante, no qual as obras literárias foram selecionadas de acordo com as séries do Ensino Fundamental II. A proposta permitiu que cada professor assumisse a responsabilidade por uma turma, desenvolvendo oficinas baseadas nas leituras escolhidas. Essas oficinas, no entanto, não foram restritas somente a sala de aula. Um dos destaques foi a oficina de geotinta com a pintura de máscaras africanas e orixás, realizado no laboratório de solos da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Sumé-PB (UFCG/CDSA) onde os estudantes tiveram contato com a experiência de transformação de pigmentos do solo em tintas, além de uma aula enriquecedora sobre a formação das rochas e o cuidado com o solo, uma atividade diferenciada que conquistou o primeiro lugar na Feira de Ciências e Inovação promovida pelo Instituto Federal de Pernambuco (IFPE – Campus Afogados). Além disso, a visita à comunidade Quilombola do Leitão da Carapuça em Agogados da Ingazeira-PE proporcionou aos estudantes um momento de contato com a cultura, as tradições e história da comunidade, com visitas às pinturas rupestres e a área preservada como patrimônio, dando seqüência a culminância com apresentação do grupo de dança de coco dos Negros e Negras do Leitão da Carapuça, um momento de integração cultural e valorização das expressões tradicionais da comunidade.

No entanto, ainda há desafios importantes a serem superados para que iniciativas como essa se consolidem como práticas permanentes no currículo escolar. A construção de uma educação antirracista requer não apenas ações pontuais, mas um compromisso contínuo com a formação docente, a elaboração de materiais didáticos adequados e a criação de um ambiente escolar verdadeiramente engajado na valorização das identidades afro-brasileiras, isso destaca uma atenção necessária, inclusive, com a aplicabilidade da legislação vigente durante todos os anos, e não apenas como uma temática que é específica para se trabalhar em apenas um ano. Apesar da relevância do projeto implementado em Afogados da Ingazeira, nem todas as escolas aderiram à proposta, o que pode estar relacionado à ausência de uma formação docente mais aprofundada sobre a temática, a possíveis barreiras institucionais ou a outros fatores que ainda precisam ser baseados em maiores especificações. Esse cenário evidencia a necessidade de uma política educacional mais robusta, que garanta apoio pedagógico e formação continuada,

permitindo que todos os docentes se sintam preparados para abordar as relações étnico-raciais com a profundidade e a sensibilidade que o tema exige. Além disso, é fundamental que o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural não restrinjam eventos ou projetos temporários, mas sejam incorporados à forma orgânica ao cotidiano escolar incluindo outras disciplinas da formação geral básica e itinerários formativos. Só assim poderemos transformar a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo, onde o conhecimento se constrói a partir da pluralidade de vozes e experiências que compõem a sociedade.

Diante desse cenário, é urgente que as autoridades educacionais e os gestores públicos em Pernambuco e em todo o Brasil assumam um compromisso sério com a implementação da Lei 10.639/03. Isso inclui a disponibilização de recursos financeiros e materiais adequados, a capacitação dos professores e a promoção de iniciativas educacionais que valorizem a história e cultura afro-brasileira de forma inclusiva e respeitosa.

Esta legislação, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, é essencial para corrigir lacunas históricas e promover a valorização da diversidade étnico-cultural do país. No entanto, sua aplicação tem sido adiada em muitas instituições de ensino, deixando de cumprir seu papel crucial na construção de uma sociedade comprometida com igualdade.

Esta preocupação ganha ainda mais relevância quando consideramos as questões identitárias, a identificação de um não reconhecimento da cor pela população é alarmante e revela a urgência de medidas efetivas para promover o reconhecimento e valorização da identidade afrodescendente. Em um estado como Pernambuco, que possui uma rica história cultural e uma diversidade étnica significativa, é fundamental que as escolas desempenhem um papel ativo na promoção do respeito e da valorização das diferentes identidades presentes em nossa sociedade.

Somente através de uma educação que reconheça e valorize a diversidade étnico-cultural do Brasil poderemos superar as desigualdades raciais e construir uma sociedade inclusiva para todos os seus cidadãos. É hora de agir com determinação e comprometimento para garantir que a implementação da Lei 10.639/03 seja uma realidade em todas as escolas de Pernambuco e do Brasil, contribuindo assim para o fortalecimento da nossa identidade nacional e para o respeito à diversidade que nos caracteriza.

Portanto, ao integrar as diretrizes do PNEDH e outras legislações que promovem a equidade racial, o ensino de Sociologia se torna uma ferramenta estratégica para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Essa integração exige esforços conjuntos entre

gestores, educadores e formuladores de políticas públicas, a fim de assegurar que a educação brasileira cumpra seu papel como promotora de cidadania e justiça social.

3 A DANÇA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO

3.1 A DANÇA COMO MEMÓRIA E RESISTÊNCIA: CORPOREIDADE, CULTURA AFRO-BRASILEIRA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Desde os primórdios da humanidade, a dança tem se configurado como uma manifestação fundamental da experiência humana, expressando ritmos, movimentos, ritos e identidades. Tal manifestação configura-se como uma forma de celebrar a vida, honrar o sagrado e transmitir histórias que ecoavam a essência da existência.

Evidências arqueológicas indicam que, nas sociedades pré-históricas, as práticas dançantes eram intrinsecamente ligadas às cerimônias ritualísticas e à comunicação do sagrado, funcionando como uma linguagem simbólica que transcendia a verbalidade. Para Barcelos (2018 p.30) “As danças, de uma forma em geral, desde o eu surgimento, apresenta-se como forma de comunicação diálogo ou linguagem. Seus registros são encontrados em cavernas e documentos”.

Sob essa perspectiva, ao longo dos milênios, a dança evoluiu, acompanhando transformações sociais, culturais e tecnológicas, consolidando-se como um dos meios mais autênticos de expressão artística e comunicação interpessoal.

Segundo Tadra (2009):

Desde o início da civilização, a dança, antes do desenvolvimento da fala, pode ser uma forma de expressão e comunicação compreendida por todos os povos, por mais distantes que fossem. Era a possibilidade mais simples da representação de suas paixões, angústias, emoções, sentimentos, enfim, de seus pensamentos (p. 19)

Considerando tal contexto, podemos observar que nas diversas culturas ao redor do mundo, os movimentos corporais foram, e ainda são usados, para celebrar a vida, marcando rituais de passagem, celebrações de casamentos, expressando luto ou, ainda, afirmando coletividades diante de adversidades.

Essa dimensão performática, estudada por teóricos da Sociologia do Corpo, como David Le Breton, revela que a dança é um espaço de negociação de sentidos e de resistência, no qual o corpo se torna veículo para a manifestação de histórias e memórias coletivas, onde “antes de qualquer coisa, a existência é corporal” (Le Breton, 2006, p. 7).

Nesse sentido, Barcelos (2018) complementa que:

Assim, a trajetória humana é caracterizada por um desejo que lhe é essencial, dar sentido e/ou significados às coisas, buscar compreender seus sentimentos, os acontecimentos e o que está para além do mundo visível, e assim, todos estes fatos são dançados para que sejam mantidos na memória, construindo conseqüentemente cultura. Isso mostra que desde os primórdios da humanidade já existiam muitas relações entre a Dança e a espiritualidade, através do movimento dançado e os conhecimentos corporais que vão se tornando mais significativos para o homem. (Barcelos, 2018, p. 59-60)

Dessa maneira, Barcelos (2018) nos convida a refletir sobre a dança como uma das formas mais antigas e autênticas de expressão do ser humano. Dançar é mais do que movimentar o corpo, é dar forma aos sentimentos, traduzir o invisível, guardar memórias e compartilhar sentidos. Desde os primeiros passos da história humana, o gesto dançado tem sido um elo entre o corpo, a espiritualidade e a cultura, revelando uma sabedoria ancestral que atravessa gerações. Nesse contexto, as danças afro-brasileiras se destacam por sua força simbólica e espiritual, carregando em cada movimento histórias de resistência, celebração e pertencimento. Ao integrarmos essas danças ao currículo de Sociologia no ensino médio, apresentamos uma proposta pedagógica diferenciada, que reconhece o corpo, a emoção e a coletividade como formas legítimas de construção do conhecimento. Incorporar essas práticas na escola é afirmar que a escola pode, e deve, ser um espaço onde a diversidade cultural e a ancestralidade tenham voz, movimento e presença.

Pode-se dizer assim, que o “se-movimentar” presente nas Danças Afro também é significativo para o homem contemporâneo, pois o ato de dançar criado a partir das experiências de vida, são cheios de intenções e deixam significados marcantes, produzindo símbolos e sentidos.

O encontro entre culturas, sobretudo no contexto dos processos de colonização, teve papel determinante na formação das diversas expressões culturais. Antes mesmo do surgimento de dialetos e línguas formalizadas, os povos já se comunicavam por meio de gestos e movimentos corporais, estabelecendo um intercâmbio pré-linguístico que permitia a transmissão de significados e a partilha de saberes.

Essa forma primeira de comunicação, facilitou a compreensão mútua das estruturas sociais e lançou as bases para a organização de relações hierárquicas, que, ao longo do tempo, contribuíram para a construção de categorias e divisões, como a classificação racial.

Segundo Faro (1998), as danças foram usadas pelos padres para converter os escravos ao catolicismo:

Na lista de nossas danças folclórica existem diversos “bailados” de natureza secular e de origem africana. É possível que, em alguma época, tenham sido danças étnicas se transformando em folclore ao serem transportada para o Brasil. Dentro dessa categoria estão a congada, o maracatu, a dança dos pássaros, o reisado, o moçambique, os caboclinhos, os quilombos dentre muitas outras. É estranho notar que esses bailados também estão ligados, aqui no Brasil, a um fato religioso, ainda que não haja qualquer ligação entre a história da dança e o evento religioso. Segundo os especialistas essas danças foram usadas pelos padres para converter os escravos ao catolicismo. Assim, alguma delas foram ligadas aos “Autos da Conversão e Ressureição”, e os padres simplesmente compuseram nova letras para os cantos africanos dando-lhes a desejada ligação religiosa. (Faro, 1998, p.27).

Frente a esse cenário, com a chegada dos africanos ao território brasileiro, principalmente em decorrência do tráfico transatlântico de escravizados, esse intercâmbio cultural se intensificou, mas sob condições de extrema violência e opressão. Ainda que submetidos a um regime brutal, os africanos trouxeram consigo saberes, crenças, ritmos e formas de expressão que se tornaram parte essencial da identidade cultural brasileira. Nesse contexto, a corporeidade desempenhou um papel central, pois foi por meio do corpo que muitas dessas tradições foram preservadas, reinventadas e transmitidas às novas gerações, mesmo diante das tentativas sistemáticas de apagamento promovidas pelo regime escravocrata.

Em face disso, as danças afro-brasileiras, por exemplo, surgiram como formas de resistência e reafirmação identitária. Expressões como o jongo, o maracatu e a capoeira não eram apenas manifestações artísticas, mas também estratégias de manutenção dos laços comunitários e de enfrentamento à desumanização imposta pela escravidão. Através do movimento, do canto e dos ritmos percussivos, os africanos e seus descendentes mantiveram vivas suas histórias e suas espiritualidades, reinterpretando suas heranças culturais dentro do novo contexto em que se encontravam.

No Brasil colonial, a repressão às manifestações culturais de matriz africana era uma constante. Os senhores de engenho e autoridades coloniais viam nas danças e rituais afro-brasileiros um perigo, pois compreendiam seu potencial de organização e fortalecimento coletivo entre os escravizados. Assim, muitas dessas práticas foram marginalizadas, criminalizadas ou forçadas a se adaptar sob o manto da cultura dominante. No entanto, longe de serem extintas, essas expressões resistiram e se reinventaram, criando uma nova estética cultural híbrida, onde elementos africanos, indígenas e europeus se fundiram, dando origem à rica diversidade da cultura popular brasileira.

Segundo as considerações de Tavares (2012):

[...] A principal arma dos negros para ativar uma resistência e empreender o registro de sua história de rebeldia: o seu CORPO. Apesar de dinamitado pelo processo de escravidão e dominação, o corpo negro preservou e condensou uma sabedoria pelos movimentos, pelos ritmos e pela energia, bem como pela oralidade, que vem sendo transmitida como que um plano conspirativo, invisivelmente instalado no interior da própria sociedade. (Tavares, 2012, p.25)

À medida que se observa isso, o corpo negro foi muito mais do que alvo da violência da escravidão, ele se tornou também um instrumento de resistência e de preservação da cultura. Por meio das danças, dos ritmos, dos gestos e das palavras, os negros e negras encontraram formas de manter viva a memória de seus ancestrais e de se fortalecerem coletivamente. Mesmo quando proibidas ou perseguidas, essas manifestações continuaram existindo nos terreiros, nas rodas de capoeira, nos cortejos e nas festas populares, muitas vezes se disfarçando para sobreviver.

Nesse sentido, a dança afro-brasileira emerge como expressão viva dessa resistência, conforme apontam Milan e Soerensen (2011, p. 5):

Ao longo da história e da formação de identidade do povo brasileiro, as formas de dança negra passaram por diferentes fases de desenvolvimento [...], (re)vendo o racismo, o preconceito e outras formas de discriminação tão presentes no âmbito escolar e na sociedade em geral.

O corpo dançante, em movimento, transmitia conhecimentos, histórias e sentimentos. Era como se cada passo, cada batida do tambor, cada canto fosse uma forma de dizer: “Estamos aqui, resistindo.” Essa forma de expressão ajudava a criar laços, fortalecia a identidade e alimentava a esperança em tempos tão difíceis.

Hoje, quando vemos essas danças e ritmos presentes nas escolas, nos grupos culturais ou nas festas populares, é necessário entender que não são apenas apresentações, são heranças vivas de um povo que lutou para não ser esquecido. Elas ensinam, emocionam, conectam. E mais do que isso: mostram como a cultura pode ser uma poderosa forma de resistência e de construção de novas histórias.

Por outro lado, a escola, enquanto espaço de formação de sujeitos, tem historicamente desempenhado um papel ambíguo na forma como trata os corpos. Se, por um lado, a instituição escolar é convocada a promover o desenvolvimento integral dos educandos, por outro, ainda se encontra presa a uma lógica disciplinar que fragmenta o corpo e a mente, priorizando o conhecimento eurocêntrico, racionalista e verbalizado.

A esse respeito, Gomes, Santos e Silva (2025) provocam: “E o corpo? Ora, pautar a educação é, concomitantemente, arrebatá-lo. Educar o corpo é o ofício sublime da educação. ‘Uma educação dos corpos é já um projeto ético, mas pode ser também um processo de dominação’” (p. 20). Essa reflexão é fundamental para pensarmos o lugar das danças afro-brasileiras no currículo das Ciências Sociais. Ao tratar a educação como uma prática que incide diretamente sobre os corpos, os autores nos convocam a perceber que há uma disputa de concepção de mundo em jogo: a escola pode tanto domesticar os corpos, silenciando suas ancestralidades, quanto reconhecer neles territórios de memória, resistência e reinvenção.

No contexto da Lei 10.639/2003, a inserção das danças afro-brasileiras nos currículos escolares emerge como uma ação pedagógica que ressignifica o corpo como produtor de saberes, sensações e afetos. A dança, enquanto linguagem ancestral, é mais do que expressão estética: ela carrega consigo cosmovisões, religiosidades, territorialidades e práticas socioculturais de resistência forjadas no seio da diáspora africana. Levando isso em consideração, a valorização das danças afro-brasileiras na escola contribui para a reconstrução da dignidade epistêmica dos povos afrodescendentes e para a desconstrução dos padrões normativos que historicamente desumanizaram os corpos negros.

Nesse mesmo sentido, Milan e Soerensen (2011, p. 4) afirmam:

É necessária a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento da diversidade [...]. O Ministério da Educação deve implementar medidas que visem ao combate ao racismo e à estruturação de um projeto pedagógico que valorize o pertencimento racial dos/as alunos/as negros/as

Nesse sentido, o currículo, enquanto campo simbólico de disputa, precisa ser tensionado para além das práticas discursivas. É preciso que ele seja corporeificado. Incorporar as danças afro-brasileiras à escola é uma forma de afirmar que a educação não acontece apenas na mente, mas no gesto, no ritmo, no balanço, no axé que reverbera nos corpos em movimento. Como sinalizam os mesmos autores,

Enfatizamos a educação dos corpos como veículos da cultura afro-brasileira, de saberes, práticas e estéticas que [...] se configuram numa artesanaria utópica que só é possível no arrebate do corpo como elemento que compreende a existência do ser em integralidade com a comunidade e o universo (Gomes; Santos; Silva, 2025, p. 21).

Assim, a escola precisa se comprometer com uma pedagogia que não apenas tolere, mas celebre as corporeidades negras. Uma pedagogia do corpo negro, sensível às danças, aos toques,

aos cantos e aos rituais que compõem os saberes afro-brasileiros, é também um projeto político de reconstrução de subjetividades. Ao se abrir às danças afro-brasileiras, a escola se torna território de reexistência onde o corpo é reabilitado como sujeito pleno de conhecimento, e a ancestralidade negra se faz presente como fundamento ético, estético e político do processo educativo.

A lógica eurocêntrica, que estrutura a escola brasileira historicamente marginalizou os saberes, práticas e expressões oriundos das populações negras e indígenas. O corpo, partindo dessa premissa, foi sistematicamente silenciado, controlado e disciplinado a partir de uma pedagogia voltada à obediência e à normatização. Corporeidades que não se enquadravam no modelo branco, masculino, cristão e burguês foram consideradas desviantes, inferiores ou folclóricas, e, por isso, excluídas do projeto pedagógico da modernidade.

Essa invisibilização se expressa de forma concreta nos currículos escolares que, por muito tempo, ignoraram as contribuições das culturas afro-brasileiras nas mais diversas áreas do conhecimento. Quando abordadas, as manifestações culturais negras foram frequentemente tratadas como “curiosidades” ou “festividades”, esvaziadas de sua potência política, epistêmica e ancestral. As danças afro-brasileiras, por exemplo, são muitas vezes lembradas apenas em datas comemorativas ou em eventos escolares pontuais, sem aprofundamento sobre seus sentidos, origens e significados para os povos afrodescendentes.

Além disso, a própria noção de corpo que predomina na escola ainda é marcada por uma racionalidade cartesiana, que dissocia o corpo da mente e reduz a experiência corporal à atividade física ou esportiva. Durante a maior parte do tempo escolar, os estudantes permanecem sentados, dispostos em fileiras e alocados segundo um mapeamento fixo, raramente alterado ao longo dos 200 dias letivos.

Essa configuração espacial, limita a autonomia dos alunos, inibe a corporalidade e reduz a dinamicidade de práticas pedagógicas que possa tornar o currículo mais dinâmico. Entende-se, portanto, que pouco se reconhece o corpo como produtor de conhecimento e como meio de expressão cultural e espiritual. É nesse sentido que a Lei 10.639/2003 representa uma ruptura simbólica e normativa, ao convocar a escola a rever seus currículos, práticas pedagógicas e abordagens metodológicas para acolher e valorizar os saberes das matrizes africanas.

Contudo, a efetivação dessa lei ainda encontra resistências, sobretudo quando se trata de lidar com expressões culturais que envolvem o corpo negro em movimento. O preconceito religioso, o racismo estrutural e a negação da corporalidade como dimensão do conhecimento

persistem como obstáculos a serem superados. Daí a importância de propor uma educação das corporeidades, que reconheça nas danças afro-brasileiras um caminho possível para romper com a invisibilidade e promover a reexistência.

Dessa forma, ao incorporar a perspectiva das danças afro-brasileiras no currículo escolar, não apenas se afirma uma nova estética do conhecimento, mas se reivindica o corpo como um território político. Esse corpo, marcado pelas experiências da diáspora, da resistência e da ancestralidade, carrega em si memórias coletivas e formas de existir que confrontam o projeto monocultural da escola moderna.

Diante disso, Teodora de Araújo Alves em sua obra *Herdanças de corpos brincantes: saberes da corporeidade em danças afro-brasileiras* destaca:

Dançar, na cultura negra, não significa apenas executar movimentos de acordo com o ritmo tocado, significa, antes disso, um momento de sabedoria sobre a sua própria cultura, um encontro com sua história – não apenas a história de submissão, de escravo, mas principalmente a história de seus deuses, de seus reis e rainha, do seu povo, dos seus ancestrais (Alves, 2006, p.10)

O corpo negro que dança é também o corpo que denuncia, que narra a história que não foi contada nos livros didáticos, que movimenta-se em direção à sua autonomia e dignidade. O corpo negro é o primeiro território colonizado e, por isso, também deve ser o primeiro a ser libertado. A dança, nesse contexto, é uma possibilidade de descolonização que resgata esse corpo enquanto sujeito de direitos, de saberes e de vida plena.

A escola, ao reconhecer o corpo como território político, precisa também assumir seu compromisso com a construção de um currículo que dialogue com as vivências sociais dos sujeitos historicamente marginalizados. Na educação básica, essa tarefa é ainda mais urgente, pois é nesse nível de ensino que os adolescentes desenvolvem os sentidos de pertencimento, identidade e reconhecimento. Inserir as danças afro-brasileiras no currículo de sociologia é ir além de uma proposta cultural, é sobretudo, traduzir uma escolha pedagógica e política por uma educação que emancipa, que rompe com as hierarquias do saber e que se abre à diversidade epistêmica do Brasil.

Nesse contexto, o currículo de Sociologia deve transcender a abordagem meramente teórica para incorporar práticas que promovam o reconhecimento das especificidades étnico-raciais que constituem a identidade do povo brasileiro. Conforme defendem Nunes, Ferreira e Oliveira (2008), é fundamental romper com a concepção reducionista que enxerga a dança apenas como espetáculo, reconhecendo-a, ao contrário, como uma linguagem pedagógica potente e uma ferramenta de reconstrução da identidade étnica dos afrodescendentes. Tal

compreensão demanda que o projeto político-pedagógico das instituições educacionais assegure espaços para a vivência e reflexão sobre as manifestações culturais afro-brasileiras, consolidando uma educação plural e antirracista.

Nesse horizonte, a contribuição no currículo se torna não apenas um marco legal, mas uma oportunidade de reconfiguração das metodologias que valorizam o corpo como produtor de saberes e a dança como linguagem legítima de expressão e resistência. Um currículo emancipador, comprometido com a justiça social, deve reconhecer nos corpos negros dançantes a potência de reexistência que dialoga com as comunidades, com a ancestralidade e com a luta por equidade. Assim, a escola básica se firma como espaço de acolhimento e transformação, onde a corporeidade não é domada, mas celebrada como parte constitutiva do processo educativo.

O corpo negro é o primeiro território colonizado, marcado, controlado, domado e silenciado desde o processo escravista. Antes mesmo da expropriação da terra, a colonização se fez no corpo: nos gestos impedidos, nos nomes apagados, nas danças proibidas, nos ritmos contidos, nos cabelos alisados, nas vozes caladas. Essa colonização do corpo não é apenas física, mas simbólica, afetiva, epistêmica.

Por isso, libertar o corpo é um ato político urgente. E se o corpo foi o primeiro território a ser invadido, ele também precisa ser o primeiro a ser descolonizado. A dança afro-brasileira, nesse sentido, opera como prática de reexistência, porque ela devolve ao corpo o direito de pulsar no ritmo da ancestralidade, de ocupar o espaço com dignidade e de comunicar saberes que foram historicamente marginalizados. Ao propor a dança como parte do currículo escolar, a escola se compromete com esse processo de libertação: oferece ao corpo negro o direito de se mover não como objeto da história, mas como sujeito de saber.

A força dessas expressões culturais permanece até os dias atuais. As danças afro-brasileiras continuam a ser um espaço de afirmação da identidade negra, da valorização da ancestralidade e da luta contra o racismo estrutural. Seja nos terreiros de candomblé e umbanda, nos grupos de maracatu, nos quilombos ou nos espaços urbanos, nos grupos culturais de bairros, nas companhias de dança, nos balés populares que representam as cidades e nos espaços escolares, esses movimentos carregam em si a memória e a resistência histórica de um povo que, apesar de séculos de violência e marginalização, segue dançando, cantando e reivindicando seu lugar na história.

Diante desse histórico, esse capítulo tem como objetivo discutir a dança como um instrumento de formação, levando em consideração a tradição cultural pernambucana e a experiência na cidade de Afogados da Ingazeira-PE, considerando o quanto essa expressão artística dialoga com as relações interpessoais e com a construção cidadã, bem como objetiva-se abordar a dança explorando seu potencial pedagógico no ensino de Sociologia e a sua relevância para a desconstrução do racismo estrutural. A abordagem será fundamentada em referenciais teóricos que dialogam com a corporeidade, a educação antirracista e a valorização das expressões culturais afro-brasileiras.

3.2 A DANÇA COMO SABER: EDUCAÇÃO, CULTURA E RESISTÊNCIA EM AFOGADOS DA INGAZEIRA-PE

A educação, historicamente marcada pela primazia da palavra escrita e falada, tem encontrado na corporeidade um campo fecundo para expandir suas possibilidades. A expressão corporal, em especial a dança, emerge como um elemento fundamental na transmissão de saberes, na construção de identidades e no fortalecimento de laços comunitários.

Em Afogados da Ingazeira-PE, os grupos de danças populares, além de resistem ao tempo, se reinventam continuamente, eles estão presentes nas escolas, nas comunidades rurais, nos bairros e ocupando espaços nos seus ensaios e apresentações como praças, pátios, avenidas, festivais, coletivos e no cineteatro. Além disso, revitalizam espaços antes esquecidos, como a antiga estação ferroviária, (onde há um projeto da prefeitura para o pátio da feira-livre) e auditórios (anteriormente utilizados apenas para reuniões) bem como o espaço destinado ao arquivo público municipal, que além de preservar os documentos e fontes históricas, está sendo ocupado para atividades artísticas, dessa forma há um movimento de interação e integração, onde as instituições também participam, acompanham e ressignificam suas vivências.

A história da dança popular no município é marcada por gerações de artistas que moldaram e foram moldados pela arte do movimento. Os primeiros grupos estruturados que se tem registro surgiram a partir da década de 1920 na zona rural, mais precisamente na comunidade do Leitão da Carapuça, vejamos o que o Portal da Cultura de Pernambuco enfatiza:

Reconhecida como remanescente de quilombolas pela Fundação Palmares, em 2005, a comunidade de Leitão da Carapuça, em Afogados da Ingazeira, Sertão do Pajeú pernambucano, surgiu a partir da década de 1920, conforme nos conta a história oral vinda de seus moradores. Cerca de 30 famílias habitam a região, e mantêm uma atividade econômica baseada sobretudo na agricultura

familiar. A localidade é um verdadeiro tesouro, repleto de riquezas culturais e arqueológicas: guarda um pedaço da pré-história nordestina, o Sítio Arqueológico da Serra do Giz, além do Grupo de Coco de Roda Negras e Negros do Leitão da Carapuça, cujo surgimento acompanha, por sua vez, o surgimento da história da comunidade. (Cultura-PE, 2023)

O coco de roda na comunidade do Leitão da Carapuça configura-se como uma expressão cultural enraizada nos processos coletivos de trabalho e celebração, evidenciando a inter-relação entre a organização comunitária e a produção simbólica. Sua fundação vincula-se a três momentos fundamentais da vida social: a edificação das moradias de taipa, os festejos juninos e a produção da mandioca nas casas de farinha. Essas instâncias tanto propiciavam o fortalecimento dos laços comunitários, como também operavam como espaços de socialização, nos quais os saberes eram transmitidos oralmente e as práticas culturais ganhavam sentido e continuidade.

A musicalidade do coco de roda, estruturada no compasso marcado pelo pisar ritmado do chão de barro, inscreve na materialidade da dança a memória do trabalho coletivo. O cantar e o dançar, nesses contextos, não eram meramente recreativos, mas desempenhavam uma função social e pedagógica, inserindo os participantes em um ciclo de aprendizagem não formal. A ausência do uso de tamancos, por exemplo, revela uma especificidade estética e funcional do grupo, que incorporava a própria terra como suporte percussivo, ecoando as batidas dos pés como um componente essencial da performance.

Imagem 1 e 2 – Coco: Negras e Negros da Comunidade Quilombola do Leitão da Carapuça em apresentação na intervenção desse projeto de pesquisa.



Fonte: Fotografia Bruna Verlene (2024)

A dinâmica da transmissão dos saberes, inicialmente restrita a observação e imitação, reflete uma estrutura hierárquica na qual os mais velhos detinham o domínio dos conhecimentos, relegando aos mais jovens a tarefa de absorver as técnicas e práticas de forma indireta. No entanto, a percepção contemporânea acerca da necessidade de perpetuação dessas manifestações culturais alterou essa lógica, conferindo maior ênfase à pedagogia do compartilhamento.

Como enfatiza Mestre Manoel, a transmissão intencional dos saberes tornou-se um compromisso fundamental para a preservação da tradição:

Os Mestres nos contam: “era tudo muito pobre, não tinha essas casas de hoje em dia. A gente se juntava às sete, oito da noite, e o samba de coco durava a noite inteira pra pisar o piso e reboco”, relembra Manoel Miguel. As loas cantadas eram ritmadas pelo pisar do barro. O tamanco, elemento comum em alguns grupos do Coco, não integra esta brincadeira. Mestre Manoel conta que começou a brincadeira com 12 anos, “observando os mais velhos, mas eles não ensinavam, porque só eles queriam a fama. Eu que fui aprendendo de olho, mas hoje faço questão de ensinar”. Atualmente, sabe-se que, sem a transmissão de saberes, não há continuidade das tradições, muitas vezes ameaçadas. (CULTURA-PE, 2023)

Imagem 3 - Grupo de coco Negra e Negros do Leitão da Carapuça recebendo o título de Patrimônio Vivo de Pernambuco. Fonte: Cultura-PE (2023)



Fonte: Cultura-PE (2023)

Diante dos desafios da modernidade e das transformações nos modos de vida comunitários, o coco de roda do Leitão da Carapuça resiste como um patrimônio vivo, constantemente ressignificado pelas novas gerações. Seu papel vai além do entretenimento, assumindo-se como um veículo de identidade, resistência e pertencimento, reafirmando a cultura popular como um elemento central da história e da memória coletiva do Sertão do Pajeú.

Na área urbana, no ano de 1986, o grupo Benvirá⁵ (ONG) iniciou o projeto "Criança de Benvirá" com o intuito de promover atividades culturais e educativas para as crianças da comunidade local. Naquela época, os grupos musicais de axé faziam grande sucesso, e a coordenação da ONG composta pelas professoras Helena Levino e Suely Brasil⁶, demonstravam preocupação com a influência de músicas de conteúdo pejorativo que eram amplamente reproduzidas e dançadas pelas crianças.

Durante esse período, o Balé Popular de Tuparetama-PE estava ativo, e a prefeitura de Afogados da Ingazeira-PE contratou a coreógrafa, professora Rosa, para ministrar oficinas no município. No entanto, as professoras perceberam que as crianças atendidas pelo projeto não se identificavam com os ritmos populares ensinados. Diante desse desafio, Suely e Helena passaram a frequentar as oficinas para aprender as principais manifestações rítmicas e, posteriormente, transmiti-las às crianças do Benvirá. Esse processo despertou crescente interesse pela dança popular.

⁵ Organização Não Governamental (ONG) Grupo Benvirá/Mulher Maravilha com as atividades de associações que são criadas para atuar em causas de caráter social, tais como a defesa dos direitos humanos, defesa do meio ambiente, defesa das minorias étnicas.

⁶ Professoras da rede municipal de Afogados da Ingazeira e coordenadoras do Grupo Benvirá, ONG que atua em projetos voltados para o movimento negro e o movimento feminista na cidade, promovendo palestras e formações. O Benvirá atuou muito tempo no incentivo de crianças e adolescentes para a formação da cidadania a partir das danças afro-brasileiras, inclusive participei dos projetos, seminários, palestras e do grupo de dança entre os anos de 2009 a 2012.

Imagem 4 e 5 - Balé Popular de Afogados da Ingazeira



Fonte: (Arquivo Público Municipal, Afogados da Ingazeira-PE)

No início dos anos 2000, algumas dessas crianças, já adolescentes, ingressaram no Balé Popular do município, aprimorando suas habilidades artísticas. Em 2005, o município lançou o projeto "Arraial Itinerante: Escola e Comunidade", fomentando novas iniciativas culturais. Foi nesse

contexto que um grupo de artistas locais, com o apoio da direção da Escola Petronila de Siqueira Campos Góes, onde as professoras atuavam, fundaram o Grupo Vem Vê Nois⁷.

Imagem 6 - Grupo de danças populares Vem Vê Nois



Fonte:(<https://vemvenois.blogspot.com/>)

Com o passar do tempo, a comissão organizadora ampliou sua atuação ao ensaiar adolescentes da escola e do bairro, consolidando um grupo permanente de quadrilha junina. O grupo passou a ganhar grande visibilidade, participando de competições em nível regional. Além da quadrilha, o Vem Vê Nois se destacou pela diversidade de performances, incorporando coreografias de ritmos populares e afro-brasileiros. O nome "Vem Vê Nois" foi inspirado em um grupo de teatro de rua formado por jovens da Pastoral da Juventude do Meio Popular (PJMP), sob a liderança do Padre Luiz Marques (Luizinho⁸), que, por não dispor de

⁷ O Grupo de Danças Populares Vem Vê Nois foi minha porta de entrada na vida artística em 2009. Vinculado ao Benvirá, o grupo, no momento em que ingressei, apresentou um espetáculo de danças afro, com um repertório que incluía coco de roda, samba, afoxé e maculelê. O Vem Vê Nois época era frequentemente convidado para realizar apresentações na abertura de palestras, seminários e eventos em escolas e comunidades quilombolas na região do Pajéu.

⁸ Atual Pároco da Paróquia São Francisco de Assis em Afogados da Ingazeira-PE, envolvido com as causas sociais e com o movimento cultural, além de padre é músico.

equipamento de som, chamava a comunidade para prestigiar as apresentações aos gritos de "Vem vê nois!"⁹

A influência do Benvirá, do Balé Popular e do Vem Vê Nois impulsionou a formação de outras iniciativas culturais na cidade, resultando na criação de novos coletivos artísticos, como a Cia Artística Pajeú de Danças, a Cia Raízes de Dança (2012) e o Balé Cultural da Cidade (2013). Esses grupos transformaram a dança em um instrumento de preservação da memória e do pertencimento cultural, promovendo festivais e celebrações que se consolidaram como importantes manifestações artísticas, com um misto de teatro e dança, mas não deixando de lado a essência da cultura afro, na qual os grupos se preparavam para as celebrações do novembro negro, as Quintas Culturais¹⁰, entre outros eventos .

Imagem 7 e 8 - Balé Popular Quinta Cultural 2013,2014.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Minha trajetória na dança teve início em 2009, quando ingressei no Grupo Vem Vê Nois, o que marcou um momento significativo na minha relação com a cultura popular e afro-

⁹ Esse relato foi colhido a partir do histórico do grupo em conversa com as educadoras Elena Levino e Suely Brasil.

¹⁰ Projeto promovido pela secretaria de cultura da cidade de Afogados da Ingazeira-PE, ocorrido nas últimas quintas-feiras de todos os meses, com apresentações de artistas locais, regionais e também nacionais.

brasileira, nessa mesma época estava estudando Normal Médio (o antigo magistério) o que me fez utilizar das habilidades artísticas nos meus estágios. A partir dessa experiência, participei ativamente das apresentações e das ações do grupo, aprofundando meu conhecimento sobre as danças tradicionais e contribuindo para a expansão de meu repertório.

O Vem Vê Nois, além de ser um espaço de formação artística, também atuou em conjunto com ONGs e com o movimento negro de Afogados da Ingazeira, promovendo espetáculos voltados para a valorização da cultura afro-brasileira. Esse compromisso com a representatividade e a memória cultural me acompanhou nas etapas seguintes da minha trajetória, à medida que integrei outros coletivos que sucederam o Vem Vê Nois, consolidando a atuação dos jovens na dança e fortalecendo a identidade cultural da região

Com o passar dos anos, essas iniciativas se fortaleceram e deram origem a novos núcleos de dança que se espalharam pelos bairros de Afogados, mantendo viva a tradição e ampliando suas possibilidades expressivas. Hoje, grupos como o Grupo Cultural Sanfonar, o Balé Cultura Andarilhos, o Balé Cultural Mirim Expressart, o Grupo Cultural Xica Lira (oriundo da Escola Municipal Francisca Lira Leite de Brito) e o Grupo de Coco Negros e Negras do Leitão da Carapuça dão continuidade a esse legado. Essas iniciativas além de manterem a arte da dança viva, reinventam os espaços de aprendizagem dialogando com novas linguagens artísticas e incorporando elementos das danças afro-brasileiras em seus espetáculos.

Minha trajetória acadêmica e profissional tem sido marcada pela dança e pelo ensino. Desde cedo, transitei por diversos grupos de dança, e cada experiência vivida nesses espaços moldou minha forma de compreender o corpo, a cultura e a educação. Essas vivências ultrapassaram o campo artístico e se integraram às minhas práticas pedagógicas no ensino de História e Sociologia, bem como nas atividades das disciplinas eletivas das escolas das redes estadual e municipal. A dança se tornou, assim, um meio de aproximar os estudantes de um aprendizado mais sensível, dinâmico e conectado às suas próprias identidades e ancestralidades.

Ao longo desse percurso, fui percebendo como a dança pode ser uma ferramenta pedagógica potente, capaz de promover o reconhecimento e a valorização das culturas afro-brasileiras. Minha atuação tem se desdobrado em diferentes frentes: na performance como dançarino, na criação de roteiros que discutem as questões sociais e, principalmente, na sala de aula, onde busco proporcionar vivências que transcendam o ensino tradicional e permitam que os alunos experimentem os saberes corporificados nas danças afro-brasileiras.

Assim, a dança em Afogados da Ingazeira não se restringe aos palcos e festivais. Seu impacto também se faz sentir no ambiente escolar, onde tem sido incentivada desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. As feiras interativas de leitura e conhecimento, os projetos de leitura e as celebrações de datas comemorativas têm integrado a corporeidade como parte essencial da experiência educativa. Essa inserção tanto amplia o repertório cultural das crianças e adolescentes, como também as aproxima das raízes de sua própria história, fortalecendo a valorização das expressões populares desde a infância.

A corporeidade, nesse contexto, comunica, ensina, denuncia e celebra. Ao explorar a memória corporal e os saberes ancestrais, a dança permite que os sujeitos se apropriem de suas histórias e construam novas narrativas, promovendo uma aprendizagem sensível, que une experiência e reflexão.

Nesse horizonte, as danças afro-brasileiras não apenas comunicam saberes ancestrais, mas também operam como instrumentos de reexistência cultural. Como observa Barcelos (2018), tais danças escapam da lógica técnica e mecanicista que marca a tradição moderna da dança ocidental e se aproximam de uma vivência sensível, espiritual e subjetiva do movimento. Cada gesto, ritmo e ritual presente nas danças afro reflete uma forma de conhecimento encarnado, no qual o corpo não é apenas suporte da cultura, mas produtor ativo de significados.

Gabrielle Barcelos (2018) compreende que a dança afro-brasileira, além de ser uma expressão estética e cultural, configura-se como uma linguagem simbólica que comunica afetos, histórias e espiritualidades. Cada movimento dançado remete a uma sabedoria ancestral que transcende o tempo histórico, ativando dimensões do corpo como lugar de memória, expressão e conhecimento compartilhado.

Na perspectiva do ensino de Sociologia, a dança popular e as danças afro-brasileiras oferecem um campo de discussão sobre identidade, pertencimento, resistência e desigualdade, possibilitando debates que vão além do conteúdo formal e alcançam dimensões mais profundas da formação cidadã.

No que diz respeito a história da dança afro-brasileira é, antes de tudo, uma história de resistência, ancestralidade e reinvenção. Suas raízes remontam às civilizações africanas, onde a dança ocupava papel central na vida comunitária. Nos diversos reinos e etnias do continente africano, como os iorubás, bantus, ewe-fons, entre outros, a dança não era apenas expressão

artística, mas um componente inseparável da espiritualidade¹¹, da medicina¹², da política¹³, da educação¹⁴ e da cosmologia¹⁵. Os movimentos corporais estavam ligados a rituais de iniciação, colheita, guerra, cura, luto e celebração. A dança era linguagem viva, carregada de símbolos, significados e comunhão com os orixás, os ancestrais e a natureza.

Com o processo brutal da escravidão e a diáspora africana, esses saberes foram violentamente deslocados, mas não extintos. No Brasil, as danças afro se reinventaram como forma de resistência diante da opressão colonial e do apagamento cultural. Os corpos negros, mesmo capturados, continuaram a comunicar-se por meio do ritmo e do movimento. Manifestações como o jongo, o lundu, o batuque, o samba de roda, o coco de roda, o maculelê, o afoxé, o maracatu e a capoeira são exemplos de como a dança se consolidou como prática de reafirmação identitária, espiritualidade coletiva e continuidade histórica. Esses movimentos desafiaram a lógica da dominação ao manter vivas as tradições dos povos africanos em solo brasileiro.

No Nordeste, a presença africana moldou profundamente a cultura popular. A musicalidade percussiva, os toques dos tambores, os corpos em transe, os cortejos, os cantos de chamada e resposta, tudo isso compõe a estética das danças afro-nordestinas, onde o corpo é território sagrado e memória viva. Pernambuco, em particular, tornou-se um dos epicentros dessa cultura corporal. O maracatu nação, o cavalo-marinho, o coco de roda e a ciranda são expressões que fundem elementos africanos com as influências indígenas e europeias, constituindo um mosaico cultural híbrido e vibrante.

¹¹ A dança era (e ainda é) um meio de comunicação com o mundo espiritual. Em religiões como o candomblé e outras tradições de matriz africana, dançar é incorporar os orixás ou entidades espirituais. O corpo em movimento torna-se um canal entre o visível e o invisível. A dança ritual está ligada a oferendas, agradecimentos, celebrações e invocações espirituais.

¹² A dança também fazia parte de práticas de cura. Acreditava-se (e se acredita) que certos ritmos, movimentos e estados de transe corporal podiam expulsar doenças físicas e espirituais, equilibrar energias e restaurar a saúde do corpo e da alma. Dançar era uma terapia coletiva, uma prática de bem-estar ligada à comunidade.

¹³ Dentro das hierarquias e dinâmicas de poder das sociedades africanas, muitas danças estavam associadas a cerimônias políticas — como rituais de entronização de reis, celebrações de vitórias em batalhas, ou acordos de paz. Dançar podia significar marcar um evento de poder, afirmar lideranças e manter coesão social.

¹⁴ A transmissão de conhecimentos, valores e mitologias era feita muitas vezes por meio da dança. Crianças aprendiam histórias, normas de conduta e tradições por meio da participação nos rituais dançados. Era uma educação corporal e coletiva, em que aprender era também sentir, mover-se, experimentar

¹⁵ A dança expressava a visão de mundo (cosmologia) de muitos povos africanos. Os movimentos corporais imitavam forças da natureza, animais sagrados, ciclos da vida. Dançar era reafirmar o lugar do ser humano no universo, em relação ao tempo, à terra, aos ancestrais e às divindades. O corpo dançante representava a própria ordem cósmica.

No Sertão do Pajeú, essas expressões se enraizaram de forma singular. A distância dos grandes centros urbanos não impediu, mas favoreceu a preservação de tradições que ganharam novos sentidos nas comunidades locais. Em Afogados da Ingazeira-PE, as danças afro-brasileiras atravessaram o tempo como formas de resistência cultural e afirmação de identidade negra. Comunidades quilombolas como a do Leitão da Carapuça mantiveram viva a prática do coco de roda, no qual o corpo dança sobre a terra batida, ecoando memórias ancestrais através do compasso dos pés e da cadência dos cantos. A ausência de instrumentos sofisticados é substituída pela força do coletivo, pela musicalidade do chão e pela sabedoria dos mestres e mestras da tradição oral.

Com o passar das décadas, grupos artísticos e coletivos culturais surgiram em Afogados como guardiões dessa herança, transformando a dança em instrumento pedagógico, político e social. Iniciativas como o Balé Popular, o Grupo Vem Vê Nois, o Grupo de Coco Negros e Negras do Leitão da Carapuça, entre outros, passaram a ocupar escolas, praças e palcos, levando a arte do movimento para novos públicos. A dança se integrou às práticas educativas e às atividades escolares, assumindo protagonismo nos processos de construção de identidade, valorização da cultura afro-brasileira e combate ao racismo estrutural.

Diante de tudo que foi exposto nesse capítulo, a inserção da dança afro-brasileira no ambiente escolar representa mais do que uma ação artística: trata-se de uma pedagogia do corpo, da memória e da resistência. Para Vigorito (2024), a dança afro-brasileira, quando inserida no espaço escolar, torna-se um potente instrumento de valorização da cultura negra, pois permite aos estudantes negros o reconhecimento de suas raízes e o fortalecimento de sua autoestima, ao mesmo tempo que provoca a escola a repensar práticas pedagógicas eurocentradas e a assumir seu papel na luta antirracista.

A dimensão política e simbólica do corpo dançante torna-se ainda mais clara ao se refletir sobre o que aponta por Vigorito (2024, p. 18) ao destacar o papel da escola como agente de transformação social e cultural:

Para que haja uma educação pautada no respeito à diversidade é necessário que a escola se aproprie de questões como as relacionadas à cultura negra ou afro-brasileira porque esta é parte importante da cultura brasileira. Sabe-se também que é preciso mudanças significativas e, acredito que o ambiente educacional como espaço de formação crítica discente, docente, e de toda comunidade escolar, potencializa ações e reflexões necessárias para a construção de relações mais justas, igualitárias e respeitadas entre seus partícipes.

Assim, ao propor oficinas de dança baseadas nos saberes afro-brasileiros, Vigorito (2024) evidencia o potencial educativo dessas práticas para promover o letramento racial,

estimular a autoestima de estudantes negros e provocar rupturas nas lógicas eurocentradas que ainda estruturam o currículo escolar. A dança, nesse contexto, é linguagem de pertencimento, evocando uma corporeidade ancestral e coletiva que se contrapõe ao apagamento histórico. Através do movimento, os corpos escolares encenam memórias e lutas que continuam a ecoar em busca de justiça social, transformando o espaço educativo em palco de resistência cultural e afirmação identitária.

A dança afro-brasileira, portanto, não é apenas expressão estética. Ela é corpo insurgente, gesto político, memória viva e espiritualidade em movimento. Do solo africano às ruas sertanejas, dos terreiros aos pátios escolares, essa dança pulsa como saber encarnado e linguagem de pertencimento. Em Afogados da Ingazeira, ela não apenas sobrevive, mas floresce como prática de formação cidadã e reexistência cultural.

No sertão do Pajeú, a dança é um fio que tece a história de seu povo, conectando passado, presente e futuro. Ela pulsa nas praças, nas escolas, nos ensaios ao ar livre, nos espetáculos que emocionam plateias. Mais do que um ato performático, dançar é educar, resistir e transformar. Nesse contexto, reafirma-se a necessidade de valorizar e incentivar essa prática, garantindo que as futuras gerações possam continuar dançando a história e a cultura do Pajeú, promovendo uma educação que se constrói no movimento, no corpo e na experiência compartilhada.

Diante dessa realidade, essa pesquisa nos revela que a dança é muito mais do que arte: é memória viva, identidade coletiva e ferramenta de transformação social. Quando os corpos dançam no Sertão do Pajeú, eles não apenas celebram uma herança cultural, mas também reivindicam um espaço na história, na escola e no currículo. Essa prática, tão presente nas ruas e praças da cidade, precisa encontrar lugar também nas salas de aula especialmente no ensino de Sociologia, onde o olhar crítico para a cultura, os direitos e os processos sociais são fundamentais.

Para encerrar este segundo capítulo, é pertinente destacar como essa proposta se articula diretamente com as Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as quais orientam uma educação integral, plural e conectada à realidade dos estudantes.

A inserção das danças afro-brasileiras no currículo da disciplina de Sociologia, quando pensada com intencionalidade pedagógica, pode dialogar profundamente com as Competências Gerais da Educação Básica previstas pela BNCC (BRASIL 2019, p18/19). Longe de ser um

conteúdo meramente complementar, a dança, especialmente aquela que nasce de experiências coletivas, espirituais e ancestrais, torna-se um caminho potente de formação integral.

A Competência 1, por exemplo, convida a valorizar os conhecimentos historicamente construídos. Quando estudantes têm contato com as danças afro-brasileiras, estão se conectando a saberes que resistiram à colonização, à escravidão e ao apagamento cultural. Trata-se de um aprendizado que contribui para compreender a realidade de forma mais ampla, acolhendo múltiplas narrativas e culturas.

A Competência 3 é mobilizada diretamente, ao estimular a valorização e a fruição das manifestações artísticas e culturais — locais e globais. A vivência dessas danças permite que o estudante não apenas conheça uma prática cultural, mas a experimente em seu corpo, ativando memórias coletivas, emoções e sensações que fortalecem a construção da identidade.

Por sua vez, a Competência 4 destaca a importância da linguagem corporal como forma legítima de expressão. Nas danças afro-brasileiras, o corpo fala, narra, denuncia e celebra. Isso amplia o repertório de comunicação dos estudantes e contribui para a produção de sentidos mais sensíveis e plurais.

Ao propor práticas que exigem escuta, cooperação e acolhimento, essa abordagem também está diretamente relacionada à Competência 9, que incentiva a empatia, o respeito à diversidade e a valorização das identidades culturais. Os movimentos e as simbologias presentes nessas danças não são neutros, eles refletem visões de mundo, espiritualidades e formas de estar no coletivo que precisam ser reconhecidas e respeitadas no ambiente escolar.

Além disso, a Competência 6, que trata da valorização dos saberes e vivências culturais como parte da construção do projeto de vida e da cidadania, encontra eco nas práticas corporais que resgatam o pertencimento e possibilitam que o estudante se reconheça em sua história e nas histórias dos outros.

Por fim, ao integrar corpo, emoção, espiritualidade, razão e expressão crítica, as danças afro-brasileiras favorecem a Competência 8, promovendo o autocuidado, o autoconhecimento e a valorização da diversidade humana como partes inseparáveis da formação escolar.

Assim, podemos refletir que incluir essas danças no currículo não é apenas uma forma de valorização cultural, mas uma estratégia pedagógica profundamente coerente com as diretrizes da BNCC, pois mobiliza saberes, afetações, narrativas e práticas que favorecem uma educação mais viva, sensível e comprometida com a justiça social.

4 CURRÍCULO EM MOVIMENTO: DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA.

Assumir o lugar de educador, artista e pesquisador é também aceitar o desafio de transitar entre diferentes linguagens, saberes e experiências. Nesta perspectiva, este capítulo apresenta a intervenção pedagógica desenvolvida como parte integrante deste trabalho, tendo como foco a ressignificação do ensino de Sociologia a partir da integração das danças afro-brasileiras ao currículo escolar. A proposta nasce da compreensão de que o ensino das Ciências Humanas, especialmente da Sociologia, pode (e deve) dialogar com dimensões sensíveis da existência, como o corpo, o ritmo, a espiritualidade e a ancestralidade — aspectos que ganham vida por meio da arte e da cultura popular.

A escolha por uma intervenção baseada nas danças afro-brasileiras parte de um compromisso ético e político com a promoção de uma educação antirracista, tal como preconiza a Lei 10.639/03 e os princípios do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). A presença de religiões de matriz africana nos conteúdos curriculares ainda enfrenta forte resistência, marcada por desinformação, preconceito e silenciamentos históricos. Ao propor uma prática pedagógica que acolha esses saberes e estéticas, buscamos romper com os paradigmas tradicionais de ensino e promover um espaço de aprendizagem mais plural, crítico e conectado com as realidades culturais dos estudantes.

Este capítulo está dividido em duas partes principais: a primeira apresenta a fundamentação metodológica da intervenção, com base em uma abordagem qualitativa, exploratória e intervencionista, inspirada na proposta de pesquisa-intervenção. A segunda parte descreve o processo de aplicação da intervenção, incluindo os objetivos, as etapas das oficinas pedagógicas, os recursos utilizados e os registros das experiências vivenciadas no contexto escolar e a culminância de todo o trabalho. Ao longo da exposição, será possível perceber como o ensino de Sociologia pode ser enriquecido por meio de práticas corporais, artísticas e simbólicas que dão voz a narrativas muitas vezes marginalizadas no espaço educacional.

4.1 METODOLOGIA DAS OFICINAS: INTEGRAÇÃO DAS DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS NO CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA

A construção de uma educação antirracista, crítica e emancipadora demanda a incorporação de metodologias que reconheçam e valorizem a diversidade cultural, histórica e social presentes na sociedade brasileira. A proposta metodológica das oficinas "Do Terreiro à Sala de Aula: Integração das Danças Afro-Brasileiras no Currículo de Sociologia para uma Educação Antirracista" fundamenta-se em princípios pedagógicos que buscam promover a consciência crítica, a valorização das identidades negras e a transformação social, em consonância com as diretrizes da educação em direitos humanos.

Baseada nas ideias apresentadas por Vera Maria Candau e Susana Sacavino (2010) em seu texto "**Educação em Direitos Humanos: Concepções e Metodologia**"¹⁶, a metodologia pensada para a execução das oficinas acima citadas reconhece a educação como um processo contínuo e dialógico, que vai além da simples transmissão de conhecimentos. Candau e Sacavino (2010) defendem uma educação que seja sensível às realidades sociais dos educandos, promovendo uma prática pedagógica que valorize as diferentes culturas e saberes, e que esteja comprometida com a justiça social e a equidade.

Se assumirmos uma concepção da educação em direitos humanos inspirada na perspectiva crítica, estamos desafiados/as, como educadores/as, a construir estratégias coerentes com seus postulados. Esta não é uma tarefa simples. Exige dedicação, criatividade e compromisso. Trata-se de propor situações de ensino-aprendizagem capazes de afetar mentalidades, ideias, atitudes e comportamentos (Candau; Sacavino, 2010, p. 136).

Nesse sentido, a metodologia das oficinas propõe uma abordagem integrada e interdisciplinar, que articula os conhecimentos sobre racismo estrutural, antirracismo, decolonialidade e as manifestações culturais afro-brasileiras, com o objetivo de construir uma prática educativa que seja verdadeiramente inclusiva e transformadora. Inspiradas pelas metodologias participativas sugeridas por Candau e Sacavino (2010), as oficinas são estruturadas em seis momentos interligados, que buscam mobilizar diferentes dimensões do processo de ensino-aprendizagem (Idem, p. 134).

¹⁶ FERREIRA, L.G., ZENAIDE, M. de N e DIAS, A. A. (org) Educação em Direitos Humanos no Ensino Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. J. Pessoa: Edit. Universitária da UFPB, 2010

Esses momentos permitem uma progressão didática que começa com a análise crítica da realidade e dos conceitos fundamentais de racismo e antirracismo, passa pela vivência prática das danças afro-brasileiras e culmina na construção coletiva de um espetáculo cultural. Assim, ao integrar teoria e prática, também estaremos contribuindo com a formação de sujeitos críticos, capazes de refletir sobre suas próprias realidades e de se engajar ativamente na luta e na resistência social e no fortalecimento de seu compromisso com a construção de uma sociedade antirracista e mais equitativa.

4.2 ROTEIRO METODOLÓGICO DAS OFICINAS: INTEGRAÇÃO DAS DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS NO CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Temática: "Do Terreiro à Sala de Aula: Integração das Danças Afro-Brasileiras no Currículo de Sociologia para uma Educação Antirracista"

Estrutura das Oficinas

1. Primeiro Momento: Aproximação da Realidade

- **Dimensão do Processo de Ensino/Aprendizagem Mobilizada:** O Ver
- **Objetivo:** Analisar a realidade e despertar nos alunos a percepção sobre o racismo estrutural presente na sociedade.
- **Atividade:**
 - Início com a aplicação de um questionário para identificar as percepções iniciais dos alunos sobre o tema.
 - Seleção e leitura das obras "O que é Lugar de Fala?" (Djamila Ribeiro), "Pequeno Manual Antirracista" (Djamila Ribeiro) e "Querido Estudante Negro" (Bárbara Karine).
 - Discussão inicial em grupo para explorar as percepções e as vivências dos estudantes relacionadas ao racismo e à identidade negra.

2. Segundo Momento: Sensibilização e Aprofundamento

- **Dimensão do Processo de Ensino/Aprendizagem Mobilizada:** O Saber
- **Objetivo:** Aprofundar os conhecimentos específicos sobre racismo estrutural, antirracismo e decolonialidade.
- **Atividade:**
 - Análise crítica das obras selecionadas, com foco nos conceitos fundamentais e na relação com a educação antirracista.
 - Discussões em grupo sobre as ideias apresentadas, incentivando os alunos a relacionar o conteúdo com suas experiências pessoais e com a realidade educacional.

- Introdução à história e à importância das danças afro-brasileiras como forma de resistência cultural.

3. Terceiro Momento: Reflexão e Síntese

- **Dimensão do Processo de Ensino/Aprendizagem Mobilizada:** O Celebrar
- **Objetivo:** Apropriar-se dos conhecimentos adquiridos e expressá-los através de diferentes linguagens artísticas.
- **Atividade:**
 - Oficina sobre religião afro-brasileira, abordando as divindades do candomblé e da umbanda.
 - Exploração dos ritmos e danças dedicados aos orixás, com vivências práticas.
 - Reflexão sobre a conexão entre as danças e as entidades divinas, e a importância dessas práticas na preservação da cultura negra.

4. Quarto Momento: Construção Coletiva

- **Dimensão do Processo de Ensino/Aprendizagem Mobilizada:** O Sistematizar
- **Objetivo:** Sintetizar os aspectos mais significativos do trabalho em uma construção coletiva.
- **Atividade:**
 - Realização de atividades práticas com danças afro-brasileiras, incluindo maracatu, coco de roda, e danças dos orixás.
 - Sistematização das aprendizagens através da criação de coreografias que expressem a riqueza cultural dessas manifestações.
 - Discussões em grupo para definir a estrutura do espetáculo que será apresentado.

5. Quinto Momento: Compromisso

- **Dimensão do Processo de Ensino/Aprendizagem Mobilizada:** O Comprometer-se
- **Objetivo:** Identificar e assumir compromissos com atitudes e ações concretas para combater o racismo e promover a valorização da cultura afro-brasileira.
- **Atividade:**
 - Planejamento das ações necessárias para a realização do espetáculo.
 - Reflexão coletiva sobre como as aprendizagens adquiridas podem ser aplicadas no cotidiano escolar e na vida dos alunos.
 - Definição de estratégias para a continuidade do trabalho antirracista após a conclusão das oficinas.

6. Sexto Momento: Fechamento

- **Dimensão do Processo de Ensino/Aprendizagem Mobilizada:** O Socializar
- **Objetivo:** Socializar as experiências vividas e celebrar o processo de aprendizagem.
- **Atividade:**
 - Apresentação do espetáculo "Tambores Silenciosos" do Maracatu Nação Pernambuco, bem como o desenvolvimento de outras danças como o coco e a representação dos orixás, envolvendo ritmos, cenografia e figurinos que representem a cultura afro-brasileira.

- Envolvimento de toda a comunidade escolar na apresentação, com a culminância prevista para 28 de novembro no projeto Quinta Cultural realizando o 1º simpósio de educação étnico-racial, com o apoio da secretaria de cultura e a de educação de Afogados da Ingazeira-PE, onde será apresentado o percurso deste projeto e os resultados alcançados contribuindo com a valorização da diversidade cultural e o combate ao racismo
- Reflexão final e compartilhamento de experiências entre os participantes, professores e comunidade, consolidando o compromisso com uma educação antirracista.
- Aplicação de questionário final a fim de analisar os dados e as percepções das oficinas e a contribuição durante o projeto.

4.3 DO CHÃO DA SALA DE AULA À FORÇA DO AXÉ: RELATOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM AS DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS.

A intervenção pedagógica realizada nesta pesquisa teve como eixo estruturante a valorização das danças afro-brasileiras no ensino de Sociologia como caminho para a construção de uma prática educativa afrocentrada, crítica e antirracista. As atividades foram desenvolvidas com estudantes do 2º ano do Ensino Médio, em uma Escola de Referência em Ensino Médio Cônego João Leite Gonçalves de Andrade, instituição pública da cidade de Afogados da Ingazeira – PE, no período entre setembro a dezembro de 2024, os encontros aconteciam semanalmente durante as aulas de sociologia. A metodologia adotada seguiu a proposta das oficinas pedagógicas como espaço de diálogo, expressão e transformação, conforme defendem Candau e Sacavino (2010), sendo organizada em seis momentos integrados, cada um deles mobilizando dimensões distintas do processo de ensino-aprendizagem.

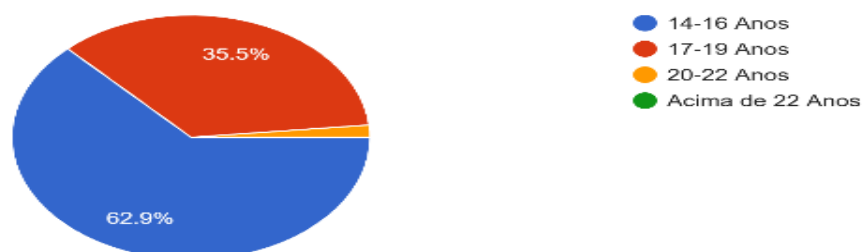
4.3.1 Primeiro momento – aproximação da realidade

É importante destacar que o primeiro contato com a Escola de Referência em Ensino Médio Cônego João Leite de Gonçalves de Andrade (EREM CJLGA) ocorreu antes da aplicação da intervenção pedagógica. Ao longo do ano letivo de 2024, a unidade escolar já vinha desenvolvendo ações voltadas à temática étnico-racial, o que favoreceu a aproximação com a proposta desta pesquisa. Em uma dessas ocasiões, participei da abertura do projeto de leitura da escola, ministrando palestras sobre racismo e antirracismo. A partir dessa experiência inicial e do diálogo com a gestão e o corpo docente, surgiu o convite para apresentar o projeto de intervenção, que foi prontamente acolhido pela comunidade escolar, possibilitando o início do trabalho que será descrito a seguir.

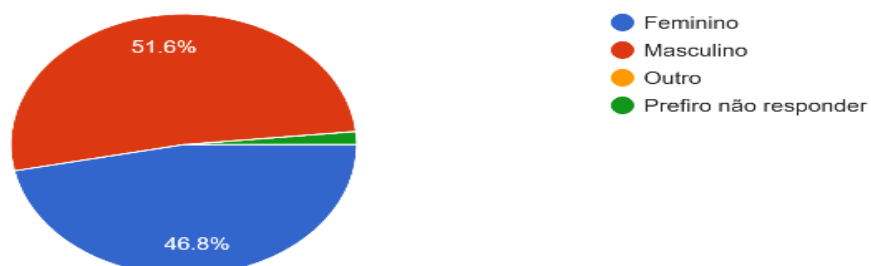
O primeiro momento com o público específico do 2º ano, teve como finalidade inicial criar um ambiente de escuta e acolhimento das experiências vividas pelos(as) estudantes, reconhecendo suas histórias e realidades como ponto de partida para a construção do conhecimento. Assim, foi aplicado um questionário diagnóstico aos estudantes, com o intuito de identificar suas percepções iniciais sobre identidade étnico-racial, racismo estrutural, exclusão social e a presença (ou ausência) das culturas afro-brasileiras no currículo. As respostas foram consolidadas em gráficos, permitindo uma análise quantitativa e qualitativa dos dados, cujos resultados serviram como base para a construção das etapas seguintes da intervenção.

Gráfico 1 - Perfil Socioeconômico

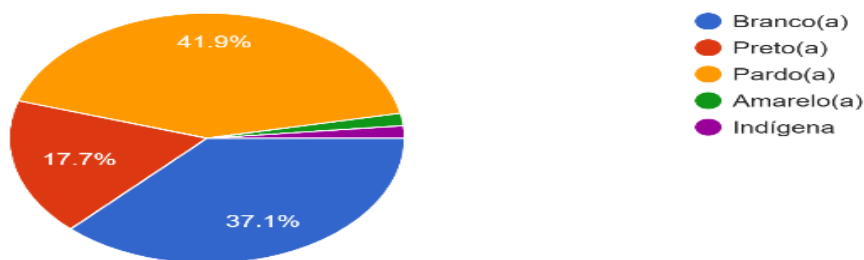
Idade
62 responses



Gênero
62 responses



Raça/ Cor:
62 responses



Ano Escolar
62 responses



Fonte: Construído com os dados da pesquisa.

Os dados revelam que a maioria dos(as) estudantes está na faixa etária de 14 a 16 anos, o que corresponde, em geral, aos últimos anos do Ensino Médio. Esse recorte etário é relevante, pois os(as) alunos(as) se encontram em uma fase de desenvolvimento crítico e reflexivo, o que favorece a construção de debates mais aprofundados sobre temas como identidade, racismo e diversidade cultural.

A análise de gênero aponta para uma distribuição relativamente equilibrada entre os participantes, com leve predominância do gênero masculino. Esse equilíbrio demonstra um cenário diverso e representativo, que contribui para a riqueza das discussões e das práticas propostas nas oficinas, especialmente aquelas que envolvem dimensões corporais, culturais e sociais, como é o caso da integração das danças afro-brasileiras no currículo escolar.

Em relação à raça/cor, observa-se que a maioria dos(as) estudantes se identifica como pardo(a), seguido de preto(a), o que indica que grande parte do grupo pertence a populações historicamente racializadas e marginalizadas no contexto social brasileiro. Também se fazem presentes autodeclarações como indígena e branco(a), apontando para uma composição étnico-racial plural, embora a presença predominante de estudantes negros (pardos e pretos) reforce a

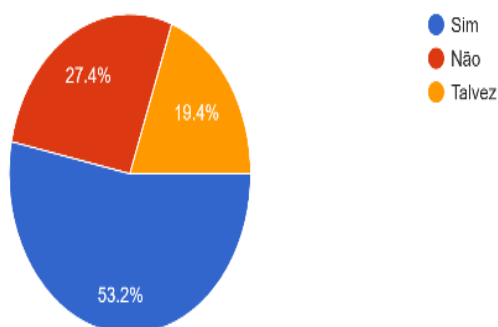
necessidade e a urgência de práticas pedagógicas que valorizem suas histórias, saberes e expressões culturais dentro do ambiente escolar.

Além dos aspectos socioeconômicos e demográficos já apresentados, a investigação buscou compreender como os(as) estudantes percebem a presença (ou ausência) das questões étnico-raciais no ambiente escolar, bem como suas vivências e representações acerca da identidade racial e do racismo no cotidiano da escola.

Gráfico 2 – Identidade racial e racismo no cotidiano escolar

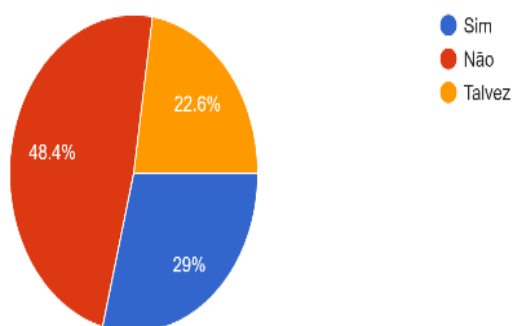
Você acredita que sua identidade étnico racial influencia sua experiência escolar?

62 responses



Em sua opinião, a escola valoriza a diversidade étnico racial do/as alunos/as?

62 responses



Fonte: construído com os dados da pesquisa.

Ao analisarmos os resultados percebemos que a maioria dos estudantes respondeu "**sim**" à pergunta sobre se sua identidade étnico-racial influencia sua experiência na escola. Esses dados indicam que há certo grau de consciência sobre como a cor/raça impacta a vivência educacional, seja por experiências de discriminação, ausência de representatividade ou pela forma como são tratados por colegas e docentes. Esse dado confirma que o pertencimento racial não é um elemento neutro na vida escolar: ele atravessa relações, oportunidades e sentimentos de pertencimento ou exclusão.

Alguns alunos ainda responderam "talvez" ou "não", o que pode evidenciar uma percepção pouco crítica ou até mesmo uma negação do peso da temática na experiência escolar. Essa diversidade de respostas demonstra a necessidade de espaços formativos que promovam a reflexão sobre a identidade, as desigualdades históricas e a educação das relações étnico-raciais.

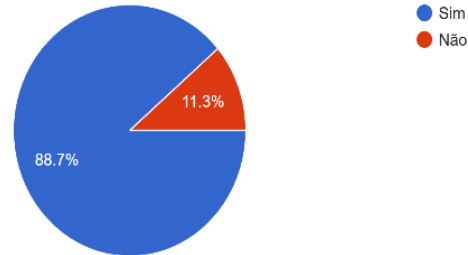
Nesta questão, uma parte significativa dos estudantes respondeu "não" ou "talvez". Isso evidencia a percepção de que as ações escolares voltadas à valorização da diversidade racial ainda são pontuais, muitas vezes limitadas a datas comemorativas, como o 20 de novembro, e não estruturantes do currículo ou da prática pedagógica cotidiana. Essa crítica está em sintonia com o que apontam as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), ao denunciarem o esvaziamento prático da Lei 10.639/03 nas escolas brasileiras.

Mesmo diante das exigências legais, a realidade vivida pelos(as) estudantes sugere que a diversidade racial ainda não é percebida como parte constitutiva da proposta pedagógica escolar, o que reforça a pertinência da intervenção aqui proposta.

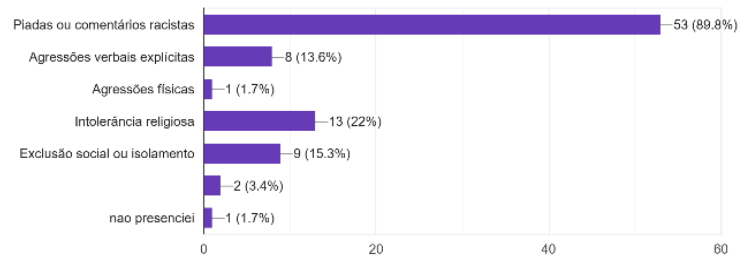
Sobre a questão da Consciência Crítica sobre Racismo e Exclusão, obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 3 – Consciência crítica sobre racismo e exclusão

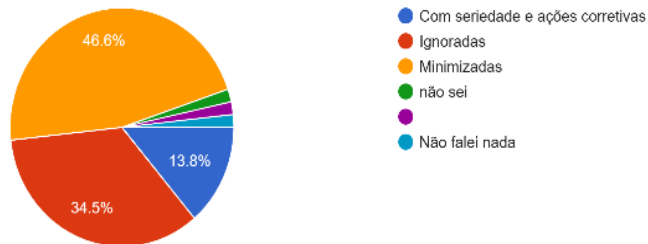
Você já presenciou ou vivenciou situações de discriminação racial na escola?
62 respostas



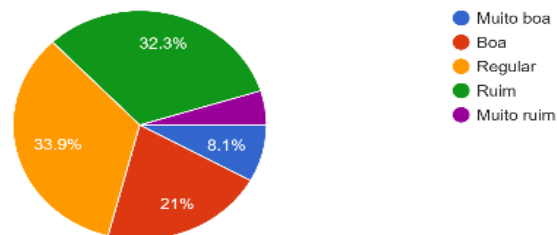
Se você respondeu "Sim" na pergunta anterior, qual foi a natureza dessas situações de discriminação racial que você presenciou ou vivenciou na escola? (Marque todas as opções que se aplicam)
59 respostas



Se sim, como essas situações foram tratadas pela escola?
58 respostas



Como você avalia a abordagem da escola em relação ao ensino de questões raciais e antirracismo?
62 respostas



Fonte: Construído com os dados da pesquisa.

As respostas a essa pergunta revelam um dado preocupante: uma parte considerável dos estudantes afirma já ter presenciado ou vivenciado situações de racismo no ambiente escolar, mesmo que, em alguns casos, isso tenha ocorrido de forma “sutil” ou “naturalizada”. Há também relatos de estudantes, enquanto estavam respondendo o questionário, que não souberam identificar se determinadas situações constituem ou não racismo, o que evidencia a urgência de uma formação que ajude os alunos a reconhecer o racismo em suas múltiplas formas estrutural, institucional, simbólico, interpessoal.

Essa dificuldade em nomear o racismo não significa sua ausência, mas sim sua banalização ou invisibilização, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que revelem essas estruturas e promovam uma consciência crítica entre os estudantes. Esses dados revelam a escola como um espaço em que o racismo continua a se manifestar, seja em atitudes diretas, seja em omissões, silenciamentos ou no apagamento de saberes e culturas negras.

Já no que diz respeito ao segundo gráfico dessa seção, podemos observar que, dentre os(as) estudantes que afirmaram já ter presenciado ou vivenciado situações de discriminação racial no ambiente escolar, foi solicitado que identificassem a natureza dessas ocorrências. A análise das respostas revela que a forma mais recorrente de manifestação do racismo na escola se deu por meio de piadas ou comentários racistas, assinalada por 53 dos 59 respondentes (89,8%), evidenciando a naturalização da violência simbólica no cotidiano escolar. Em seguida, 22% (13 estudantes) relataram episódios de intolerância religiosa, o que sinaliza a permanência de práticas discriminatórias ligadas às tradições de matriz africana, muitas vezes tratadas como tabu ou com desconhecimento no ambiente escolar.

Além disso, 15,3% (9 estudantes) apontaram experiências de exclusão social ou isolamento, enquanto 13,6% (8 respondentes) mencionaram agressões verbais explícitas. Ainda que em menor número, foram registrados também relatos de agressões físicas (1,7%) e de situações que não puderam ser identificadas com clareza (1,7%). Esses dados indicam que o racismo escolar se manifesta tanto de forma direta quanto indireta, e muitas vezes atravessa camadas simbólicas que dificultam sua identificação por parte da comunidade escolar.

Aos estudantes que afirmaram já ter presenciado ou vivenciado episódios de discriminação racial na escola, foi perguntado como essas situações foram tratadas pela instituição. O resultado evidencia uma percepção majoritária de negligência: 46,6% relataram que as situações foram minimizadas, enquanto 34,5% afirmaram que foram simplesmente ignoradas. Apenas 13,8% disseram que a escola tratou o caso com seriedade e adotou medidas

corretivas. Além disso, pequenos percentuais indicaram que não souberam responder (2%) ou que optaram por não relatar o ocorrido (3,4%).

Esses dados revelam um cenário alarmante de omissão institucional, que contribui para o silenciamento das vítimas, a normalização das violências simbólicas e o descrédito da escola como espaço de escuta e justiça. A baixa incidência de respostas que apontam ações corretivas também levanta questionamentos sobre o preparo dos(as) profissionais da educação para lidar com questões raciais e garantir uma ambiência escolar verdadeiramente antirracista.

No texto *Educação e Relações raciais: Refletindo Sobre Algumas Estratégias de Atuação da professora Nilma Lino Gomes (2005)* destaca:

Todos nós estamos desafiados a pensar diferentes maneiras de trabalhar com a questão racial na escola. Será que estamos dispostos? Podemos, enquanto educadores(as) comprometidos(as) com a democracia e com a luta pela garantia dos direitos sociais, recusar essa tarefa? A nossa meta final como educadores(as) deve ser a igualdade dos direitos sociais a todos os cidadãos e cidadãs. Não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos da formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando uma ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, títulos... Dessa forma, entendo o processo educacional de uma maneira mais ampla e profunda. Poderemos avançar no nosso papel como educadores/as e realizar um trabalho competente em relação à diversidade étnico-racial. (Gomes, 2005, p. 154).

A provocação de Nilma Lino Gomes (2005) nos convoca, de forma direta e urgente, a refletir sobre qual é, de fato, o compromisso da escola frente às questões étnico-raciais. Se a meta é a construção de uma educação que valorize os direitos, as identidades e as diversidades, torna-se inaceitável que o espaço escolar continue priorizando apenas os conteúdos formais e negligenciando as dimensões humanas, afetivas e culturais dos sujeitos que o compõem. Essa reflexão se torna ainda mais necessária quando olhamos para o dado revelador presente neste percurso: o silêncio de muitos estudantes diante das situações de racismo vivenciadas ou presenciadas na escola. Ao mesmo tempo, a quantidade de alunos que não denunciaram os casos sugere que a ausência de confiança na instituição escolar é também um efeito do racismo estrutural. Isso reforça a importância de projetos que trabalhem com expressões culturais negras como instrumento de denúncia, acolhimento e reconstrução do pertencimento no ambiente educacional, como é o caso das oficinas com danças afro-brasileiras realizadas nesta pesquisa.

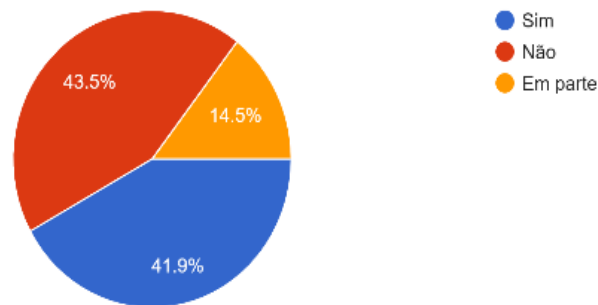
Na sequência do questionário, os(as) estudantes foram convidados(as) a responder como se sentem ao discutir temas étnico-raciais no ambiente escolar. Essa questão buscou captar o

grau de abertura, segurança e pertencimento percebido pelos sujeitos quando o tema em pauta envolve identidade, desigualdade, racismo ou ancestralidade.

Gráfico 4 – Racismo e antirracismo na sala de aula - discussão

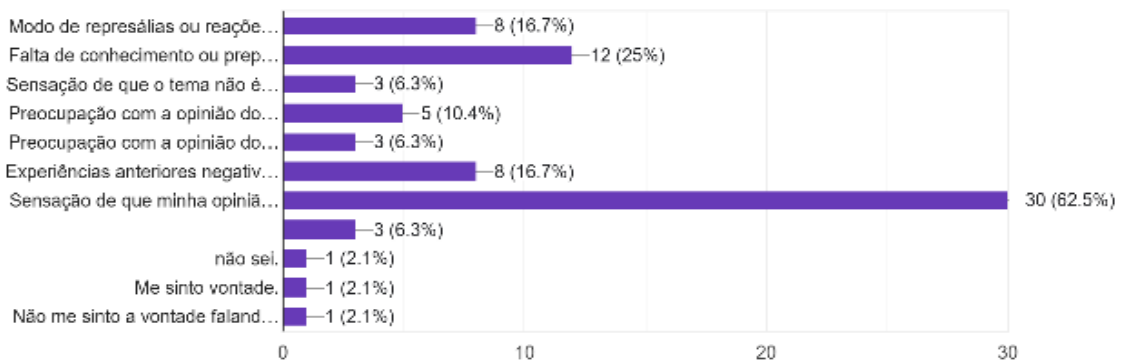
Você se sente confortável para discutir questões de racismo e antirracismo em sala de aula?

62 responses



Se você respondeu "Não" ou "Em parte" na pergunta anterior, por que você não se sente à vontade para discutir sobre racismo e antirracismo na sala...o geral? (Marque todas as opções que se aplicam)

48 responses



Fonte: Construído com os dados da pesquisa.

Aos(às) estudantes que responderam “Não” ou “Em parte” à pergunta sobre sentir-se à vontade para discutir questões étnico-raciais na escola, foi solicitado que indicassem os motivos de seu desconforto. A pergunta permitia múltiplas escolhas, revelando as diversas camadas de silenciamento e tensão que atravessam esse debate no ambiente escolar.

A resposta mais frequente, apontada por 62,5% dos respondentes (30 estudantes), foi a sensação de que sua opinião não será levada a sério. Esse dado revela um cenário de deslegitimação da fala discente, especialmente quando vinculada a temas como identidade racial e desigualdade. Essa percepção é alarmante, pois evidencia que mesmo quando os(as) alunos(as) desejam se posicionar, não se sentem ouvidos(as) — o que compromete profundamente o papel da escola como espaço democrático e formativo.

Outras barreiras identificadas foram a falta de conhecimento ou preparo para falar sobre o tema (25%), e o medo de represálias ou reações negativas (16,7%), bem como experiências anteriores negativas (16,7%), que indicam traumas ou situações em que a tentativa de se expressar resultou em constrangimento, julgamento ou isolamento.

Além disso, 10,4% demonstraram preocupação com a opinião de colegas, e 6,3% com a opinião de professores(as), o que reforça que o desconforto é também relacional e se articula com as dinâmicas de poder e aceitação no ambiente escolar. Entre as respostas minoritárias, aparecem ainda a sensação de que o tema não é relevante (6,3%), a falta de vontade de falar (2,1%) e o não saber como falar (2,1%).

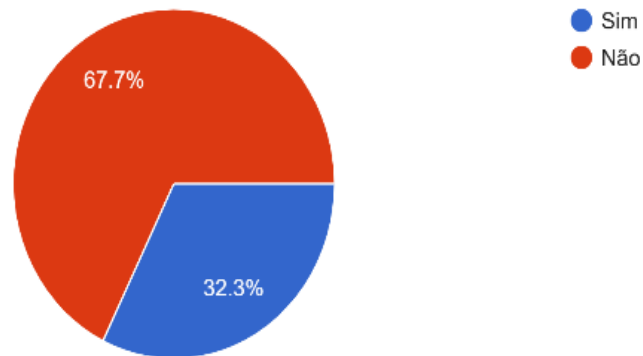
Esse conjunto de respostas mostra que o silenciamento não é fruto apenas da omissão institucional, mas também do medo, da insegurança e da ausência de mediação adequada no trato com as questões raciais. Trata-se de uma consequência direta da fragilidade do currículo escolar em abordar, de maneira contínua e respeitosa, os temas ligados à identidade negra, ao **racismo estrutural e à valorização das culturas afro-brasileiras**.

Na próxima etapa do questionário, os(as) alunos(as) foram convidados(as) a refletir sobre as possibilidades de integração das danças afro-brasileiras ao currículo escolar, permitindo mapear suas expectativas e sugestões para uma educação mais plural e representativa.

Gráfico 5 - Integração das danças afro-brasileiras no currículo escolar e de Sociologia

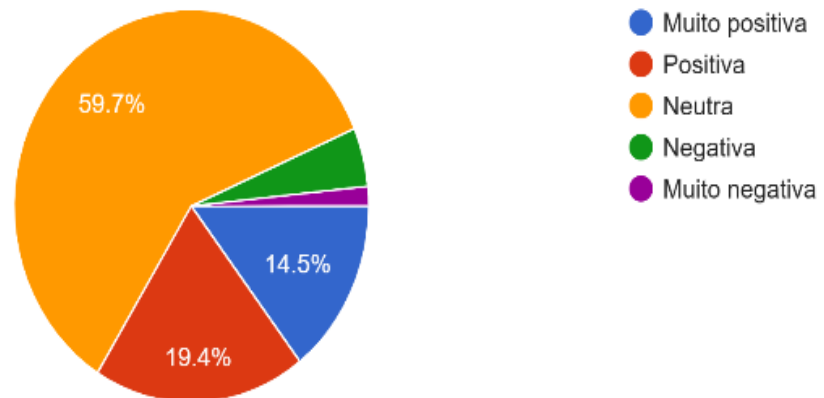
Você já participou de alguma atividade escolar relacionada às danças afro-brasileiras?

62 responses



Se sim, como foi sua experiência?

62 responses

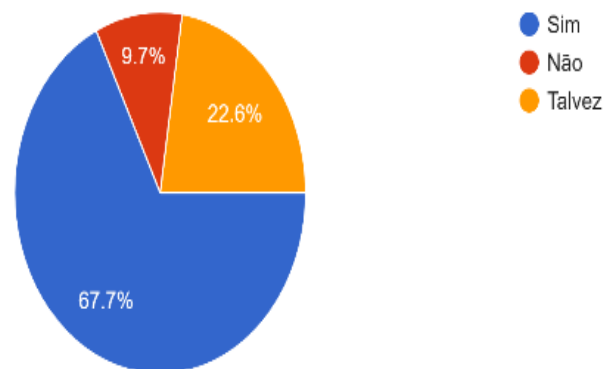


Continua...

**Gráfico 5 - Integração das Danças Afro-Brasileiras no Currículo Escolar e de Sociologia
(Continuação I)**

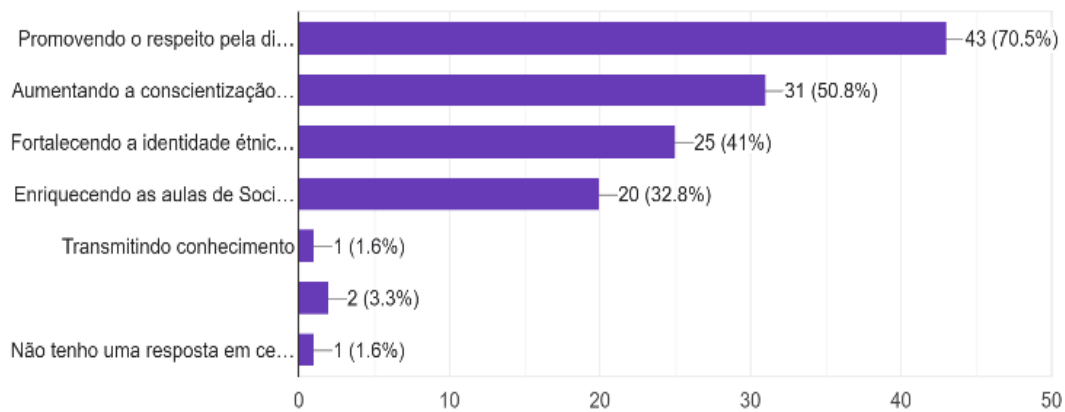
Você acredita que a inclusão das danças afro-brasileiras no currículo pode ajudar a combater o racismo?

62 responses



De qual forma a inclusão das danças afro-brasileiras poderia contribuir para a sua educação?
(Marque todas as que se aplicam)

61 responses

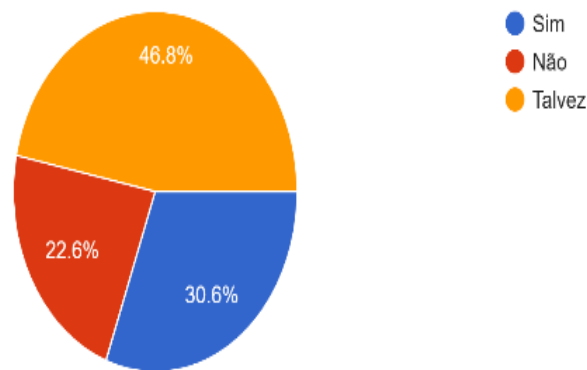


Continua...

Gráfico 5 - Integração das Danças Afro-Brasileiras no Currículo Escolar e de Sociologia (Continuação II)

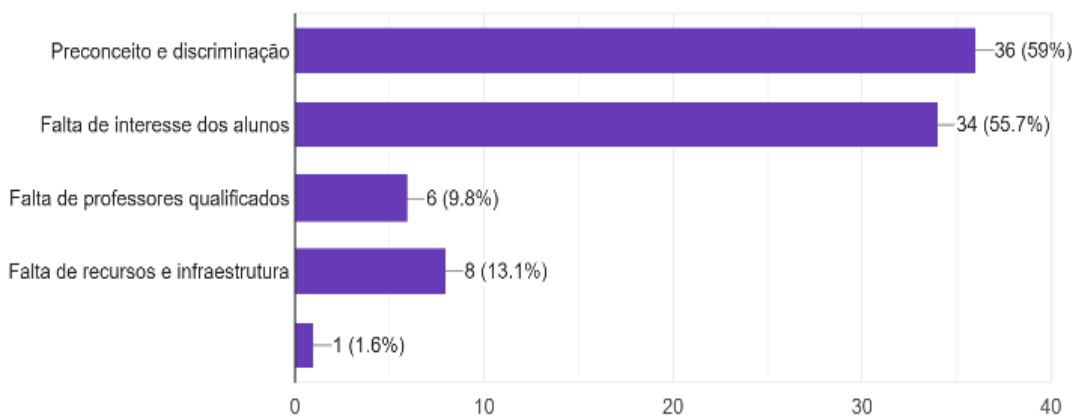
Você estaria disposto(a) a participar de atividades relacionadas Às danças afro-brasileiras se elas fossem oferecidas na escola?

62 responses



Em sua opinião, quais são os principais desafios para a integração das danças afro-brasileiras no currículo escolar?

61 responses



Fonte: Construído com os dados da pesquisa

A última seção do questionário buscou compreender como os(as) estudantes avaliam a proposta de integrar as danças afro-brasileiras ao ensino de Sociologia, bem como suas impressões iniciais sobre a relevância dessa abordagem no contexto escolar. A análise das respostas indica elevado grau de receptividade e interesse dos(as) alunos(as), mesmo entre aqueles(as) que nunca tiveram contato direto com esse tipo de conteúdo nas aulas.

A maioria expressiva dos respondentes demonstrou que considera importante ou muito importante a inclusão das danças afro-brasileiras no currículo, associando-as a fatores como: valorização da cultura negra, resgate da ancestralidade, combate ao preconceito, promoção da diversidade e ampliação das formas de aprendizagem. As respostas abertas reforçam a percepção de que o corpo pode ser um instrumento pedagógico, rompendo com a lógica de um ensino exclusivamente verbal, conteudista e descolado da vivência dos sujeitos.

Em comentários como “a dança ajuda a conhecer melhor a história do povo negro”, “seria uma forma diferente de aprender com mais respeito” ou “vai deixar a aula mais interessante e mostrar que o corpo também pensa”, observa-se que os(as) estudantes compreendem intuitivamente o potencial educativo das expressões culturais afro-brasileiras como parte de uma formação integral.

Outra dimensão evidenciada nas respostas é a percepção de que a dança pode fortalecer o sentimento de pertencimento racial, especialmente para os(as) alunos(as) negros(as) e pardos(as), que relataram nunca terem se sentido representados no currículo escolar tradicional. A possibilidade de estudar ritmos como o maracatu, o coco de roda, o afoxé ou as danças dos orixás dentro da disciplina de Sociologia aparece como uma proposta afrocentrada e inclusiva, que legitima saberes historicamente marginalizados.

Além disso, parte dos estudantes demonstrou curiosidade e abertura para conhecer essas expressões culturais, mesmo sem familiaridade prévia, o que reforça a viabilidade da proposta didática. Essa curiosidade pode ser compreendida, como “o corpo é, por excelência, o local da memória, o corpo em performance, o corpo que é performance” (Cardozo, 2006).

Quando questionados sobre como a inclusão das danças afro-brasileiras poderia contribuir para sua formação, os(as) estudantes apresentaram respostas que reafirmam o caráter pedagógico, político e identitário dessa prática cultural. A maioria apontou que a principal contribuição estaria em promover o respeito pela diversidade racial e cultural, resposta marcada por 70,5% (43 alunos). Esse dado é revelador da carência de ações afirmativas no espaço escolar e da expectativa de que a arte e a cultura negra possam ocupar o centro do processo formativo.

A seguir, 50,8% dos respondentes (31 estudantes) destacaram o papel da dança para aumentar a conscientização sobre o racismo, reforçando o entendimento de que práticas corporais podem também ser estratégias de letramento racial e de resistência política. Além disso, 41% (25 estudantes) indicaram que a proposta fortalece a identidade étnico-racial dos alunos, o que está em consonância com a Lei 10.639/03 e com os princípios de uma educação para as relações étnico-raciais.

Outros 32,8% (20 estudantes) reconhecem que essa prática enriquece as aulas de Sociologia, mostrando abertura para metodologias inovadoras que mobilizam diferentes linguagens. Percentuais menores marcaram respostas como "transmitir conhecimento" (1,6%) ou "não tenho resposta em certo" (1,6%), o que evidencia que a maioria dos(as) estudantes compreende a proposta como potente em múltiplas dimensões: formativa, identitária, cultural e crítica.

Por fim, os dados dessa seção apontam para uma expectativa coletiva de que a escola se torne um espaço mais plural, criativo e representativo. A intervenção proposta, ao articular dança e Sociologia, responde diretamente a essa demanda, permitindo que o currículo seja ressignificado como território de resistência, pertencimento e transformação.

Segundo Candau (2018)

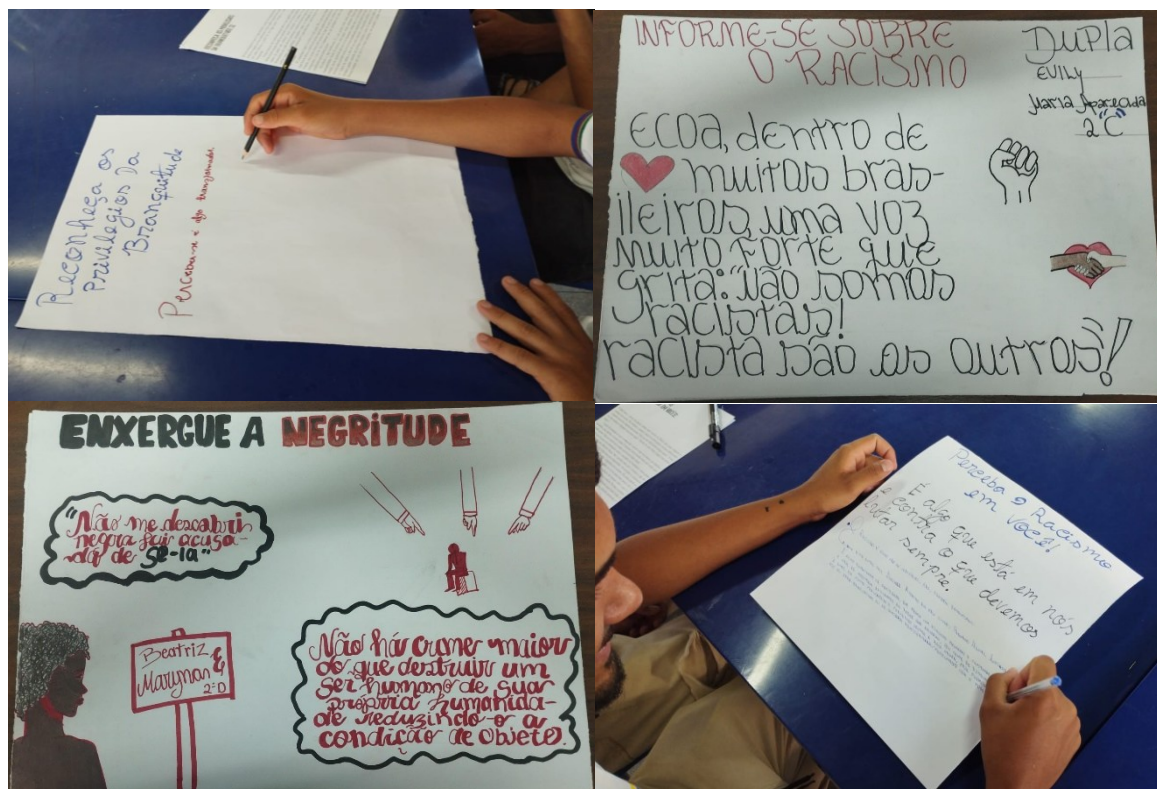
Estamos chamados/as a reinventar a escola, o que supõe desconstruir o formato dominante e construir uma maneira outra de concebê-la, em que o reconhecimento das diferenças como vantagem pedagógica, a curiosidade epistemológica, a criatividade, a interdisciplinaridade, o exercício da cidadania e a construção coletiva sejam componentes fundamentais (p.41)

Nesse contexto, a intervenção pedagógica foi iniciada a partir de práticas que favorecessem a escuta sensível e o reconhecimento das vivências dos(as) estudantes. Considerando as percepções reveladas no questionário diagnóstico e as expectativas expressas quanto à valorização da cultura afro-brasileira, optou-se por iniciar o processo formativo com atividades de leitura e debate, capazes de mobilizar afetos, memórias e reflexões críticas sobre identidade, racismo e pertencimento.

Logo em seguida, foram selecionadas leituras formativas que dialogam com a vivência negra e a luta antirracista, como *O que é lugar de fala?* e *Pequeno manual antirracista*, ambos de Djamila Ribeiro, e *Querido estudante negro*, de Bárbara Karine. As obras foram lidas em trechos e discutidas em rodas de conversa, permitindo aos estudantes fazer conexões entre os textos e suas realidades pessoais, escolares e sociais. Como desdobramento das leituras, foram produzidos cartazes temáticos, nos quais os(as) alunos(as) expressaram, por meio de frases,

ilustrações e símbolos, as reflexões provocadas pelas obras. Os materiais traziam mensagens de empoderamento, denúncia do racismo e valorização da identidade negra, revelando o impacto das discussões sobre suas trajetórias pessoais e o cotidiano escolar. Essa produção visual coletiva se constituiu como uma forma de síntese criativa dos conhecimentos construídos.

Imagem 9, 10, 11 e 12 - Produção de cartazes pelos(as) alunos(as), a partir da leitura e análise das obras trabalhadas.



Fonte: Arquivos da pesquisa

Os cartazes foram expostos nos corredores da escola, transformando o espaço físico em território de afirmação e memória, e possibilitando que outros(as) estudantes e professores(as) também acessassem o conteúdo debatido nas oficinas. A atividade, ao combinar leitura, escuta, expressão estética e ação coletiva, demonstrou como a abordagem afrocentrada pode potencializar o ensino de Sociologia ao integrar dimensões cognitivas, afetivas e simbólicas da experiência educativa

4.3.2 Segundo momento – sensibilização e aprofundamento

Com os(as) estudantes já sensibilizados(as), o segundo momento teve como foco a construção coletiva de saberes teóricos sobre as desigualdades étnico-raciais, a partir da análise crítica dos textos lidos anteriormente e da introdução de novos conceitos: racismo estrutural, branquitude, lugar de fala, epistemicídio e decolonialidade. A abordagem foi dialógica, com exposições dialogadas e reflexões em grupo. Foram utilizados também vídeos curtos, mapas conceituais e trechos de entrevistas com intelectuais negros(os), como Sueli Carneiro¹⁷ e Kabengele Munanga¹⁸.

Nesse contexto, a fala de Munanga em entrevista à Revista Caros Amigos (2008) se tornou central para a compreensão de como os processos de construção identitária estão profundamente ligados ao reconhecimento e à valorização do corpo negro: “A identidade do negro passa pelo corpo, do corpo você vai pela cultura história e religião. Se a pessoa não assume o próprio corpo é difícil construir a identidade” (Munanga, 2008, p.380). Essa reflexão foi fundamental para que os(as) estudantes percebessem que a luta contra o racismo não se dá apenas no campo das ideias, mas também no campo simbólico, afetivo e corporal, reconhecendo que o corpo negro é, ao mesmo tempo, território de resistência, memória e afirmação.

Nesse percurso de construção crítica, tornou-se fundamental estabelecer conexões entre os conceitos discutidos e as expressões culturais afro-brasileiras, que materializam, na prática, formas de resistência e afirmação identitária.

A atividade culminante dessa etapa foi a introdução à história e à importância das danças afro-brasileiras como prática de resistência e afirmação cultural. A partir de imagens, vídeos e registros de manifestações como o maracatu, o afoxé, o coco de roda e as danças dos orixás, os(as) alunos(as) começaram a perceber o corpo como um território de memória e luta. Esta reflexão preparou o grupo para a vivência prática das expressões corporais e religiosas afrodescendentes que acontecerias nas próximas etapas.

¹⁷Sueli Carneiro é uma das mais importantes intelectuais e ativistas do movimento negro no Brasil. Filósofa, escritora e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é reconhecida por sua militância em defesa dos direitos das mulheres negras, do combate ao racismo e da valorização das epistemologias afro-brasileiras. Vídeo apresentado: https://www.youtube.com/watch?v=8j_1NGDlj2I acesso 26 de maio 2025

¹⁸ Kabengele Munanga é um dos mais respeitados intelectuais africanos atuando no Brasil, com grande contribuição para os estudos sobre raça, identidade, etnicidade e educação antirracista. Nascido no Congo (República Democrática do Congo) em 1942, Munanga é antropólogo, professor, pesquisador e referência internacional no debate sobre as relações raciais no Brasil. Vídeo apresentado: <https://www.youtube.com/watch?v=JTySjC1aQF4> acesso 26 de maio 2025

4.3.3 Terceiro momento – reflexão e síntese

Neste momento, realizamos uma oficina temática sobre religiões afro-brasileiras, com foco nas divindades do Candomblé e da Umbanda, suas simbologias, elementos naturais e representações no corpo e na dança. Utilizamos materiais visuais e sonoros que apresentaram os orixás e seus atributos: cores, danças, instrumentos, saudações e arquétipos.

Os(as) estudantes assistiram ao documentário *Em Cada Fé uma Força*¹⁹ (2014), que aborda de forma sensível e potente a resistência dos terreiros de Tabira-PE. A obra traz relatos de vida de tabirenses adeptos das religiões de matriz afro-brasileira, evidenciando os desafios enfrentados na preservação de suas práticas religiosas e culturais diante do preconceito e da intolerância. A partir da exibição, os(as) alunos(as) foram provocados(as) a refletir sobre como o racismo religioso, ainda tão presente em muitas cidades do interior de Pernambuco e em contextos próximos ao nosso, se manifesta por meio da criminalização dos terreiros, da desvalorização das expressões culturais afrodescendentes e da tentativa constante de apagamento dessas tradições. O debate gerado permitiu compreender que o racismo religioso não se limita a atos isolados, mas faz parte de uma lógica estrutural que nega a legitimidade das religiões de matriz africana, impactando diretamente a liberdade religiosa e a dignidade de quem as pratica. Esse momento foi fundamental para fortalecer uma visão crítica e ampliar a consciência dos(as) estudantes sobre a importância do respeito à diversidade religiosa como parte da luta antirracista.

Dando continuidade às reflexões sobre intolerância religiosa e valorização das culturas afro-brasileiras, realizamos uma oficina de pintura em painel e telhas, tendo como referência estética e simbólica a obra *Orixás*, da artista modernista Djanira da Motta e Silva. Antes de iniciar a produção artística, os(as) estudantes conheceram a história do painel, sua retirada do Palácio do Planalto durante o governo de Jair Bolsonaro, interpretada como um ato de intolerância religiosa, e a sua posterior reintegração ao espaço público, anunciada pela primeira-dama Janja. A partir dessa contextualização, discutimos o significado dos orixás na cosmovisão africana e afro-brasileira, suas representações simbólicas, bem como sua importância na resistência cultural e na preservação das identidades negras. Durante a oficina, cada participante pôde escolher um orixá para representar, expressando, por meio das cores e dos traços, não apenas aspectos estéticos, mas também valores, histórias e elementos da natureza associados a essas divindades. A pintura sobre telhas e no painel coletivo se transformou em um potente

¹⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TFd2Wydo2kc&t=39s>>. Acesso em: 26 de maio 2025.

exercício de afirmação cultural, espiritualidade, ancestralidade e enfrentamento ao racismo religioso, ressignificando o espaço escolar como território de memória, respeito e valorização da diversidade.

Imagens 13, 14, 15, 16 e 17 - produção de pinturas realizadas pelos(as) alunos(as) durante as oficinas sobre religiões de matriz africana.



Fonte: Arquivos da pesquisa.

Após esse momento formativo, realizamos vivências corporais com danças inspiradas nos orixás, conduzidas de forma respeitosa, com cuidado pedagógico e fundamentação teórico-sociológica e cultural. Oxum, oxalá e Iemanjá foram os mais trabalhados, com atenção ao ritmo, gestualidade e força simbólica de cada divindade. As atividades favoreceram uma nova relação dos(as) estudantes com o corpo, o sagrado e a ancestralidade, gerando grande envolvimento emocional e afetivo.

4.3.4 Quarto momento – construção coletiva

A quarta etapa teve como foco a construção colaborativa do espetáculo final, com base nas danças aprendidas e nas discussões realizadas ao longo do processo. As coreografias foram criadas a partir de movimentos trabalhados nas oficinas anteriores, reinterpretadas pelos(as) próprios(as) alunos(as), com inserção de elementos do cotidiano e da religiosidade afro-brasileira.

Imagens 18, 19, 20 e 21 - Registro do processo de criação coreográfica durante as oficinas.



Fonte: Arquivos da pesquisa

A oficina ganhou um significado ainda mais especial com a participação da artista, dançarina e coreógrafa Joyce do Vale, que, para além de sua competência técnica, carrega uma caminhada de partilhas, ancestralidade e construção conjunta comigo em diversos grupos e espaços culturais que marcaram a minha própria trajetória. Sua presença foi carregada de afeto, conexão e memória. Joyce guiou os(as) estudantes em uma vivência profunda, onde cada gesto, cada movimento e cada batida dos pés no chão traziam consigo histórias de resistência, de

espiritualidade e de pertencimento. Com sua sensibilidade, ela conduziu o grupo na criação das coreografias inspiradas nos orixás e nas danças afro-brasileiras, proporcionando momentos de aprendizado, escuta e troca. Foi um encontro que ultrapassou o fazer artístico, tornando-se um espaço de reafirmação das nossas raízes, da força do coletivo e do poder da cultura como ferramenta de transformação, onde o corpo se fez território de memória, luta e celebração.

Ao olhar para as danças de matriz africana, é impossível separá-las da espiritualidade, da coletividade e da história dos povos que as criaram. Como bem lembra Silva (2005, p. 139):

Assim, afirma-se e constitui-se a unidade do homem e de seu meio, do indivíduo e do grupo, do corpo e do espírito. Não se trata de confundir a “arte-dança” com a religião, mas de saber e sentir que as origens são as mesmas.

O espetáculo recebeu o nome “*Tambores Silenciosos*”, inspirado na música do Maracatu Nação Pernambuco²⁰. O roteiro foi construído a partir de cenas que representavam o cotidiano de resistência do povo negro: a senzala, a luta, o axé, a dança, a ancestralidade. Os ensaios foram marcados por muito engajamento e troca coletiva, consolidando os conhecimentos adquiridos de maneira viva e significativa.

4.3.5 Quinto momento – compromisso

Este momento foi dedicado ao fortalecimento da dimensão do *comprometer-se*, essencial no processo de ensino e aprendizagem, especialmente quando se trata de práticas que visam à transformação social. Após as vivências, reflexões e produções realizadas ao longo das oficinas, tornou-se necessário canalizar os aprendizados em ações concretas, que transcendam o espaço da sala de aula e se tornem parte da vida cotidiana dos(as) estudantes.

Todo esse processo acontecia de forma dinâmica, paralelamente aos ensaios para o espetáculo, que iam tomando forma enquanto espaço de criação, expressão e resistência. Enquanto os(as) estudantes ensaiavam as danças, ajustavam os movimentos, preparavam os cenários e alinhavam as apresentações, também se envolviam ativamente no planejamento coletivo das ações necessárias para a realização do evento, refletindo sobre o papel social que esse trabalho artístico e educativo carregava. Nesse contexto, a vivência proporcionada pelas oficinas se constituiu como um potente exercício de escuta, troca e construção coletiva de sentidos, em que diferentes vozes e experiências se entrelaçavam no processo formativo. É

²⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IszYtnkTGxc>>. Acesso em: 26 de maio de 2025.

nesse entrecruzar de práticas e saberes que se evidencia o que Corenza (2021) define como a essência da alfabetização antirracista: “Desse modo, o que dá vida a alfabetização antirracista é a polifonia de vozes e falas. Diálogos que se expõem, que verbalizam, modos de pensar e sentir o mundo, inventar e reinventar-se, narrar e ser narrado.” (Corenza, 2021, p.87)

A roda de conversa que compôs esse momento foi atravessada por reflexões profundas sobre como os saberes construídos, a partir dos debates sobre racismo estrutural, epistemicídio, religiosidade afro-brasileira, danças, corporeidade e ancestralidade, podem e devem ser aplicados no cotidiano escolar, nas relações interpessoais e nos diversos espaços que os(as) estudantes ocupam. Essa reflexão emergia não como um momento isolado, mas como algo que se misturava ao próprio ensaiar, ao vivenciar e ao fazer coletivo.

De forma conjunta, também foram pensadas estratégias para garantir que aquele movimento não se encerrasse com a apresentação do espetáculo. Surgiram propostas como a criação de murais permanentes sobre a cultura afro-brasileira, rodas de conversa periódicas, a manutenção das práticas artísticas no calendário escolar e a formação de grupos de estudo e ação antirracista. Assim, esse momento de compromisso se consolidou não como um encerramento, mas como a construção de um caminho contínuo, onde educar para as relações étnico-raciais se reafirma como uma prática permanente, que exige escuta, ação, cuidado e transformação constante, tudo isso pulsando no compasso dos tambores, dos corpos em movimento e das vozes que ecoavam resistência e ancestralidade.

4.3.6 Sexto momento – fechamento

A culminância da intervenção pedagógica ocorreu no dia 28 de novembro, durante o evento Quinta Cultural e o 1º Simpósio de Educação Étnico-Racial da EREM Cônego João Leite Gonçalves de Andrade. O ápice do processo se materializou no espetáculo “Tambores Silenciosos”, apresentado no Cine Teatro São José, com expressiva participação da comunidade escolar, familiares, professores, representantes da Secretaria de Educação e da Cultura, vereadores, o prefeito do município, e a orientadora desta pesquisa, Prof^a Dr^a Melânia Nóbrega Pereira de Farias.

Foi uma tarde em que a educação ultrapassou os muros da escola e ocupou o palco com toda a força do corpo, da arte e da ancestralidade. A estética afro-brasileira, presente nos figurinos, nos instrumentos, na música e na cena, não foi apenas um recurso decorativo: foi uma declaração visual e simbólica de pertencimento e resistência.

A abertura do evento foi conduzida pela equipe da Secretaria de Cultura, seguida pela apresentação do Grupo Cultural Xica Lira. Após a performance, a professora Melânia refletiu sobre os impactos do racismo estrutural, amparada em dados e conceitos sociológicos. Em seguida, apresentei o percurso metodológico da intervenção, detalhando os seis momentos das oficinas pedagógicas, construídos de forma colaborativa com os estudantes.

Na sequência, foi realizada a apresentação do produto final da intervenção pedagógica aqui proposta na forma de oficinas pedagógicas, ou seja: o espetáculo “Tambores Silenciosos”, com danças afro-brasileiras coreografadas a partir das experiências vivenciadas nas oficinas. A direção artística foi partilhada entre mim e a coreógrafa Joyce do Vale, e contou com um elemento central que mereceu destaque: os figurinos criados artesanalmente pelo artista plástico Luciano Kleber Souza Campos.

Luciano, além de professor da rede municipal de ensino, é artesão e artista plástico, com uma trajetória iniciada ainda na infância, trabalhando com tecidos, madeira, gesso e customizações. Para este espetáculo, ele concebeu figurinos exclusivos, pintados à mão, com representações singulares de orixás afro-brasileiros. Cada saia, no estilo tradicional do Maracatu, era uma peça única. As camisas e calças dos meninos também foram criadas com esmero, respeitando a paleta simbólica de cada orixá. As cores e os desenhos evocavam Oxum, Ogum, Iansã, Xangô, Oxóssi, Iemanjá, entre outros, tornando o corpo dançante um espaço de reverência e celebração do sagrado afro-brasileiro.

A abertura do espetáculo foi conduzida pela professora Silmara Ferreira Marques, egressa do PROFSOCIO/UFCG/CDSA, professora de História da Faculdade do Sertão do Pajeú – AEDAI-FASP, diretora e pesquisadora do audiovisual, além de militante dos movimentos sindicais. Em sua condução, a professora apresentou um texto marcante que narra a Missa dos Quilombos, evento histórico realizado em 22 de novembro de 1981, no Pátio do Carmo, no centro do Recife. Naquele dia, a chamada ala progressista da Igreja Católica promovia no Pátio do Carmo, centro do Recife, um pedido de desculpas em celebração ao povo preto, na chamada Missa dos Quilombos.²¹

²¹ UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO. **Missa dos Quilombos celebrada pela primeira vez no Recife no dia 20 de novembro de 1981, com a participação de Dom Helder Câmara recitando o seu belo poema 'Oração Mariama'**. Portal UNICAP, Recife, 20 nov. 2023. Disponível em: <<https://portal.unicap.br/w/missa-dos-quilombos-celebrada-pela-primeira-vez-no-recife-no-dia-20-de-novembro-1981-com-a-participac%C3%A7%C3%A3o-de-dom-helder-camara-recitando-o-seu-belo-poema-orac%C3%A3o-mariama->>. Acesso em: 3 jun. 2025.

Evento de suma importância histórica, mas às vezes esquecido, a Missa dos Quilombos lançou uma luz sobre as raízes do racismo e sobre a resistência do povo negro.

A celebração foi presidida por um dos poucos bispos negros do Brasil, naquele momento, o mineiro Dom José Maria Pires, arcebispo da Paraíba ("Dom Pelé").

Ao seu lado, o anfitrião Dom Hélder Câmara, arcebispo de Olinda e Recife, que propôs o desafio de realização do ato.

No comando musical, uma das mais elevadas expressões do talento, sensibilidade e criatividade da música brasileira: Milton Nascimento.

Milton estava ao lado de Dom Pedro Casaldáliga e do poeta Pedro Tierra. A escritora Inaldete Pinheiro integrava os grupos de dança de matriz africana.

Em um ambiente ainda opressivo de uma ditadura militar já em declínio e pelas mãos de uma instituição ainda muito conservadora (a Igreja Católica), Dom José Maria Pires afirmou com muita coragem que a igreja historicamente "frequentou mais a Casa Grande do que a Senzala".

"A igreja não estava com os negros e hoje parece que começa a estar. Começa a nos querer bem, a respeitar a nossa cultura e não tratá-la mais como grosseira superstição", afirmou.

Do Vaticano, viera a ordem de interdição ditada pela Congregação da Doutrina da Fé, dirigida pelo cardeal Joseph Ratzinger, proibindo sumariamente a missa como uma celebração da eucaristia.

No Recife, os jornais estampavam: "Missa Negra, coisa de satanás, profanação do culto sagrado promovida por Hélder Câmara, o bispo dos comunistas".

Mas chegaram tarde.

Cerca de 8 mil pessoas lotaram o Pátio do Carmo.

"Claro que dirão, Mariama, que é política, que é subversão, que é comunismo. É Evangelho de Cristo, Mariama", exaltou Dom Helder Câmara.

Apesar de desconhecida da maioria, a Missa dos Quilombos contribuiu decisivamente para consolidar o 20 de Novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra, instituído pelo Movimento Negro Unificado, em 1978. (Página História em Retalhos publicado em 20 de novembro de 2024)

Depois da leitura do texto, ao entrarem em cena, os(as) estudantes manifestaram, com o corpo, uma narrativa que foi construída coletivamente nas oficinas. Como descreve Lara (2000), "os corpos dançaram, em sua maioria, graciosamente. Pareciam já ter vivido essa experiência. Foram interpelados pelo sagrado, pela vivência ritual" (p. 65). Era visível que, naquele palco, a dança não era apenas performance, mas uma forma de religião com a ancestralidade e a identidade.

A estética afro-brasileira, presente nos gestos, nos figurinos, nos ritmos e nas falas, reafirmou a potência da educação como instrumento de reparação e valorização dos saberes de matriz africana. "As danças realizadas nos terreiros de candomblé [...] consagram a essência

dos rituais. Cada gesto tem um significado próprio e traduz os personagens de uma história, de enredos, de acontecimentos míticos e relatos sagrados” (Lara, 2000, p. 66).

Vejamos algumas imagens do evento de culminância desta pesquisa:

Imagens 22 a 38 - Registros da Interversão pedagógica no Cine Teatro São José 28 de novembro de 2024 (Fotógrafa: Bruna Verlene)



Continua...



Continua...



Fonte: Arquivos da pesquisa.

Nesse sentido, cada gesto dançado pelos estudantes era mais que estética: era enredo, era ancestralidade em movimento. Como aponta Santos (1996, p. 18, *apud* Lara, 2000, p. 63),

Os gestos, os movimentos corporais fazem parte do vocabulário da linguagem de comunicação nas danças, independente de uma função específica. O corpo, como instrumento de expressão, é o elemento a serviço do simbólico que revive as experiências míticas e criativas.

Após o espetáculo estudantil, o Grupo Cultura Sanfonar trouxe sua contribuição com espetáculo afro no palco. Em seguida, o Balé Popular Andarilhos apresentou um número potente e simbólico, reafirmando a arte como linguagem ancestral em um espetáculo intitulado Vozes da Rua. Para finalizar, o Coco Negras e Negros do Leitão da Carapuça tomou a praça em frente ao teatro com uma roda aberta ao público, um gesto de reconexão entre arte, rua e tradição.

Imagem 39, 40 e 41 - Coco Negras e Negros do leitão da carapuça, 28 de novembro de 2024



Fonte: Fotógrafa: Bruna Verlene

A culminância do projeto nos ensinou a reconhecer que o corpo, quando educado na escuta da ancestralidade, não apenas aprende, ele se transforma e transforma o mundo ao seu redor. O espetáculo *Tambores Silenciosos* não foi um ponto final, mas uma vírgula dançada no texto da história escolar. Foi a comprovação de que a escola pode ser mais do que um espaço de transmissão de conteúdos: pode ser território de axé, lugar de afirmação, palco de memórias.

Ao dançarem os orixás, o maracatu e o coco de roda; ao vestirem símbolos que evocam a memória de seus antepassados; ao pisarem o chão com os ritmos que a história oficial tentou silenciar, os(as) estudantes assumiram o lugar de narradores de um Brasil que ainda precisa se reconhecer por inteiro. Cada movimento expressou um saber ancestral que não se aprende apenas nos livros, mas se vivencia com o corpo, com a escuta coletiva e com a partilha dos afetos. Levaram ao palco mais do que uma apresentação: levaram para a cena aquilo que aprenderam no diálogo, nas discursões em sala, nas vivências partilhadas no gesto e na presença. Nesse momento, o currículo deixou de ser um documento impresso e passou a pulsar na pele, no canto, na cor, no toque. Tornou-se vivo, encarnado, profundamente enraizado nas histórias que habitam os corpos dos(as) estudantes. Foi aí que a escola, finalmente, se encontrou com a vida.

Assim, este trabalho reafirma que dançar é também resistir, ensinar, curar. E que uma educação comprometida com a justiça social precisa reconhecer que os tambores que um dia foram silenciados ainda ressoam e ensinam.

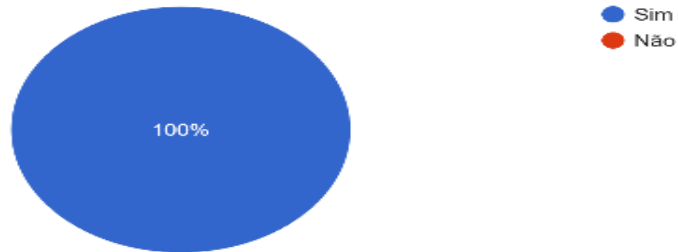
4.4 ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA COM AS OFICINAS DE DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS

A análise dos primeiros gráficos do questionário aplicado aos estudantes que participaram das oficinas pedagógicas de danças afro-brasileiras revela resultados altamente expressivos. A proposta, centrada na vivência corporal e na valorização da cultura negra, demonstrou eficácia não apenas como prática artística, mas como ferramenta pedagógica de construção identitária e crítica.

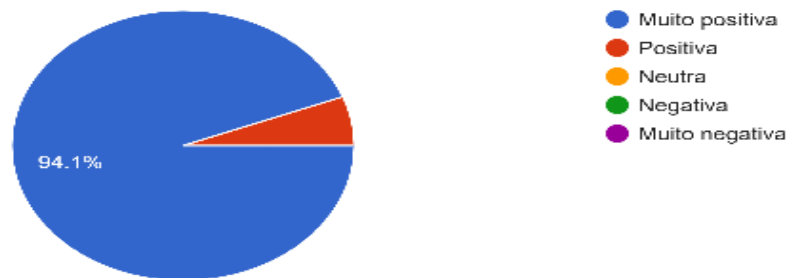
Vamos analisar por etapas os gráficos do resultado final da percepção dos(as) estudantes que participaram das oficinas das danças afro-brasileiras:

Gráfico 6 - Seção: Experiência com as oficinas de danças afro-brasileiras

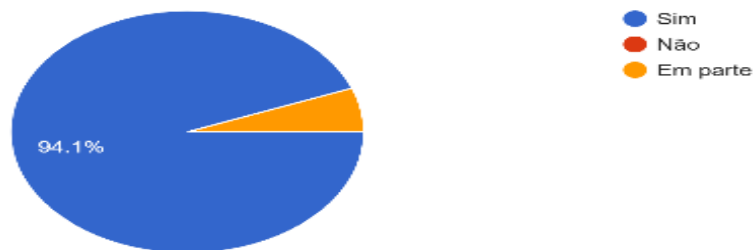
Você participou das oficinas de danças afro-brasileiras oferecidas na escola?
17 responses



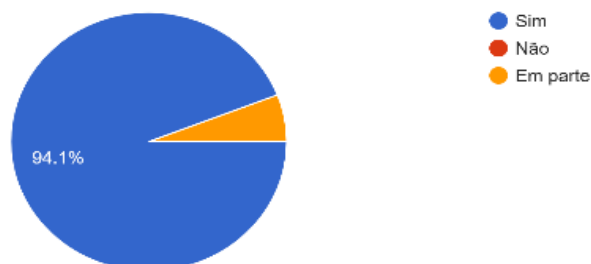
Como você avaliaria sua experiência nas oficinas?
17 responses



As oficinas ajudaram a aumentar seu interesse pela cultura afro-brasileira?
17 responses



Você se sente mais informado(a) sobre a história e a cultura afro-brasileira após as oficinas?
17 responses



Fonte: Construído com os dados da pesquisa.

Ao observarmos o gráfico referente à pergunta “Como você avaliaria sua experiência nas oficinas?”, 16 dos 17 estudantes responderam “muito positiva”, e apenas um respondeu “positiva”. Esse dado evidencia o acolhimento da proposta pelos participantes, sinalizando que as oficinas geraram impacto positivo não apenas em termos de aprendizagem, mas também em envolvimento afetivo. Isso está diretamente relacionado à potência simbólica e formativa da dança afro-brasileira, conforme afirma Ferraz (2012, p. 36):

Resultado de uma linguagem artística que se articula politicamente, esta dança incita-nos a colocar o aspecto das práticas estéticas para além dos contornos geográficos e, contraditoriamente, étnico-raciais. Ela é realizada por uma multiplicidade de atores, não somente por seus herdeiros históricos, mas também por aqueles que, independente da cor da pele, encontram um impulso expressivo, simbólico ou imaginário, nas práticas corporais, saberes filosóficos e poéticas identificadas ao continente africano, as imagens construídas sobre ele, sua história e seus descendentes.

Esse entendimento é fundamental para compreender o impacto das oficinas pedagógicas analisadas, especialmente no que se refere ao quarto gráfico do questionário, que trata da percepção dos estudantes sobre sua própria identidade étnico-racial após a vivência com as danças afro-brasileiras. Os resultados apontam que a maioria dos participantes afirmou ter ampliado significativamente sua compreensão identitária. Isso reforça a ideia de que a dança, ao ser vivida como prática de escuta, expressão e reconhecimento, torna-se um dispositivo pedagógico de valorização da história negra e de ressignificação das subjetividades. A experiência corporal proposta nas oficinas permitiu aos estudantes se enxergarem como sujeitos históricos e culturais, legitimando suas trajetórias e fortalecendo o sentimento de pertencimento, exatamente como sugere Ferraz (2012), ao reconhecer a dança como território de sentidos, memória e reinvenção.

O terceiro gráfico permite a seguinte reflexão: “as oficinas ajudaram a aumentar seu interesse pela cultura afro-brasileira?”. Novamente, 16 responderam “sim” e apenas um “em parte”. O dado sugere que o contato com práticas culturais afro-diaspóricas desperta curiosidade e respeito.

Investigou-se também se *os estudantes se sentem mais informados sobre a história e a cultura afro-brasileira após as oficinas*. Mais uma vez, 16 responderam positivamente, e um parcialmente. As oficinas, ao tratarem a dança como prática de conhecimento, romperam com o silenciamento histórico dessas culturas no espaço escolar.

Como aponta Ferraz (2012, p. 278):

A dança afro, enquanto categoria, ocupa simultaneamente vários espaços discursivos, e é definida tanto por quem está falando quanto para quem se destina seu discurso. É abordada aqui dentro de um campo de conflitos e

negociações, de recusas e atrações, composto por movimentos de avanços e recuos, repleta de ambiguidades – essa é sua riqueza.

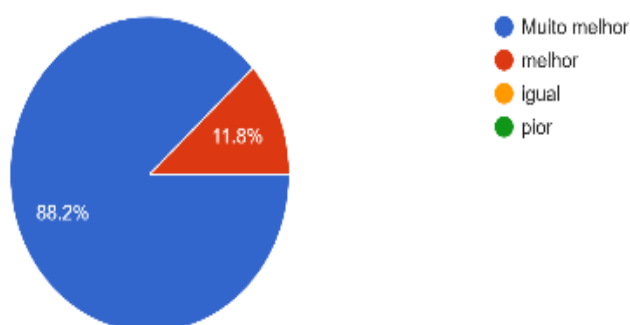
Essas observações permitem concluir que as oficinas foram espaços privilegiados para a construção de uma pedagogia do corpo, da memória e da identidade. As práticas corporais foram instrumentos de produção de saberes, de deslocamento crítico e de reposicionamento dos sujeitos em relação à história e à cultura afro-brasileira. Como sintetiza Ferraz (2012)

Essas afirmações nos fazem lembrar da necessidade constante de tecer reflexões e avaliações sobre a existência das ações afirmativas na área da produção cultural, seja considerando o peso da dança negra nas políticas de fomento artístico, seja indagando a quem esse tipo de arte é destinada, por quem é feita, produzida e avaliada, por quais espaços circula e almeja circular (Ferraz, 2012, p. 280).

Gráfico 7 - Seção: Experiência com as oficinas de danças afro-brasileiras: percepção sobre Identidade Étnico Racial e Consciência Crítica

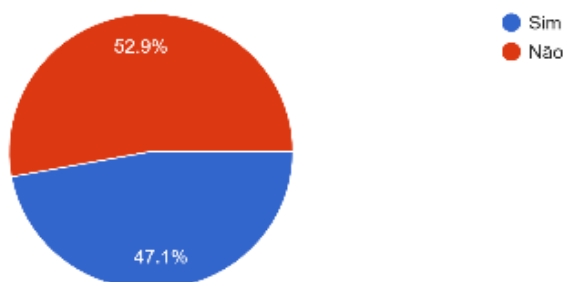
Após as oficinas, como você avalia sua compreensão sobre sua própria identidade étnico- racial?

17 responses



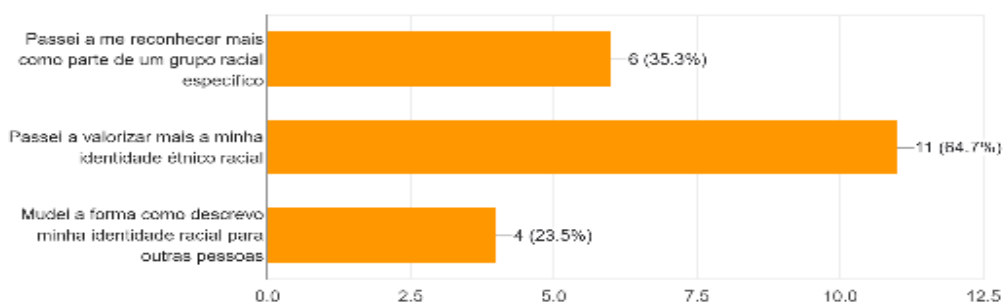
Após as oficinas, você mudou sua autodeclaração racial?

17 responses



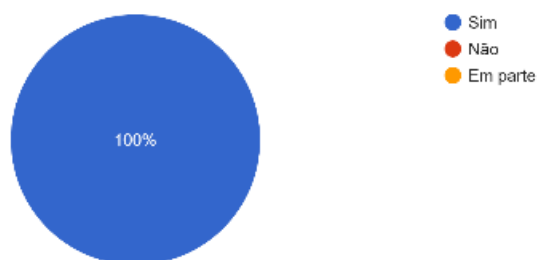
Se você respondeu "Sim" na pergunta anterior, em que sentido você mudou sua autodeclaração racial? (Marque todas as opções que se aplicam)

17 responses



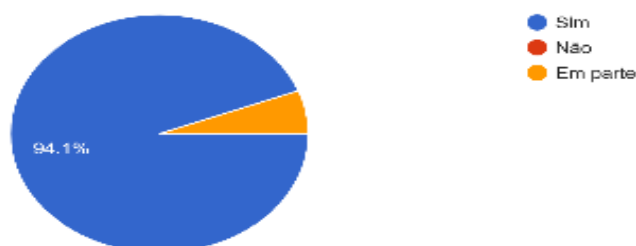
As oficinas ajudaram a melhorar sua consciência crítica em relação às questões de discriminação e exclusão social?

17 responses



Você acredita que as oficinas contribuíram para a promoção de uma educação antirracista?

17 responses



Você se sente mais confortável discutindo questões de racismo e antirracismo em sala de aula após as oficinas?

17 responses



Fonte: Construídos com os dados da pesquisa.

A segunda seção da pesquisa — *Percepção sobre Identidade Étnico-Racial e Consciência Crítica* — aprofunda o impacto das oficinas de danças afro-brasileiras na formação política e identitária dos estudantes. Os resultados dos gráficos indicam que a intervenção pedagógica ultrapassou o campo estético e produziu efeitos concretos na construção de uma consciência crítica, na ampliação do debate sobre racismo e na transformação da cultura escolar.

O primeiro dado relevante é o número de estudantes que afirmaram ter mudado sua autodeclaração racial após as oficinas: 5 dos 17 participantes. Embora a maioria (12) tenha mantido a autodeclaração anterior, o fato de alguns estudantes se reconhecerem de forma distinta após a vivência revela o poder simbólico da dança enquanto ferramenta de identificação, escuta e valorização de si.

Um dos resultados mais contundentes aparece no gráfico que trata da consciência crítica em relação à discriminação e à exclusão social. 100% dos estudantes afirmaram que as oficinas contribuíram para ampliar essa consciência, evidenciando que a experiência vivida não se limitou ao campo do sensível, mas provocou deslocamentos nas formas de perceber o racismo e suas estruturas. O corpo, enquanto lugar de saber e resistência, foi ativado como ferramenta de leitura do mundo. Nesse sentido, a proposta se articula com o que defende Oliveira (2018, p. 8): “A dança como linguagem de emancipação e ação política assume seu lugar de empoderamento e se faz visível, mesmo aos olhos daqueles que não querem ver.” A prática pedagógica com danças afro-brasileiras, portanto, operou como catalisadora de pensamento crítico e posicionamento ético diante das desigualdades.

Outro dado igualmente significativo é o fato de que 100% dos estudantes disseram sentir-se mais confortáveis ao discutir racismo e antirracismo em sala de aula após as oficinas. Esse resultado demonstra que a intervenção também incidiu sobre as barreiras emocionais e sociais que normalmente dificultam esse tipo de debate nos espaços escolares. Ao integrar saberes ancestrais, dança e escuta, as oficinas criaram um ambiente seguro, plural e acolhedor para a expressão de identidades e vivências.

Como ressalta Oliveira (2018, p. 10):

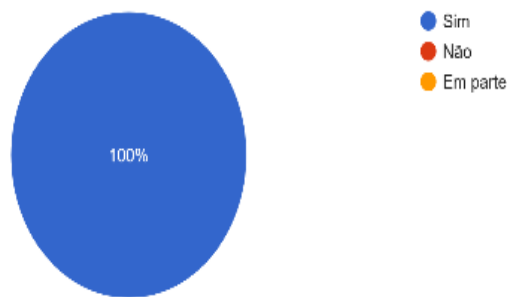
Os estudos com foco nas danças indígenas e afrobrasileiras e seus rituais apresentam temáticas que discutem identidade, ética, cidadania, preservação do meio ambiente e contribuem para formação de cidadãos comprometidos com sua comunidade, conscientes do seu papel social e conectados com seu tempo.

A percepção de mudança no ambiente escolar também aparece de forma expressiva: 13 estudantes afirmaram que perceberam mudança na atitude dos colegas em relação à diversidade étnico-racial, indicando que o efeito das oficinas não foi apenas individual, mas coletivo. Entre os aspectos apontados nas respostas qualitativas, destacam-se: maior respeito à identidade negra, valorização da cultura afro-brasileira, escuta ativa e diminuição de comentários preconceituosos. Esses indicadores reforçam que a arte, quando aliada à pedagogia crítica, tem potência transformadora e pode atuar diretamente na cultura institucional da escola.

Gráfico 8 - Seção: Impacto das Oficinas na Comunidade Escolar:

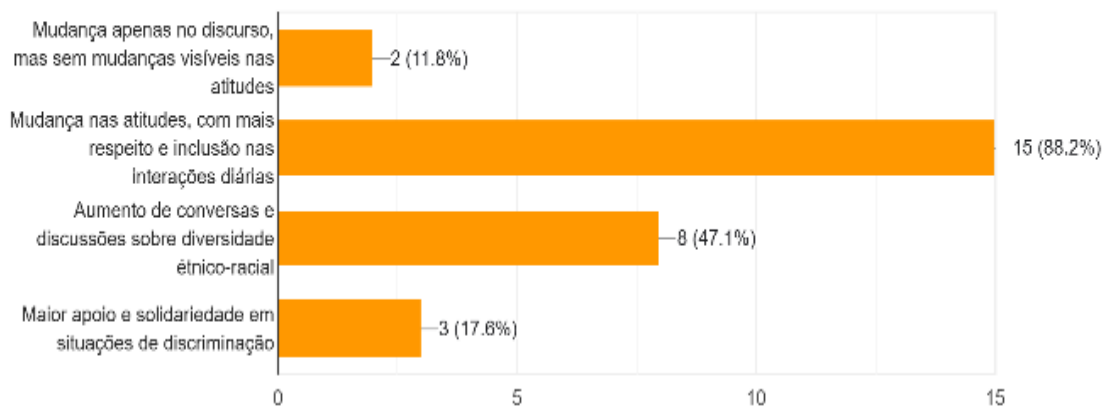
Você percebeu alguma mudança na atitude dos colegas em relação à diversidade étnico racial após as oficinas?

17 responses



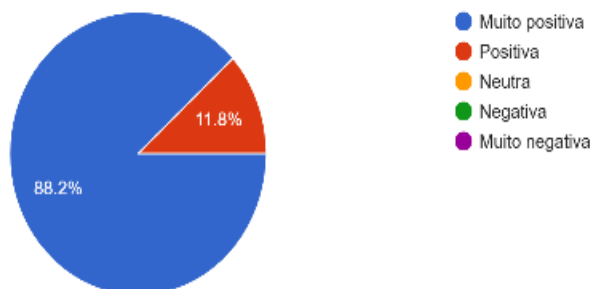
Se você respondeu "Sim" na pergunta anterior, em que medida você percebeu essa mudança na atitude dos colegas em relação à diversidade étnico...acial? (Marque todas as opções que se aplicam)

17 responses



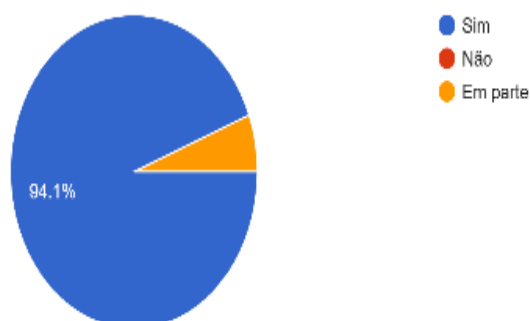
Como você avalia a resposta dos professores e da administração escolar às oficinas de danças afro-brasileiras?

17 responses



Você notou alguma mudança no ambiente escolar em relação ao respeito pela diversidade cultural após as oficinas?

17 responses



Fonte: Construídos com os dados da pesquisa.

A terceira seção do questionário buscou compreender os efeitos das oficinas de danças afro-brasileiras na cultura institucional da escola. Os resultados indicam que as oficinas ultrapassaram o espaço da atividade artística, promovendo transformações simbólicas e relacionais significativas no ambiente escolar.

Conforme destacam Chiarani e Fassheber (2008, p. 8),

A dança afro-brasileira é uma das expressões mais significativas da cultura negra brasileira, [que] priorizou o desenvolvimento de atividades que contribuam para o rompimento das barreiras sociais, possibilitando o conhecimento dos alunos sobre suas raízes, história e linguagens, para que ele possa reconhecer sua identidade cultural, promover a integração entre os alunos e aceitação das diferenças culturais.

A maioria dos estudantes respondeu positivamente à receptividade da proposta por parte dos professores e da gestão, indicando que a escola acolheu e legitimou a iniciativa.

Ao questionar sobre as mudanças no ambiente escolar relacionadas ao respeito à diversidade cultural, os dados foram expressivos:

- 88,2% dos estudantes (15 pessoas) afirmaram perceber mudança nas atitudes, com mais respeito e inclusão nas interações diárias;
- 47,1% (8 respostas) notaram aumento de conversas e discussões sobre diversidade étnico-racial;
- 17,6% (3 respostas) identificaram maior apoio e solidariedade em situações de discriminação;
- Apenas 11,8% (2 respostas) apontaram mudança apenas no discurso, sem mudança visível nas atitudes.

Esses números indicam que a dança, ao ativar corpo, ritmo e memória, favoreceu a revisão de preconceitos e a construção de novas formas de convivência. Como afirmam Chiarani e Fassheber (2008, p. 8), “ela [a dança] é forma de conhecimento e elemento essencial para a educação do ser social ofertando uma possibilidade concreta de discutir as relações raciais na comunidade.”

Além disso, a disposição dos estudantes em participar de futuras atividades similares foi majoritariamente positiva, evidenciando uma demanda real por abordagens pedagógicas que integrem arte, ancestralidade, crítica social e vivência corporal. Nas respostas abertas, os alunos ressaltaram a liberdade de expressão, o respeito às diferenças e a valorização da cultura afro-brasileira como aspectos centrais da experiência.

Por fim, fica evidente que as oficinas influenciaram diretamente a cultura institucional da escola, tornando-a mais empática, participativa e comprometida com a diversidade.

De acordo com Chiarani e Fassheber (2008, p. 3),

Explorar a dança na cultura afro-brasileira no contexto escolar contribuirá para que os alunos identifiquem e vivenciem aspectos da cultura popular que são parte da sua história e do lugar onde vivem. Descobrir e assumir suas origens é importante para que possam, a partir delas, criar e afirmar sua identidade de sujeito histórico e social.

A intervenção pedagógica, por meio do corpo e da arte, estabeleceu novos pactos de convivência e escuta, fortalecendo o reconhecimento da história e das identidades negras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa nasce da urgência em pensar a escola como espaço vivo, sensível e politicamente comprometido com a construção social. Ao longo desse percurso, buscou-se compreender como o ensino de Sociologia pode dialogar com as expressões artísticas afro-brasileiras, em especial a dança, como forma de problematizar o racismo estrutural, valorizar a cultura negra e promover práticas pedagógicas mais engajadas com a realidade dos(as) estudantes.

A intervenção pedagógica aqui apresentada, fundamentada em oficinas com danças afro-brasileiras, teve como intensão, tanto despertar o interesse pela disciplina, quanto de provocar uma reflexão sobre o modo como os(as) estudantes compreendem suas próprias identidades, seus corpos e o papel da escola na construção dessas narrativas. Os dados analisados a partir dos questionários e das observações em sala apontam que houve um deslocamento significativo nas percepções dos(as) alunos(as), indicando que experiências artísticas, quando integradas ao currículo de forma crítica e consciente, têm um grande potencial de transformar a sala de aula em um ambiente de significativas vivências

Essas vivências escancaram aquilo que muitos ainda teimam em negar: o corpo negro, quando ocupa a escola com seus gestos, ritmos e saberes, reativa memórias que o projeto colonial tentou apagar. Ao trazer as danças afro-brasileiras para o centro do processo educativo, abriu-se uma fresta por onde entrou não só o movimento, mas a história, a ancestralidade e a fala de quem, tantas vezes, foi silenciado. A escola, espaço historicamente marcado pela lógica branca, eurocentrada e excludente, foi atravessada por uma outra pedagogia, aquela que nasce do axé, da oralidade, da experiência vivida. É aí que a Sociologia mostra sua potência: ela oferece as ferramentas para desnaturalizar o racismo, nomear as violências simbólicas e, mais que isso, para enaltecer as raízes culturais que sustentam a identidade negra nas diversas formas de expressão. Quando os(as) estudantes começam a se enxergar como sujeitos de conhecimento e não apenas como objetos da educação, estamos diante de um verdadeiro ato político. É nesse chão que se constrói uma educação comprometida com a luta antirracista, uma educação que, como se inspira no pensamento de Abdias do Nascimento, não se curva diante das opressões, mas se levanta na luta pela afirmação e dignidade dos sujeitos negros. Essa perspectiva reafirma a importância de uma educação crítica e transformadora, capaz de reconhecer as identidades negras e enfrentar as estruturas racistas que atravessam a escola (Nascimento, 2016).

Ao confrontar esses dados com as pesquisas que fundamentam esta dissertação, é possível afirmar que a realidade da EREM Cônego João Leite Gonçalves de Andrade encontra respaldo nas observações feitas pelas Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), nas análises de Oliveira (2018) sobre o papel político das danças afro-brasileiras e nas provocações de Candau (2018) sobre a urgência de uma reinvenção da escola. A ausência de práticas consistentes voltadas à valorização da cultura afro-brasileira, a insegurança dos estudantes ao discutirem temas raciais e o silenciamento diante do racismo são elementos recorrentes na literatura e, infelizmente, reafirmados por esta investigação.

Entretanto, a intervenção pedagógica aqui relatada também evidencia os caminhos de superação desses entraves. Ao integrar dança, música e ancestralidade ao ensino de Sociologia, foi possível romper com o paradigma de uma aula conteudista e descolada da realidade dos(as) estudantes. A dança se apresentou como recurso didático, como linguagem de resistência, escuta e ressignificação. Ao dançarem, ao sentirem no corpo o ritmo dos tambores do maracatu e das batidas do coco de roda, os(as) estudantes aprenderam sobre a cultura afro-brasileira pois eles(as) vivenciaram essa cultura, fizeram dela parte do seu processo formativo, como defendem Ferraz (2012) e Chiarani & Fassheber (2008).

Ao longo desse percurso, ficou evidente que os autores e autoras que dialogaram com esta pesquisa foram mais do que referências bibliográficas, eles se tornaram companheiros(as) de caminhada. As reflexões de Gomes (2005), Munanga (2008), Oliveira (2018) e Candau e Sacavino (2010), entre outros, foram fundamentais para compreender que a valorização das expressões afro-brasileiras no espaço escolar não é apenas uma exigência legal ou curricular. Trata-se de um compromisso ético e político com a justiça racial e com a construção de uma escola que respeite, reconheça e celebre as diferentes formas de ser, de viver e de saber.

Nesse processo, a literatura teve um papel marcante. As leituras realizadas durante as oficinas ajudaram a abrir caminhos de escuta, acolhimento e conscientização. Os textos de Djamila Ribeiro especialmente *O que é lugar de fala?* (2017) e o *Pequeno manual antirracista* (2019) provocaram nos(as) estudantes reflexões profundas sobre os silenciamentos que atravessam seus corpos e histórias. Já a carta-manifesto *Querido estudante negro*, de Bárbara Karine (2020), trouxe uma força afetiva que tocou diretamente aqueles(as) que, por vezes, não se reconheciam nos conteúdos escolares. Essas autoras não apenas ofereceram conceitos: elas ofereceram voz, identidade e coragem para existir em plenitude no espaço escolar.

As oficinas também foram construídas a partir de saberes que respeitam o corpo, o ritmo e a ancestralidade. Textos como os de Brandão (2010), com os cadernos *Modos de fazer* e *Modos de brincar*, e os estudos de Chiarani e Fassheber (2008), Cardozo (2006), Lara (2000)

e Conrado (2009) inspiraram uma abordagem que compreende a dança como uma linguagem potente de ensino-aprendizagem. Nessas danças, os(as) estudantes não apenas se movimentaram: eles(as) narraram memórias, ativaram pertencimentos e descobriram novas maneiras de aprender Sociologia: com o corpo, com os sentidos e com a coletividade.

Ao mesmo tempo, a orientação do currículo estadual de Sociologia (GOVERNO DE PERNAMBUCO, 2022) e os aportes da Educação em Direitos Humanos (FERREIRA; ZENAIDE; DIAS, 2010) reforçaram a legitimidade dessa proposta como parte de um projeto educativo comprometido com a formação ética e plural. A dança dos terreiros e dos quilombos, ao entrar na sala de aula, tensiona os critérios tradicionais de validação do saber e afirma uma estética que traz, da África ao Brasil, uma outra visão de mundo ancorado na cultura popular e nos significados que a ancestralidade carrega consigo, entendendo que o campo da arte é um espaço conhecimento simbólico, e é na escola, nas aulas de sociologia, que o saber artístico e cultural pode ser uma aliada no enfrentamento do racismo quando pensada dessa maneira.

Essa pesquisa se propôs, portanto, descrever uma experiência significativa de vidas que teve a intensão de contribuir com o debate sobre o ensino de Sociologia e a construção de uma educação antirracista. O sentimento, a musicalidade e a ancestralidade são recursos pedagógicos potentes que, quando integrados ao currículo, proporcionam um ensino mais significativo, afetivo e politizado.

Espera-se que este trabalho possa servir de inspiração para outros(as) professores(as) da educação básica de modo geral, sejam da rede pública e/ou até da rede particular de ensino, especialmente aqueles(as) que buscam alternativas pedagógicas para trabalhar com temas étnico-raciais de forma sensível e crítica. As aulas de Sociologia, mais do que espaços de transmissão de conteúdos conceituais, precisam se afirmar como territórios de reflexão sobre vidas, histórias e identidades. Quando abordam temas como racismo estrutural, pertencimento e cultura afro-brasileira, essas aulas ganham um sentido mais profundo: tornam-se oportunidades de escuta, acolhimento e reconstrução de subjetividades historicamente silenciadas. A formação escolar, nesse contexto, não pode se limitar à carga horária ou ao tempo que o(a) estudante permanece na escola. A ideia de escola integral precisa ser compreendida para além do tempo integral: é preciso que a formação interpessoal, ética, cultural e política também seja integral. Isso implica reconhecer que o corpo, a experiência vivida e os saberes ancestrais fazem parte do processo educativo e contribuem decisivamente para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e conscientes do seu papel na sociedade.

Conclui-se, portanto, que o ensino de Sociologia precisa dialogar com os territórios, com os corpos e com as memórias que os(as) estudantes carregam. A dança afro-brasileira, enquanto prática cultural, artística e política, revelou-se uma aliada fundamental para pensar uma escola que ensina a resistir, a sonhar e a reexistir. Que este trabalho, ao pulsar com os tambores da ancestralidade, possa continuar reverberando em outros espaços escolares, fortalecendo o compromisso com uma educação mais humana, crítica e antirracista.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. **Mais de 70% das cidades não cumprem lei do ensino afro-brasileiro.** Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/mais-de-70-das-cidades-nao-cumprem-lei-do-ensino-afro-brasileiro>>. Acesso em 21 de janeiro de 2025.
- ALVES, Teodora de Araújo. **Herdanças de corpos brincantes: saberes da corporeidade em danças afro-brasileiras.** Natal: EDUFRN, 2006.
- ALVINO, A. C. B.; BENITE, A. M. C. Africanidades em ensino de química: uma experiência no contexto da produção de biocombustíveis e aquecimento global. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 9, n. 22, p. 84-106, jun. 2017.
- AZEVEDO, Fernando. A Antropologia e a Sociologia no Brasil. In: AZEVEDO, Fernando. **A Cidade e o Campo na Civilização Industrial e outros Estudos.** São Paulo: Edições Melhoramentos, 1962.
- BARCELOS, Gabrielle Santos. **Danças afro e suas sensíveis significações.** 2018. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.
- Bernardino-Costa, Joaze, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico, 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2019
- BOMENY, Helena. **Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo.** Em: Repensando o Estado Novo. Organizadora: Dulce Pandolfi. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, p:137-166,1999.
- BRANDÃO, A.P. . Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres. In: _____. (org). **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres.** Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. **Lei n.º 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.** Brasília, DF, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

BRASIL. **Orientações e ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

CANDAU, Vera Maria. **Didática: tecendo/ reinventando Saberes e Práticas**. Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2018.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana. **Oficinas pedagógicas: uma metodologia para a formação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: Fundação Cultura do Estado do Rio de Janeiro; Secretaria de Estado de Cultura, 2010.

CARDOZO, Kelly, A. **Dança Afro: O que é e Como se Faz!** Minas Gerais, 2006. 15 f. Monografia (Especialização em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2006.

CARNEIRO, Italan. Reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017): retrocesso no ensino médio propedêutico e técnico – profissionalizante. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, vol. 1, 2020, dez/2018 – fev/2020, p. 1-16. Paraíba, 2020.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (org.). A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de Sociologia no ensino médio no Brasil. In: _____. **Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Unijuí. 2004. Ijuí (RS).

CHIARANI, Drigenen Capelim Sabino; FASSHEBER, José Ronaldo Mendonça. **Danças afro-brasileiras: uma possibilidade de trabalho nas aulas de Educação Física**. 2008. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008.

CONRADO, Margarete de Souza. **Maracatu Nação: códigos barrocos no corpo que dança**. 2009. Dissertação (Mestrado em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

COREZA, Janaína de Azevedo (Org.). **Práticas curriculares antirracistas: temas em construção**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

CULTURA-PE

<https://www.cultura.pe.gov.br/pagina/patrimoniocultural/imaterial/patrimonios-vivos/grupo-de-coco-de-roda-negras-e-negros-do-leitao-da-carapuca/#:~:text=Reconhecida%20como%20remanescente%20de%20quilombolas,oral%20vinda%20de%20seus%20moradores.> Acesso 21 de fevereiro de 2025.

FARO, Antônio Jose. **Pequena história da dança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge zahar, 1998.

FERRAZ, Fernando Marques Camargo. **O fazer saber das danças afro: investigando matrizes negras em movimento**. 2012. 291 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2012.

FERREIRA, L.G., ZENAIDE, M. de N e .DIAS, A. A. (org). **Educação em Direitos \humanos no Ensino Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. J. Pessoa: Edit. Universitária da UFPB, 2010.

FREITAS, M. C. L.; FRANÇA, C. E. **História da Sociologia e de sua inserção no ensino médio**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, v. 3, nº 5, p. 39-55, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/movimentacao/article/view/7218>. Acesso em: 20 de janeiro 2025.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-155.

GOMES, Nilma Lino. **A questão Racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03**. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 13-37, 2008

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul./Ago. Nº 2. 2003

GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **Organizador Curricular: Sociologia – Ensino Médio**. Secretaria de Educação e Esportes. Recife: SEE/PE, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.pe.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2025.

GUERRA, Denise. Danças brasileiras de matriz africana: Quem dança, seus males espanta! **Revista África e Africanidades**, Ano I, n. 4, fev. 2009. Disponível em: www.africaeaficanidades.com. Acesso em: 20 maio 2025.

LARA, Larissa Michelle. Danças de orixás e educação física: delineando perspectivas a partir dos rituais de candomblé. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 59–67, 2000.

LINHAS DE PESQUISA, ENSINO E PESQUISA DO PROFSOCIO. <https://profsocio.ufc.br/pt/proposta/linhasde-pesquisa/> acesso 31 dez. 2022

MILAN, Joenir Antônio; SOERENSEN, Claudiana. A dança negra / afro-brasileira como fator educacional. **Revista África e Africanidades**, Ano III, n. 12, fev. 2011. Disponível em: www.africaeaficanidades.com>. Acesso em: 19 maio 2025.

MORAES, A. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cad. Cedex**, Campinas, v. 31, nº 85, p. 359-382, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/04v31n85.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro 2025.

MUNANGA, Kabengele. Os Negros: as muita religiões III. **CAROS AMIGOS (Revista)**. São Paulo, n.12,2008.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica. 2008. Acesso em: 08 abr. 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática. 1988. Acesso em: 08 abr. 2024.

NASCIMENTO, Abdias. **Genocídio do Negro Brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NUNES, Cícera; FERREIRA, Joseni Marcelino; OLIVEIRA, Poliana dos Santos. **A dança afro para o ensino das africanidades**. In: **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**, 2008. Disponível em: <https://www.endipe.org>. Acesso em: 19 maio 2025.

OLIVEIRA, Marilza. **Danças indígenas e afrobrasileiras**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança; Superintendência de Educação a Distância, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/28274>. Acesso em: 20 maio 2025.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil**. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, 2010.v.26, n.01, pp.15-40.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Querido Estudante Negro**. 1. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2024. 160 p

RÊSES, E. S. **E Com a palavra: os alunos. Estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a sociologia no Ensino Médio**. 2004. 147f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 136 p. [Amazon Brasil Periódicos UEM](#)

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112 p. (Coleção Feminismos Plurais)

RUFINO, Luiz. **Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas**. 2017. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, Inaicyr Falcão dos. **Corpo e ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação**. Salvador: EDUFBA, 2011

SANTOS, M. B. **A Sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SANTOS, Mário Bispo dos. A Sociologia no contexto das reformas do ensino médio. In: SANTOS, Mário Bispo dos. **Sociologia e ensino em debate**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p.153.

SILVA, Adréa Giordanna Araujo da; OLIVEIRA, Ariosvalber de Souza; FONSECA, Ivonildes da Silva (organizadores). **A lei 10639/03 nas encruzilhadas da educação**. Campina Grande: UDUEPB, 2025. 395 p.

SILVA, Ileizi; Luciana Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, v.8, n. 2, Natal, jul.dez.2007.

SILVA, Ileizi; Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In.: _____. **Sociologia: ensino médio**. Brasília, 2010.

SILVA, Ileizi L. Fiorelli. A Sociologia no Ensino Médio: perfil dos professores, dos conteúdos e das metodologias do primeiro ano de reimplantação nas escolas de Londrina – PR e região – 1999. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (org.). **Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí-RE: Unijuí, 2004. p.77-94.

SILVA, Maria José Lopes da. **As artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica**. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 133-142.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Stuart Hall, Kathryn Woodwar. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOARES, J. C. **O ensino de Sociologia no Colégio Pedro II (1925-1941)**. 2009. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009 .

TADRA, Débora Siqueira Arzua et al. **Metodologia do ensino de artes: linguagem da dança**. Curitiba: ibepex, 2009.

TAVARES, Julio Cesar de. **Dança de guerra – arquivo e arma: elementos para uma teoria da capoeiragem e da comunicação corporal afro-brasileira**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

VIGORITO, Jaqueline Silva. **Dança afro-brasileira na escola: uma experiência de valorização da cultura negra e luta antirracista**. 2024. 94 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Sr.(a) Eu, Adeilton Rodrigues dos Santos , como mestrando do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de Campina Grande - Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – Campus Sumé, PB, pretendo desenvolver uma pesquisa com discentes de Sociologia do 2º ano do Ensino Médio da Escola de Referência do Ensino Médio Cônego João Leite Gonçalves de Andrade , intitulada “DO TERREIRO À SALA DE AULA: INTEGRAÇÃO DAS DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS NO CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA”, com o objetivo de desenvolver uma intervenção pedagógica interdisciplinar que integre as danças afro-brasileiras com outras áreas do conhecimento no currículo de sociologia com vistas à promoção de uma análise sociológica crítica através de um trabalho em torno dos conceitos de racismo, decolonialidade e antirracismo, utilizando-se da pesquisa descritiva e aplicada , sob orientação da Profª Dra. Melânia Nóbrega Pereira de Farias (PROFSOCIO/CDSA/UFCG), mat. XXXXXXXX, (pesquisadora responsável). Esta pesquisa se realizará através de oficinas teóricas e práticas.

O motivo que nos leva a estudar a temática explicitada resulta de examinar como práticas pedagógicas inclusivas das danças afr-brasileiras podem ser efetivamente implementadas no currículo de sociologia, para promover a valorização da diversidade étnico-racial e cultural.

Informamos que será garantido o direito ao anonimato, assegurando sua privacidade. Você será livre para retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária, pois não acarretará qualquer dano nem custos para você. Esclarecemos que não será disponível nenhuma compensação financeira e que os dados contidos nesta investigação serão divulgados através da produção e apresentação de relatórios de pesquisa em eventos científicos da categoria e em periódicos.

Diante do exposto, reitero minha responsabilidade no referido estudo, através da assinatura abaixo:

Atenciosamente,

Melânia Nóbrega Pereira de Farias
Fones: (83)

Consentimento do voluntário.

Declaro que fui devidamente esclarecido (a) e admito que revisei totalmente e entendi o conteúdo deste termo de consentimento.

Eu, _____,
aceito participar desta pesquisa desde que assegurado o anonimato. De minha parte o faço de livre e espontânea vontade, não tendo sido forçado ou coagido para tal, e ciente de que os dados

serão usados pela responsável pela pesquisa com propósitos científicos.

Sumé, ___/___/___

Assinatura do Participante

Endereço da pesquisadora responsável (trabalho): Melânia Nóbrega Pereira de Farias

Centro de Ciências Humanas e Exatas – *CCHE/UEPB*

Rua Universitária, S/N

Bairro: Altiplano

Cidade/UF: Monteiro/PB

CEP: 58500-000

Telefones:

e-mail:

Contatos da pesquisadora responsável (trabalho): Adeilton Rodrigues dos Santos

Telefone para contato: e-mail:

APÊNDICE B

Questionário para a Pesquisa de Mestrado: “Do Terreiro à Sala de Aula: Integração das Danças Afro-Brasileiras no Currículo de Sociologia para uma Educação Antirracista”

QUESTIONÁRIO APLICADO ANTES DAS OFÍCIAS ATRAVÉS DE FORMULÁRIO GOOGLE FORMS

Seção 1: Perfil Socioeconômico:

1. Idade:

- () 14-16 anos
- () 17-19 anos
- () 20-22 anos
- () Acima de 22 anos

2. Gênero:

- () Feminino
- () Masculino
- () Outro
- () Prefiro não responder

3. Raça/Cor:

- () Branco(a)
- () Preto(a)
- () Pardo(a)
- () Amarelo(a)
- () Indígena
- () Outro. Qual _____

4. Ano escolar:

- () 1º ano do Ensino Médio
- () 2º ano do Ensino Médio
- () 3º ano do Ensino Médio

Seção 2: Percepção sobre Identidade Étnico-Racial

5. Você acredita que sua identidade étnico-racial influencia sua experiência escolar?

- () Sim
- () Não
- () Talvez

6. **Em sua opinião, a escola valoriza a diversidade étnico-racial dos/as alunos/as?**

- () Sim
- () Não
- () Em parte

Seção 3: Consciência Crítica sobre Racismo e Exclusão Social

7. **Você já presenciou ou vivenciou situações de discriminação racial na escola?**

- () Sim
- () Não

8. **Se você respondeu "Sim" na pergunta anterior, qual foi a natureza dessas situações de discriminação racial que você presenciou ou vivenciou na escola? (Marque todas as opções que se aplicam)**

- () Piadas ou comentários racistas
- () Agressões verbais explícitas
- () Agressões físicas
- () Intolerância religiosa
- () Exclusão social ou isolamento
- () Outras (por favor, especifique): _____

9. **Se sim, como essas situações foram tratadas pela escola?**

- () Com seriedade e ações corretivas
- () Ignoradas
- () Minimizadas
- () Outro (especifique): _____

10. **Como você avalia a abordagem da escola em relação ao ensino de questões raciais e antirracismo?**

- () Muito boa
- () Boa
- () Regular
- () Ruim

- () Muito ruim

11. Você se sente confortável para discutir questões de racismo e antirracismo em sala de aula?

- () Sim
- () Não
- () Em parte

12. Se você respondeu "Não" ou "Em parte" na pergunta anterior, por que você não se sente à vontade para discutir sobre racismo e antirracismo na sala de aula ou na escola de modo geral? (Marque todas as opções que se aplicam)

- () Medo de represálias ou reações negativas
- () Falta de conhecimento ou preparação sobre o assunto
- () Sensação de que o tema não é bem-vindo na escola
- () Preocupação com a opinião dos colegas
- () Preocupação com a opinião dos professores
- () Experiências anteriores negativas
- () Sensação de que minha opinião não será levada a sério
- () Outros (por favor, especifique): _____

Seção 4: Integração das Danças Afro-Brasileiras no Currículo Escolar e de Sociologia

13. Você já participou de alguma atividade escolar relacionada às danças afro-brasileiras?

- () Sim
- () Não

14. Se sim, como foi sua experiência?

- () Muito positiva
- () Positiva
- () Neutra
- () Negativa
- () Muito negativa

15. Você acredita que a inclusão das danças afro-brasileiras no currículo pode ajudar a combater o racismo?

- () Sim
- () Não

- () Talvez

16. De que forma a inclusão das danças afro-brasileiras poderia contribuir para a sua educação? (Marque todas as que se aplicam)

- () Promovendo o respeito pela diversidade cultural
- () Aumentando a conscientização sobre a história e cultura afro-brasileira
- () Fortalecendo a identidade étnico-racial
- () Enriquecendo as aulas de Sociologia
- () Outro (especifique): _____

17. Você estaria disposto(a) a participar de atividades relacionadas às danças afro-brasileiras se elas fossem oferecidas na escola?

- () Sim
- () Não
- () Talvez

18. Em sua opinião, quais são os principais desafios para a integração das danças afro-brasileiras no currículo escolar?

- () Preconceito e discriminação
- () Falta de interesse dos alunos
- () Falta de professores qualificados
- () Falta de recursos e infraestrutura
- () Outro (especifique): _____

Seção 5: Sugestões e Comentários

19. Você tem alguma sugestão sobre como a escola poderia melhorar a inclusão de temas étnico-raciais no currículo?

20. Comentários adicionais sobre a integração das danças afro-brasileiras no currículo de Sociologia:

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO PÓS-OFFICINAS

Seção 1: Experiência com as Oficinas de Danças Afro-Brasileiras

1. **Você participou das oficinas de danças afro-brasileiras oferecidas na escola?**
 - Sim
 - Não

2. **Como você avaliaria sua experiência nas oficinas?**
 - Muito positiva
 - Positiva
 - Neutra
 - Negativa
 - Muito negativa

3. **As oficinas ajudaram a aumentar seu interesse pela cultura afro-brasileira?**
 - Sim
 - Não
 - Em parte

4. **Você se sente mais informado(a) sobre a história e a cultura afro-brasileira após as oficinas?**
 - Sim
 - Não
 - Em parte

Seção 3: Percepção sobre Identidade Étnico-Racial e Consciência Crítica

5. **Após as oficinas, como você avalia sua compreensão sobre sua própria identidade étnico- racial?**
 - Muito melhor
 - Melhor
 - Igual
 - Pior

6. **Após as oficinas, você mudou sua autodeclaração racial?**

- () Sim
 - () Não
7. **Se você respondeu "Sim" na pergunta anterior, em que sentido você mudou sua autodeclaração racial? (Marque todas as opções que se aplicam)**
- () Passei a me reconhecer mais como parte de um grupo racial específico
 - () Passei a valorizar mais a minha identidade étnico-racial
 - () Mudei a forma como descrevo minha identidade racial para outras pessoas
 - () Outros (por favor, especifique): _____
8. **As oficinas ajudaram a melhorar sua consciência crítica em relação às questões de discriminação e exclusão social?**
- () Sim
 - () Não
 - () Em parte
9. **Você acredita que as oficinas contribuíram para a promoção de uma educação antirracista?**
- () Sim
 - () Não
 - () Em parte
10. **Você se sente mais confortável discutindo questões de racismo e antirracismo em sala de aula após as oficinas?**
- () Sim
 - () Não
 - () Em parte

Seção 4: Impacto das Oficinas na Comunidade Escolar

11. **Você percebeu alguma mudança na atitude dos colegas em relação à diversidade étnico-racial após as oficinas?**
- () Sim
 - () Não
 - () Em parte
12. **Se você respondeu "Sim" na pergunta anterior, em que medida você percebeu essa mudança na atitude dos colegas em relação à diversidade étnico-racial? (Marque todas as opções que se aplicam)**

- () Mudança apenas no discurso, mas sem mudanças visíveis nas atitudes
- () Mudança nas atitudes, com mais respeito e inclusão nas interações diárias
- () Aumento de conversas e discussões sobre diversidade étnico-racial
- () Maior apoio e solidariedade em situações de discriminação
- () Outros (por favor, especifique): _____

13. Como você avalia a resposta dos professores e da administração escolar às oficinas de danças afro-brasileiras?

- () Muito positiva
- () Positiva
- () Neutra
- () Negativa
- () Muito negativa

14. Você notou alguma mudança no ambiente escolar em relação ao respeito pela diversidade cultural após as oficinas?

- () Sim
- () Não
- () Em parte

Seção 5: Feedback e Sugestões

15. Quais foram os aspectos mais positivos das oficinas?

16. Quais aspectos das oficinas poderiam ser melhorados?

17. Você gostaria de participar de atividades similares no futuro?

- () Sim
- () Não
- () Talvez

18. Você tem alguma sugestão para futuras oficinas sobre temas étnico-raciais?

19. Comentários adicionais sobre sua experiência com as oficinas de danças afro-brasileiras: