



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

BRUNA CARDOSO GONÇALVES

**DOS BARRACÕES DOS FESTEIROS PARA ESCOLA:
a Dança do Marabaixo nas aulas de Educação Física**

MACAPÁ

2019

BRUNA CARDOSO GONÇALVES

**DOS BARRACÕES DOS FESTEIROS PARA ESCOLA:
a Dança do Marabaixo nas aulas de Educação Física**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá, como pré-requisito obrigatório para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Álvaro Adolfo Duarte Alberto.

MACAPÁ

2019

BRUNA CARDOSO GONÇALVES

**DOS BARRACÕES DOS FESTEIROS PARA ESCOLA:
a Dança do Marabaixo nas aulas de Educação Física**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá, como pré-requisito obrigatório para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Macapá, 25 de outubro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Álvaro Adolfo Duarte Alberto (Orientador)
Universidade Federal do Amapá

Prof. Dr. Demilto Yamaguchi da Pureza (Examinador Interno)
Universidade Federal do Amapá

Profa. Dra. Ronédia Monteiro Bosque (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Amapá

Dedico este trabalho a Alice, minha filha, minha
inspiração, minha luz.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas queridas fizeram parte dessa jornada tão desejada. Pessoas que me incentivaram muito através de palavras, carinho, conforto, dedicação e muita paciência durante os momentos mais difíceis, em que as ideias fugiam, as dificuldades se apresentavam e a vontade de desistir se estabelecia. Agradeço:

A Deus, pela vida, pela proteção e por ser a base das minhas conquistas;

A Minha filha, Alice Cardoso Magalhães, por ser a minha motivação;

A meus pais, Alda Helena e Reinaldo, pelo apoio e incentivo constante;

Ao meu querido marido Paulo Magalhães Monard Nascimento, meu parceiro de vida, pela ajuda, compreensão, carinho, paciência e apoio diário, principalmente nas horas mais difíceis. Sem sua ajuda eu jamais teria chegado até aqui.

A meu orientador, Prof. Dr. Álvaro Adolfo Duarte Alberto, por todo seu comprometimento, sabedoria, disponibilidade e paciência nos momentos mais imprescindíveis de orientação. Agradeço muito pela confiança que depositou em mim.

A todos meus amigos, impossível citar nomes, mas agradeço por todo afeto e compreensão que tiveram ao longo dessa caminhada.

A todos os professores do PPGED/UNIFAP, que repassaram brilhantemente os seus conhecimentos;

Aos meus colegas do mestrado, pela partilha de alegrias, angústias, sabedorias e preocupações conjuntas. Aprendi muito com cada um de vocês!

À Direção da Escola Estadual Barão do Rio Branco, local onde trabalho, pelo apoio, incentivo e compreensão.

À Direção das escolas pesquisadas, por permitir que eu desenvolvesse minha pesquisa.

Aos Professores de Educação Física, que foram sujeitos dessa pesquisa, que puderam contribuir para a construção deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Demilto Yamaguchi da Pureza, pelas contribuições dadas ao meu trabalho durante o curso e por mais uma vez se mostrar disponível em compor minha banca examinadora;

À Profa. Dra. Ronédia Monteiro Bosque, que foi minha professora na Graduação, e que agora me proporciona a alegria de estar compondo minha banca avaliadora;

A todas as pessoas que de alguma forma estão presentes nessa dissertação.

E aí está a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. (FREIRE, 1987, p. 41).

GONÇALVES, B. C. **Dos barracões dos festeiros para escola: a Dança do Marabaixo nas aulas de Educação Física.** 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá.

RESUMO

As discussões acerca da diversidade cultural agregam para a sociedade contemporânea uma nova realidade que, por conseguinte, impõem para escola outras responsabilidades. O reconhecimento do ambiente escolar como espaço de convivência e do diálogo harmônico entre grupos sociais de origens culturais diferentes tencionam o currículo para incorporar a noção de pluralidade. Nesse sentido, está posto para a escola o desafio de criar um novo caminho de formação que contemple o acervo de valores e conhecimentos pertencentes a grupos que comumente são negligenciados e silenciados no currículo escolar tradicional. Esta dissertação está dedicada a tematizar a dança do Marabaixo como conteúdo de ensino da Educação Física. O Marabaixo é a maior manifestação cultural de matriz africana que está inserida no cotidiano da população do Estado do Amapá. Como festa popular, atrelada à origem da cidade de Macapá-AP, diz muito sobre a história de resistência, o enfrentamento de preconceitos e do racismo vivenciados pela população negra no Amapá. Pela relevância dessa tradição afro-amapaense de grande impacto no cenário local e por representar um importante conjunto de conhecimentos e saberes, identifica-se a pertinência e a necessidade de incorporar o Marabaixo ao currículo oficial da escola amapaense. Já a Educação Física, inserida num contexto de mudanças em sua prática pedagógica, carrega o desafio de diversificar seus conteúdos de ensino visando incorporar maior legitimidade educacional. A partir dos dilemas envolvendo de um lado a questão da diversificação/ampliação dos conteúdos de ensino da Educação Física na escola e de outro, a demanda de incrementar a pluralidade no currículo escolar, surge a necessidade de problematizar a inclusão do Marabaixo como temática do componente curricular Educação Física. Objetivou, assim, analisar o lugar da Dança do Marabaixo nas aulas de Educação Física em escolas de Macapá-AP, considerando a perspectiva de professores e professoras desse componente curricular, bem como o contexto social no qual essas escolas estão inseridas. Além disso, objetivou-se reconhecer e analisar outras questões complementares que dizem respeito à/ao: a) correlação entre formação profissional e a escolha de conteúdos de ensino nas aulas Educação Física; b) lugar e ausência do conteúdo dança nas aulas de Educação Física e; c) história e cultura afrobrasileira nas aulas de Educação Física. Para tanto, o estudo, de caráter qualitativo e do tipo descritivo, baseou-se numa pesquisa de campo, que teve como sujeitos 9 professores e professoras de Educação Física de escolas públicas situadas nos bairros onde o Marabaixo está fortemente inserido, com os quais foi aplicado um questionário com perguntas dissertativas e de múltipla escolha. Como resultado, pode-se considerar que: a dança do Marabaixo está presente nas aulas de Educação Física, de forma tímida e não hegemônica, apesar de todos os participantes do estudo reconhecerem que o Marabaixo deva fazer parte do currículo; existe alguma correlação entre formação profissional dos professores e a inserção da dança/dança do Marabaixo nas aulas de Educação Física; os professores apontam a resistência dos alunos e a falta de infraestrutura das escolas como a principal dificuldade para inserção da dança/dança do Marabaixo nas aulas; dos professores que desenvolvem a dança do Marabaixo nas aulas, a maioria faz uso de pesquisas escolares, vídeos e visita a espaços como metodologias de ensino; a maioria das escolas pesquisadas tematiza o Marabaixo como projeto de ensino, logo, existe uma escola que não promove nenhum projeto sobre o Marabaixo.

Palavras-chave: Educação Física plural; currículo, Marabaixo.

GONÇALVES, B. C. **From shed to school: Marabaixo dance in physical education class.** 2019. 104 f. Dissertation (Master's in Education) –Federal University of Amapá, Macapá.

ABSTRACT

Discussions about cultural diversity add to contemporary society a new reality that, therefore, imposes other responsibilities on schools. The recognition of the school environment as a space for coexistence and harmonious dialogue between social groups from different cultural backgrounds assigns the incorporation of notion of plurality to the curriculum. In this sense, the challenge is posed for schools to create a new way of formation that contemplates the collection of values and knowledge belonging to groups that are commonly neglected and silenced in the traditional school curriculum. This dissertation is dedicated to the thematic of the Marabaixo dance as a teaching content of Physical Education. The Marabaixo dance is the largest cultural manifestation of African origin that is inserted in the daily life of the population of the state of Amapá. As a popular festival, linked to the origin of the city of Macapá-AP, it says a lot about the history of resistance, the confrontation of prejudice and racism experienced by the black population in Amapá. Due to the relevance of this Afro-Amapaense tradition of great impact on the local scenario and for representing an important set of knowledge, the relevance and the need to incorporate Marabaixo in the official curriculum of Amapá schools is identified. On the other hand, Physical Education, inserted in a context of changes in its pedagogical practice, carries the challenge of diversifying its teaching contents in order to incorporate greater educational legitimacy. From the dilemmas that involve the issue of diversification/expansion of Physical Education teaching contents at school and, at the same time, concern the demand to increase plurality in the school curriculum, the need to question the inclusion of Marabaixo as a component theme in Physical Education curriculum arises. Thus, the objective was to analyze the place of Marabaixo dance in Physical Education classes in schools of Macapá-AP, considering the perspective of teachers on this curricular component, as well as the social context in which these schools are inserted. In addition, the objective was to recognize and analyze other complementary issues concerning: a) correlation between vocational training and the choice of teaching content in Physical Education classes; b) place and absence of dance content in Physical Education classes and; c) Afro-Brazilian history and culture in Physical Education classes. To that end, the qualitative and descriptive study was based on a field research, which had as its subject 9 Physical Education teachers from public schools located in the neighborhoods where Marabaixo is strongly inserted, with which questionnaires with multiple choice questions were applied. As a result, it can be considered that: the Marabaixo dance is present in Physical Education classes, in a timid and non-hegemonic way, although all the study participants recognize that Marabaixo should be part of the curriculum; There is some correlation between teachers' professional training and the insertion of dance/Marabaixo dance in Physical Education classes; teachers point to student resistance and lack of school infrastructure as the main difficulty in inserting Marabaixo in classes; of the teachers who develop Marabaixo dance in class, most use school research, videos and visit locations as teaching methodologies; Most of the schools surveyed theme Marabaixo as a teaching project, despite that, there is a school that does not promote any project about Marabaixo.

Keywords: plural Physical Education; curriculum; Marabaixo.

GONÇALVES, B. C. **De los cobertizos de los fiesteros a la escuela: La Danza de Marabaixo en clases de educación física.** 2019. 104 f. Disertación (Materia en Educación) – Universidad Federal del Amapá, Macapá.

RESUMEN

Las discusiones a cerca de la diversidad cultural agregan a la sociedad contemporánea una nueva realidad que, por lo tanto, impone otras responsabilidades en las escuelas. El reconocimiento del entorno escolar como un espacio para la convivencia y el diálogo armonioso entre grupos sociales de diferentes orígenes culturales pretende que el plan de estudios incorpore la noción de pluralidad. En este sentido, se plantea el desafío para la escuela crear una nueva forma de formación que contemple la recopilación de valores y conocimientos pertenecientes a grupos que comúnmente se descuidan y silencian en el currículo escolar tradicional. Esta disertación está dedicada a la temática de la danza de Marabaixo como contenido didáctico de Educación Física. Marabaixo es la mayor manifestación cultural de origen africana que se inserta en la vida cotidiana de la población del estado de Amapá. Como festival popular, vinculado al origen de la ciudad de Macapá-AP, dice mucho sobre la historia de la resistencia, la confrontación de prejuicios y el racismo experimentado por la población negra en Amapá. Debido a la relevancia de esta tradición afro-amapaense de gran impacto en el escenario local y por representar un conjunto importante de conocimiento, identificamos la pertinencia y la necesidad de incorporar el Marabaixo en el plan de estudios oficial de la escuela Amapaense. Por otro lado, la Educación Física, insertada en un contexto de cambios en su práctica pedagógica, conlleva el desafío de diversificar sus contenidos docentes para incorporar una mayor legitimidad educativa. A partir de los dilemas que involucran, por un lado, el tema de la diversificación / expansión de los contenidos de enseñanza de Educación Física en la escuela y, por otro, la demanda de aumentar la pluralidad en el currículo escolar, surge la necesidad de cuestionar la inclusión del Marabaixo como un componente del currículum de Educación Física. Así, se buscó analizar el lugar de la danza de Marabaixo en las clases de Educación Física en las escuelas de Macapá-AP, considerando la perspectiva de los docentes de este componente curricular, así como el contexto social en el que se insertan estas escuelas. Además, el objetivo era reconocer y analizar otras cuestiones complementarias relacionadas con: a) la correlación entre la formación profesional y la elección del contenido de enseñanza en las clases de educación física; b) lugar y ausencia de contenido de la danza en las clases de Educación Física y; c) Historia y cultura afrobrasileña en las clases de educación física. Por lo tanto, el estudio cualitativo y descriptivo se basó en una investigación de campo, que tuvo como muestra 9 docentes de Educación Física de escuelas públicas ubicadas en los barrios donde el Marabaixo está fuertemente insertado, con los cuales se aplicó un cuestionario con ensayo y preguntas de opción múltiple. Como resultado, se puede considerar que: La danza de Marabaixo está presente en las clases de Educación Física, pero de una manera tímida y no hegemónica, aunque todos los participantes del estudio reconocen que el Marabaixo debería ser parte del plan de estudios; Existe cierta correlación entre la formación profesional de los docentes y la inserción de la danza de Marabaixo en las clases de educación física; Los docentes señalan la resistencia de los alumnos y la falta de infraestructura escolar como la principal dificultad para insertar la danza de Marabaixo en las clases; De los docentes que desarrollan la danza de Marabaixo en sus clases, la mayoría utiliza en sus investigaciones escolares, videos y espacios de visita como metodologías de enseñanza; La mayoría de las escuelas investigadas tematizan el Marabaixo como un proyecto de enseñanza, por lo que hay una escuela que no promueve ningún proyecto sobre el Marabaixo.

Palabras clave: Educación Física Plural; Currículum; Marabaixo.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa

Quadro 2 – Categoria de Análise I: Identificação, Formação e Área de atuação

Quadro 3 – Categoria de Análise II: Currículo e Educação Física

Quadro 4 – Categoria de Análise III: Educação Física e manifestações afrobrasileiras

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEAP	Centro de Ensino Superior do Amapá
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FAMA	Faculdade de Macapá
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
UVA	Universidade Vale do Acaraú

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. “MAR ABAIXO, MAR ACIMA” : CAMINHOS DA PESQUISA.....	18
1.1 Tipo de pesquisa	18
1.2 O campo de Estudo.....	20
1.3 Técnica de coleta de dados e instrumentos de pesquisa	21
1.4 Sujeitos participantes	22
1.5 Procedimentos para análise de dados	23
2. “AONDE TU VAI, RAPAZ, POR ESTES CAMINHOS SOZINHO?” : PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO E NA ESCOLA	24
2.1 Currículo e Teorias Curriculares.....	24
2.2 Multiculturalismo e a escola plural: compreensões preliminares	27
2.3 Multiculturalismo: contextos no mundo.....	28
2.4 Multiculturalismo: sentido e significados	30
2.5 Multiculturalismo: escola e currículo	33
3. “VOU FAZER MINHA MORADA LÁ NOS CAMPOS DO LAGUINHO” : MOVIMENTO NEGRO E A LUTA POR ACESSO À EDUCAÇÃO	36
3.1 A origem da ideia de raça	36
3.2 O movimento negro	38
3.3 Movimento negro e o acesso à educação	40
3.4 A história afrobrasileira no currículo escolar: a Lei 10639/2003.....	43
4. “A AVENIDA GETÚLIO VARGAS TÁ FICANDO QUE É UM PRIMOR” : HISTÓRIA E RESISTÊNCIA DA POPULAÇÃO NEGRA NO AMAPÁ – O MARABAIXO	46
4.1 Marabaixo: festejo, sentidos e representações.....	46
4.2 Marabaixo: origem e identidade negra.....	46
4.3 Marabaixo como dança	48
4.4 Marabaixo como poesia do cotidiano	49
4.5 Marabaixo: ritmo e batidas	50
4.6 Marabaixo: Patrimônio Nacional.....	50
5. “AS CASAS QUE FORAM FEITAS FOI SÓ PRA MORAR DOUTOR” : PENSANDO CAMINHOS PARA O MARABAIXO NAS AULAS EDUCAÇÃO FÍSICA	52
5.1 Currículo e Identidades da Educação Física Brasileira.....	52
5.2 Marabaixo como conteúdo de ensino escolar	57
5.3 Marabaixo como conteúdo de ensino da Educação Física	59

6. “ROSA BRANCA AÇUCENA LÊLÊ. CASE, MOÇA MORENA LÊLÊ”: RESULTADOS E INTERPRETAÇÕES	65
6.1 Categoria de Análise I: aspectos sobre identificação, formação e área de atuação dos participantes da pesquisa	65
6.1.1 Interpretação das informações da Categoria de Análise I	69
6.2 Categoria de Análise II: aspectos sobre Currículo e Educação Física	70
6.2.1 Currículo e Educação Física	70
6.2.2 Dança no Currículo de Educação Física	71
6.2.3 Interpretação das informações da Categoria de Análise II	74
6.3 Categoria de Análise III: aspectos sobre Educação Física e Manifestações Afrobrasileiras	76
6.3.1 Interpretação das informações da Categoria de Análise III	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICE A – Termo de Anuência da Escola Estadual Augusto do Anjos.....	92
APÊNDICE B – Termo de Anuência da Escola Estadual Edgar Lino da Silva.....	93
APÊNDICE C – Termo de Anuência da Escola Estadual General Azevedo Costa	94
APÊNDICE D – Termo de Anuência da Escola Estadual São Benedito	95
APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido	96
APÊNDICE F – Questionário da pesquisa de campo	97
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP/Plataforma Brasil	104

INTRODUÇÃO

A história da Educação Física brasileira ilustra um passado de experiências pedagógicas distintas entre si. Sobretudo, nos últimos anos, é possível perceber o intenso debate a respeito de mudanças para o currículo da Educação Física na escola. Tratam-se de perspectivas políticas e pedagógicas diferentes, que implicaram uma grande discussão sobre os rumos para a Educação Física, em especial, sobre como tornar essa disciplina um componente curricular oficial da escola, com fundamentação teórica e pedagógica própria.

Na realidade, o desafio de tirar a Educação Física da condição de mera *atividade* e elevá-la ao grau de componente curricular obrigatório, com relevância social, ainda está posto, uma vez que, por razões diversas, do ponto de vista da prática pedagógica, os avanços ainda são tímidos, se comparados ao acervo teórico-prático produzido na cena acadêmico-científica. De modo geral, a consciência de que a mudança é uma necessidade já pode ser considerada um mérito. A própria ideia de que a Educação Física não pode se limitar ao conteúdo esportivo já está consolidada. Entretanto, nas escolas, professores e professoras experimentam o desafio de escolher os conteúdos de uma Educação Física ainda em crise e de consolidar tal área do conhecimento junto a gestores, estudantes e a comunidade escolar em geral.

Diante desse cenário, emerge o desafio de diversificar o conteúdo de ensino da Educação Física para além do esporte. No caso específico da Educação Física no Estado do Amapá, o desafio ainda consiste em tematizar práticas corporais relacionadas às manifestações culturais de origem local, que dialoguem com a constituição cultural, identitária e econômica da sociedade amapaense e que, portanto, implicam no próprio modo de vida da comunidade local.

O Marabaixo é uma dessas manifestações. Na verdade, o Marabaixo representa a maior expressão de matriz africana que está inserida no cotidiano da população amapaense. Trata-se de uma festividade popular, atrelada à origem da cidade de Macapá-AP, que diz muito sobre o enfrentamento de preconceitos e racismo vivenciados pela população negra no Amapá e sua história de resistência. Pela relevância dessa tradição afro-amapaense de grande impacto no cenário local e por representar um importante conjunto de conhecimentos e saberes, identifica-se a pertinência e a necessidade de incorporar o Marabaixo ao currículo oficial da escola amapaense. Contudo, são histórias, musicalidades, dança, religiosidade,

gestualidades que de maneira recorrente são negligenciados ou inseridos na escola de forma pontual, eventual e superficial.

É importante salientar que é papel da instituição escolar difundir a história e a produção cultural afrobrasileira, de modo a promover a valorização da produção cultural negra brasileira, a superação de estereótipos e desenvolver formas de enfrentamento de preconceitos e do racismo. Entretanto, abordagens pedagógicas que tematizam a contribuição do povo negro para a formação social, econômica e cultural do Brasil, historicamente, representam uma lacuna na tradição da escolarização nacional.

A partir desses dilemas, envolvendo de um lado a questão da diversificação/ampliação dos conteúdos de ensino da Educação Física na escola e de outro, a demanda de inserção da história e cultura afrobrasileira no currículo escolar, surge a necessidade de problematizar a inclusão do Marabaixo como temática do componente curricular Educação Física. Nesse sentido, reconhecer, pontualmente, que lugar o Marabaixo e, mais propriamente, a Dança do Marabaixo vêm ocupando nas aulas de Educação Física da cidade de Macapá são matérias fundamentais para debater sobre esses dilemas.

A ideia de problematizar essas questões a partir das vivências pessoais, profissionais e pedagógicas dos professores e professoras de Educação Física denota a possibilidade de compreender e se aproximar da realidade prática e complexa da escola, de maneira a evitar julgamentos e, ao mesmo tempo, a induzir a produção de análises a partir do que há de mais concreto no cenário das práticas pedagógicas. Partir das experiências de ensino, dialogando com a literatura acadêmica, permite a reflexão criticamente situada sobre dificuldades e possibilidades de mudanças para a Educação Física no contexto escolar.

Dessa maneira, o presente estudo visou principalmente produzir análises acerca do lugar da Dança do Marabaixo nas aulas de Educação Física em escolas de Macapá-AP, considerando a perspectiva de professores e professoras desse componente curricular, bem como o contexto social no qual essas escolas estão inseridas. Além disso, objetivou-se reconhecer e analisar outras questões complementares ao objetivo principal que dizem respeito à/ao: a) correlação entre formação profissional e a escolha de conteúdos de ensino nas aulas Educação Física; b) lugar e ausência do conteúdo dança nas aulas de Educação Física e; c) história e cultura afrobrasileira nas aulas de Educação Física.

Nesse sentido, a investigação, com caráter qualitativo, foi desenvolvida com base em uma pesquisa de campo que teve como sujeitos professores e professoras de Educação Física, de escolas situadas em bairros onde o Marabaixo, histórica e tradicionalmente, acontece. A

ideia foi trabalhar com os discursos de professores e professoras que atuam dentro do contexto social no qual o Marabaixo está penetrado.

O presente estudo, para se apropriar de referências capazes de subsidiar um debate acerca da inserção do Marabaixo nas aulas de Educação Física, foi alicerçado, principalmente, nas teóricas pós-críticas. Do ponto de vista curricular, a perspectiva pós-crítica questiona a clássica composição dos saberes escolares e ao mesmo tempo identifica construções culturais e sociais que estão, comumente, ausentes ou secundarizados na escola. Está, portanto, baseada na ideia de que a escola deve ser um espaço-tempo democraticamente acessível aos diversos grupos sociais e étnicos que compõem a sociedade brasileira.

A concepção curricular pós-crítica tem como pano de fundo o entendimento de que muitos dos insucessos da escola contemporânea estão relacionados a ideia de que o ambiente escolar está impregnado de valores, códigos, condutas e conhecimentos que não são universais, mas que pertencem aos grupos sociais dominantes. Portanto, as produções culturais/de conhecimentos, as perspectivas e princípios atrelados a grupos como negros e mulheres não eram representados ou lhes era atribuído uma conotação de menor valor.

Isso significa dizer que para determinados grupos sociais, a instituição escolar é um ambiente mais familiar e, assim, mais fácil de ser acessado, porque nesse cenário são reproduzidos seus valores, sua linguagem. Por outro lado, para grupos sociais não hegemônicos, essa escola tradicional representa um espaço de estranhamentos, pouco familiar, de difícil acesso e, principalmente, permanência, justamente por não compreender seus os códigos e referências. Desse modo, é do bojo das correntes curriculares pós-críticas a reivindicação para tornar o currículo escolar mais plural, tendo em vista uma luta por justiça social, na qual os diferentes segmentos da população brasileira possam notar suas referências culturais representadas.

As aproximações aos referenciais da literatura pós-crítica foram orientadas pelas obras clássicas de Silva (2011), Candau (2005; 2008), Moreira e Candau (2003), Hall (2003) e McLaren e Giroux (2000), e se aprofundam e atualizam, principalmente, a partir dos textos de Ennes (2016), Carneiro, Knechtel e Morales (2012), Ferreira (2011) e Cardoso (2018). Já às formulações teórico-práticas correlacionando a perspectiva pedagógica pós-crítica com o campo da Educação Física foram fundamentadas, de modo específicos, nos trabalhos de Neira (2011; 2018), Neira e Nunes (2009), Eto e Neira (2017) e Bonetto e Neira (2017).

Esta dissertação está, basicamente, organizada em Introdução, Capítulos 1, 2, 3, 4, 5 e 6 e Considerações Finais. No Capítulo 1, o percurso metodológico do trabalho de pesquisa é detalhado, do ponto de vista teórico e prático. Nesse sentido, são discriminados, de forma

fundamentada, o caráter e o tipo de pesquisa, o campo e o contexto de investigação, os sujeitos participantes do estudo, o instrumento de levantamento de informação e a técnica de tratamento e análise dos achados.

No Capítulo 2, é desenvolvida uma densa explanação, envolvendo contextos, autores de referência e conceitos básicos, no que diz respeito às correntes curriculares predominantes ao longo da história da educação ocidental. Destacadamente, os fundamentos e os principais conceitos sobre o chamado multiculturalismo crítico são discutidos para construção de um entendimento acerca do currículo cultural.

No Capítulo 3, são discutidos os pontos mais relevantes no tocante ao movimento negro brasileiro e sua reivindicação por acesso democrático às políticas educacionais e por representação no espaço e currículo escolar. São os temas revelados nesse Capítulo: surgimento da noção de diferença racial, o percurso histórico de luta travado pelo movimento negro brasileiro, bem como suas estratégias reivindicatórias de acesso à educação. Em especial, o Capítulo 3 discute os antecedentes históricos, os avanços e os limites da política de representação étnico racial na educação nacional, a partir da lei 10639/2003, que prevê a inclusão da história e cultura afrobrasileira no currículo escolar formal.

O Capítulo 4 é inteiramente dedicado ao Marabaixo. São desenvolvidas algumas aproximações que possibilitam compreender a história, as características, seus elementos e a dinâmica sociocultural da festividade. Além disso, são ilustrados os significados sociais atrelados ao Marabaixo, na condição de expressão cultural que dá visibilidade ao enfrentamento de situação de racismo e discriminação envolvendo populações negras no Amapá.

No Capítulo 5, são discutidos as correlações possíveis entre Educação Física e o ensino do Marabaixo, apontando caminhos de uma pedagogia cultural. Para isso, retomando o cenário da Educação Física brasileira e reconhecendo experiências pedagógicas da chamada Educação Física plural. Nesse aspecto, é destacada a sistematização de procedimentos didáticos baseados em práticas educacionais de professores/pesquisadores de Educação Física fundamentalmente orientadas pela pedagogia pós-crítica.

Já o Capítulo 6 volta-se a apresentar e discutir os resultados da investigação. Os achados da pesquisa, baseados nos discursos de professores e professoras de Educação Física, são identificados e interpretados, a partir de categorias de análise, dialogando com os principais autores e autoras que fundamentam a pesquisa.

Por fim, nas Considerações Finais, a pesquisadora com base nos resultados do estudo, apresenta algumas considerações transitórias, alguns apontamentos, algumas provocações, no

tocante a realidade da dança do Marabaixo nas aulas de Educação Física. Além disso, nesta seção estão indicadas algumas limitações da pesquisa e algumas propostas para ampliação dos debates para futuros estudos.

1. “MAR ABAIXO, MAR ACIMA”: CAMINHOS DA PESQUISA

1.1 Tipo de pesquisa

No campo da pesquisa educacional, Silva *et al.* (2009, p. 4555) enfatizam que “a definição por um método de investigação mostra-se como tarefa das mais importantes. Esta escolha deve estar diretamente relacionada à natureza e aos objetivos da pesquisa [...]”. Nesta investigação educacional, optou-se metodologicamente pela Pesquisa Qualitativa do tipo descritiva.

A abordagem qualitativa nos permite um profundo entendimento de todo o contexto que envolve o fenômeno estudado. Nessa perspectiva, Minayo, Gomes e Deslandes (2009) destacam que nas pesquisas de cunho qualitativo é primordial que ocorra a interação entre o pesquisador e os sujeitos que estarão envolvidos no estudo. Já Teixeira (2008, p. 137) trabalha com a ideia de que neste tipo de investigação científica “o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação”.

Minayo e Sanches (1993, p. 244) conceituam a abordagem qualitativa salientando que a mesma:

[...] realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volve com empatia aos motivos, as intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.

Teixeira (2008) caracteriza, em síntese, a pesquisa qualitativa da seguinte forma: a fonte de dados é o ambiente natural e o pesquisador/investigador é o principal instrumento para essa coleta; a investigação de cunho qualitativo é descritiva, na qual os dados coletados se apresentam através de palavras e/ou imagens; o interesse principal do investigador é mais pelo processo, do que pelos resultados/produtos; a tendência em analisar os dados coletados se dá pela forma indutiva, ou seja, os dados não servem para confirmar hipóteses teóricas ou práticas, mas para a análise da prática para a teoria, não se permitindo influenciar pelas revisões bibliográficas prévias; os investigadores se importam com o significado, ou seja, interessam-se pelo modo como os sujeitos/atores do processo investigativo dão sentido as suas atividades educacionais.

Dessa maneira, o enfoque deste estudo é qualitativo, pois, seguindo Teixeira (2008), se opta por esse tipo de pesquisa quando há necessidade de investigar os fenômenos educacionais em toda sua magnitude, complexidade e contexto natural em que eles se desenvolvem.

Teixeira (2008) ainda afirma que se as perguntas pertinentes ao problema de pesquisa se direcionarem aos atores da educação (alunos, professores, técnicos, assessores, secretários de educação etc), ou seja, se o intuito é encontrar as respostas a essas perguntas em fontes orais nos múltiplos contextos educacionais, trata-se de uma pesquisa de campo.

Logo, para realizar a análise em torno do Marabaixo e sua inserção no currículo de escolas da rede pública de Macapá, com foco no componente Educação Física, a pesquisa de campo se torna relevante para o levantamento de dados, com a finalidade de responder o problema desta pesquisa. Pois, como definem Lakatos e Marcone (2003, p. 186), a pesquisa de campo visa a obtenção de um maior entendimento sobre um dado problema, “[...] para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”.

Minayo (2009) descreve que o trabalho de campo permite uma aproximação entre o pesquisador e a realidade a qual se deseja investigar, mas também permite o estabelecimento de uma interação com os sujeitos que compõem a realidade e que através desse intercâmbio que se estabelece entre esses elementos é que se constrói um conhecimento empírico de fundamental relevância para quem faz pesquisa social.

Lakatos e Marcone (2003, p. 186) chamam atenção para as fases da pesquisa de campo que requerem:

Em primeiro lugar, a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão. Ela servirá, como primeiro passo, para se saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto. Como segundo passo, permitirá que se estabeleça um modelo teórico inicial de referência [...]. Em segundo lugar, de acordo com a natureza da pesquisa, deve-se determinar as técnicas que serão empregadas na coleta de dados e na determinação da amostra, que deverá ser representativa e suficiente para apoiar as conclusões. Por último, antes que se realize a coleta de dados é preciso estabelecer tanto as técnicas de registro desses dados como as técnicas que serão utilizadas em sua análise posterior.

Portanto, o que se torna relevante para a pesquisa de campo, de acordo com Lakatos e Marcone (2003) é estudar os indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, com a finalidade de compreender de forma bem ampla diversos aspectos da sociedade. Estas autoras sinalizam ainda, que ao utilizar este tipo de investigação o trabalho científico terá um

acúmulo importante de informações a respeito do fenômeno que se pretende estudar, bem como uma facilidade no que diz respeito à obtenção de uma amostragem de sujeitos, sobre determinada população ou classe de fenômenos.

Quanto aos objetivos desta investigação, será realizada uma pesquisa do tipo descritiva, haja vista que para Gil (2008, p. 28) “as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Ainda segundo Gil (2008), esse tipo de pesquisa é o mais utilizado pelos pesquisadores sociais quando sua preocupação é com a atuação prática do indivíduo.

Portanto, esta pesquisa atende às características da pesquisa qualitativa do tipo descritiva, uma vez que tem a intenção de observar, descrever, interpretar e comparar qualitativamente os dados coletados dos professores de Educação Física quando questionados sobre sua prática pedagógica envolvendo o Marabaixo em suas aulas na escola.

1.2 O campo de Estudo

A coleta de informações desta dissertação iniciou-se após aprovação do projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amapá (Anexo A).

Inicialmente, foram contatadas as Escolas Estaduais Augusto dos Anjos, Azevedo Costa, Egdar Lino da Silva e São Benedito, todas localizadas no Bairro do Laguinho, na Cidade de Macapá, para que pudessem autorizar e auxiliar no desenvolvimento da pesquisa, liberando os professores de Educação Física para participarem da mesma. Nessa perspectiva, os diretores das 4 escolas participantes emitiram termo de ciências e autorização institucional (Apêndices A, B, C e D).

Essas escolas foram selecionadas como *lócus* da investigação por serem da rede pública estadual da educação básica do Amapá e por estarem localizadas no Bairro do Laguinho, território afroamapaense que historicamente congrega as vivências e a cultura negra do Estado do Amapá. A utilização desse critério, de natureza geográfica, se justifica como opção metodológica apoiada em Videira (2014, p.17) que descreve que “falar em Laguinho é falar, sobretudo, de Marabaixo e, por conseguinte, reverenciar a ancestralidade afro-amapaense [...]”.

1.3 Técnica de coleta de dados e instrumentos de pesquisa

Elaboramos um questionário com perguntas abertas, para que o professor, de forma livre, sem se prender a alternativas pré-determinadas pudesse externar sua opinião sobre a temática pesquisada, e fechadas, com questões que continham alternativas pré-determinadas em que os professores tinham a liberdade de indicar a/as alternativa/as que fosse mais próxima/s a sua realidade.

A opção pelo instrumento supramencionado se deu em virtude de, durante a aproximação inicial com essas escolas, equipes gestoras e professores, percebermos a dificuldade em relação à disponibilidade de tempo dos sujeitos da pesquisa, assim como, a resistência, informada pela equipe pedagógica das escolas, de alguns dos professores em participar do estudo, sobretudo quando a temática era apresentada.

Nesse sentido, para garantir um número relevante de professores de Educação Física, optou-se pela aplicação de um questionário, que na concepção de Gil (2008) garante não apenas o anonimato das respostas, como também dá liberdade ao indivíduo pesquisado de responder no momento em que julgar mais conveniente.

Na definição de Marconi e Lakatos (2003), o questionário consiste num ordenamento de perguntas para serem respondidas pelos participantes da pesquisa, sem a presença do pesquisador ou entrevistador. Essas autoras ainda ressaltam que a ausência da figura do pesquisador ou entrevistador é uma das vantagens do questionário que, neste caso, pode ser um instrumento capaz de obter respostas precisas, garantindo, por conta do anonimato, mais liberdade para os participantes responderem as perguntas.

Para responder ao questionário, o professor participante foi informado pessoalmente pelo pesquisador sobre a natureza, a função e os objetivos da pesquisa e, na oportunidade, assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que pudesse autorizar a utilização de suas informações para realização da pesquisa (Apêndice E).

O questionário (Apêndice F) foi organizado em 3 grandes partes, sendo assim distribuídas: Parte 1 – Identificação, formação e área de atuação; Parte 2 – Currículo e Educação Física; Parte 3 – Educação Física e manifestações afrobrasileiras.

Na Parte 1, buscou-se conhecer a formação acadêmica do professor, a partir de questões direcionadas a sua escolaridade – graduação e pós-graduação – foram levantados também os dados em relação ao tempo de formação, tempo de atuação na educação básica, suas afinidades com o campo da Educação Física, assim como a sua motivação para escolha dessa área de atuação profissional.

Na Parte 2, que tratava do Currículo e Educação Física, foram levantadas questões em relação às temáticas ministradas pelos professores de Educação Física e os critérios de escolhas dos conteúdos de suas aulas. Nessa parte constavam também questões sobre presença ou não do conteúdo dança nas aulas de educação Física desses professores, portanto, buscou-se saber se eles, de alguma forma, trabalhavam pedagogicamente este conteúdo, seja através de suas aulas, seja através de projetos extracurriculares, além de tentar identificar quais eram os tipos de dança trabalhados e as suas principais dificuldades em relação a esse conteúdo de ensino.

Embora as análises das Partes 1 e 2 do questionário não reflitam estritamente o foco principal da pesquisa, consideramos relevante criar algumas questões que envolvessem formação profissional e a prática pedagógica do professor, uma vez que elas contêm informações que refletem diretamente na ausência ou presença do Marabaixo nas aulas de Educação Física escolar. Assim, será possível caminhar numa análise minuciosa sobre o lugar dessa manifestação cultural amapaense no contexto das aulas de Educação Física destas 4 escolas.

Por fim, a Parte 3 está direcionada à prática pedagógica do professor em relação às danças de matriz africana. As questões tinham como objetivo identificar se o professor de Educação Física trabalha em seu cotidiano escolar esse tipo de dança, mais precisamente a Dança do Marabaixo. Logo, foram questões sobre os tipos de práticas corporais ligadas à cultura afrobrasileira que faziam parte de suas aulas, se o Marabaixo estava presente nessas práticas e qual a metodologia utilizada por ele para o trabalho com a Dança do Marabaixo.

1.4 Sujeitos participantes

Participaram desta pesquisa 9 professores/as de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental e/ou Médio de escolas públicas localizadas no bairro do Laguinho, na cidade de Macapá (Quadro 1). A seleção dos sujeitos da investigação ocorreu da seguinte forma: participou da investigação o número total de docentes efetivos, que estavam no momento do desenvolvimento da pesquisa de campo exercendo suas atividades laborais regulares na escola de vínculo, e que aceitaram participar do estudo. Portanto, de um universo de 10 professores que atendiam esses critérios de seleção, apenas 1 professor não demonstrou interesse em participar da pesquisa.

Quadro 1 – Sujeitos da Pesquisa

Instituição de ensino		Sujeitos	Quantitativo
E. E. Augusto Antunes		Professor A	2
		Professor B	
E. E. Azevedo Costa		Professor C	3
		Professor D	
		Professor E	
E. E. Edgar Lino		Professor F	2
		Professor G	
E. E. São Benedito		Professor H	2
		Professor I	
Total de sujeitos			9

Fonte: autora da pesquisa

1.5 Procedimentos para análise de dados

Para compreender as respostas obtidas nos questionários foi utilizada a Análise de Conteúdo, que para Bardin (2011), consiste num agrupamento de técnicas para produção de análises das comunicações, sejam elas em discursos falados ou escritos, baseada em procedimentos sistematizados e objetivos, focados na descrição da mensagem e na inferência de indicadores de conhecimentos acerca da mesma.

A produção de análises exige o cumprimento de determinadas etapas visando organizar o processo de análise e conferir significado às informações levantadas. Seguindo Bardin (2011), o processo foi organizado em três fases: 1^a) a pré-análise; 2^a) a exploração do material e; 3^a) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na pré-análise, etapa da organização e sistematização inicial das informações levantadas, foi realizada a leitura flutuante, demarcação dos documentos, formulação de propósitos e referenciação do texto. Já na fase da exploração do material, foi realizada a definição de codificação, classificação e categorização das informações. Na última etapa, do tratamento dos resultados, ocorreu uma análise propriamente dita, produzida a partir da reflexão, interpretação das informações e de um processo de inferência.

2. “AONDE TU VAI, RAPAZ, POR ESTES CAMINHOS SOZINHO?”: PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO E NA ESCOLA

2.1 Currículo e Teorias Curriculares

O currículo, ao longo da história da educação, foi percebido ou mesmo concebido de forma diferente. Isto é, em função das diversas concepções de ser humano, de sociedade e de escola, surgiram também várias concepções de currículo. Pensar, portanto, em uma definição única e fechada de currículo talvez seja uma questão problemática, uma vez que uma definição por si só, na realidade, não seria capaz de capturar o que é, em essência, o currículo, mas apenas um entendimento acerca do mesmo.

Silva (2011) apresenta uma abordagem de referência sobre os estudos curriculares, ilustrando uma classificação para as teorias predominantes na história da educação, a saber: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas.

As teorias curriculares tradicionais são caracterizadas pela tendência mecânica/técnica, de valorização do rigor organizacional e de busca de eficiência dos resultados nos processos educacionais. Trata-se do entendimento de que os objetivos da educação já estão dados pelas demandas da vida profissional adulta e, portanto, a problemática do currículo limita-se a uma questão unicamente técnica, de definição de padrões, metas, hierarquização das experiências educacionais e sistematização dos mecanismos de controle da aprendizagem (SILVA, 2011).

As teorias tradicionais, alicerçadas na literatura estadunidense especializada, sobretudo, nas obras de Bobbit (1918) e Tyler (1949), são produzidas num contexto caracterizado pela necessidade da sociedade norte americana desenvolver políticas educacionais dedicadas a criar um programa educacional de massas. Nessa direção, iniciando um debate acadêmico em torno do currículo, são levantadas questões sobre o que e como ensinar, os objetivos da educação escolarizada, quais as fontes de conhecimento.

Numa análise mais densa, Silva (2011, p. 22) adverte que do ponto de vista social os questionamentos que emergem a partir das teorias curriculares tradicionais são: “quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para economia ou a preparação para democracia?”.

Bobbit, delineando e ilustrando as principais características do pensamento curricular tradicional, responde a estes questionamentos de forma conservadora. Na leitura de Silva (2011, p. 22-23):

Bobbit propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbit queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados.

Já as teorias curriculares críticas, fundamentadas em discussões amplas acerca da lógica da sociedade e da escola da década de 1960, sustentam um olhar de problematização e transformação social. A partir da perspectiva crítica, legitima-se a noção de que o currículo é uma construção social e, portanto, não é neutro, mas carrega intencionalidades. Nesse sentido, as teorias críticas sustentam que o currículo funciona como um aparelho ideológico do capitalismo ao transmitir crenças, valores, princípios, modo de vida e os saberes do grupo social economicamente dominante, criando mecanismos para reprodução da estrutura básica da sociedade capitalista (SILVA, 2011).

É interessante perceber que as teorias críticas efetivam uma inversão dos valores e princípios sustentados pelas teóricas tradicionais. A grosso modo, o debate curricular travado a partir das teorias tradicionais está preocupado com a produção de um currículo escolar do ponto de vista técnico. Silva (2011, p. 30) argumenta que:

As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*.

As obras *Pedagogia do Oprimido* e *Educação como prática de liberdade*, escritas no ano de 1960, pelo autor brasileiro Paulo Freire, são consideradas ícones e pioneiros do pensamento crítico educacional que seria aprimorado nos anos seguintes por autores de diversos países do mundo. Oliveira e Sússeking (2017, p. 4) compreendem que:

Paulo Freire, e suas ações educativas no final dos anos 1950 e nos anos 1960, talvez tenha sido, com grande autonomia intelectual e destacando-se pelo compromisso político concreto com as camadas pobres da população, o primeiro grande autor brasileiro que pode ser relacionado às teorias educacionais críticas, antes mesmo que seus pares europeus e estadunidenses produzissem suas obras e fizessem sucesso por aqui, o que o tornaria um autor crítico *avant la lettre*.

A obra produzida por Paulo Freire, especialmente baseada em experiências educacionais com populações pobres e analfabetas, propôs uma educação atrelada à conscientização, que tinha como foco a conquista da emancipação, principalmente das camadas menos abastadas da população, a partir do conhecimento e do saber.

É evidente que o trabalho criado por Paulo Freire não representa uma teorização estritamente situada nas questões curriculares. Porém sua obra tangencia assuntos que são, de forma recorrente, relacionados ao debate curricular. Outros aclamados autores da perspectiva curricular crítica, como os estadunidenses Henry Giroux e Michael Apple, foram influenciados pela obra de Paulo Freire.

As teorias pós-críticas, para além da dinâmica de classes, sustentam que as questões curriculares envolvem outras relações de poder, em especial, sobre microcontextos e destacam discursos sobre identidades e diferenças. As teorias pós-críticas ensinam que o centro das relações de poder está distribuído entre segmentos sociais e culturais distintos e salientam, principalmente, os contextos de subordinação envolvendo etnia, raça, gênero e sexualidade.

No geral, as referências a grupos sociais e culturais subjugados historicamente, como as populações negras, são pautadas no currículo escolar enquanto elementos folclóricos, com caráter mítico e, por conseguinte, com menor valor no contexto educativo. Um currículo pós-crítico questiona o racismo e celebra a diferença a partir de uma perspectiva que desconfia das construções históricas, institucionais e discursivas que legitimaram atitudes individuais e coletivas de preconceito. Nessa direção, pensar a ampliação da representação das identidades excluídas do currículo tradicional torna-se matéria central na perspectiva pós-crítica (SILVA, 2011).

Pela perspectiva pós-crítica, o currículo é um instrumento de inserção, legitimação e valorização de produções culturais de grupos subordinados, que normalmente são secundarizados no ambiente escolar, criando enfrentamento a situações de silenciamento e preconceito (NEIRA; NUNES, 2009).

Neira e Nunes (2009, p. 138) destaca que:

O currículo pós-crítico inclui novas temáticas e categorias para maior compreensão das relações entre poder e identidade social, entre escola e sociedade moderna. Nesse sentido a teorização pós-crítica incorpora o multiculturalismo crítico, os estudos feministas, as teorias *queer*, os estudos étnicos e raciais, os pós-modernistas, os ecológicos, a filosofia da diferença, a filosofia intercultural, a visão da pedagogia como cultura e da cultura como pedagogia [...].

Para Neira e Nunes (2009, p. 140), a perspectiva pós-crítica do currículo, ao duvidar dos modelos educacionais considerados *certos* ou *adequados*, questiona “o conhecimento (e

seus efeitos de verdade e poder), o sujeito (e os diferentes modos e processos de subjetivação), os textos educacionais (e as diferentes práticas que produzem e instituem)”.

2.2 Multiculturalismo e a escola plural: compreensões preliminares

O século XXI é marcado por um complexo cenário de realidades culturais diversas que se cruzam e se entrecruzam. Movimentos migratórios e demais arranjos populacionais planetários possibilitaram o encontro entre diferentes manifestações culturais, que originaram construções sociais envolvendo diferentes tradições culturais, políticas, religiosas, étnicas, sociais e de gênero.

Apesar do fenômeno da globalização, que do ponto de vista cultural, caracteriza-se por padronizações e pela criação de uma cultura planetária, o encontro entre realidades culturais diversas produz contextos plurais e a construção histórica de comunidades socialmente diversificadas. A convivência humana nestas sociedades, inseridas num cenário de economia globalizada e, na direção contrária, caracterizada pela diversidade, vem gerando tensões e conflitos relacionados às fronteiras entre as diferentes culturas. Nesse sentido, está situado o debate em torno da diversidade cultural e do multiculturalismo.

A escola, como instituição socialmente construída e historicamente situada, não fica à margem destas tensões e conflitos. Pelo contrário, é justamente no cenário escolar que se encontram os mais emblemáticos expoentes da problemática envolvendo divergências e diversidades políticas, religiosas, sociais, étnicas e de gênero. Nesse cenário da escola, é comum que o choque cultural gere exclusão, por dificuldade de acesso ou sucesso escolar, de grupos sociais que divergem da identidade hegemônica imposta no currículo.

Assim, o debate sobre diversidade cultural e o contexto escolar centraliza mais uma vez o multiculturalismo, como temática necessária para se pensar perspectivas para construção de um currículo plural. Entender, portanto, o multiculturalismo, seus contextos, seus sentidos e suas relações com o currículo escolar, é fundamental para a democratização e universalização do acesso e do sucesso escolar.

2.3 Multiculturalismo: contextos no mundo

Nos dias de hoje, a partir da necessidade de se compreender os principais fenômenos socioculturais da atualidade, o termo multiculturalismo vem sendo utilizado de forma recorrente em investigações e debates no meio acadêmico e no ativismo social. Dos pontos de vista teórico e político, entende-se que discutir sobre o multiculturalismo significa, em certa medida, tematizar a própria noção de diversidade cultural. Nesse caso, é importante salientar que a ideia de diversidade, como pluralidade de realidades culturais, é uma construção social oriunda principalmente de dinâmicas migratórias ocorridas em escala planetária, em três grandes momentos históricos.

De acordo com Ennes (2016), as principais dinâmicas migratórias, que implicaram e implicam na noção de diversidade, são: a) do período entre o fim do século XIX e início do século XX, caracterizado pelo fluxo migratório no sentido da Europa e da Ásia para as Américas; b) do período do final da Segunda Guerra Mundial até o fim da Guerra Fria, considerado de descolonização por se caracterizar pelo fluxo da África e da Ásia em direção a grandes metrópoles mundiais e; do período que se estende do final da Guerra Fria aos dias de hoje, marcado pela intensificação da imigração e pela consolidação da economia e consumo globalizados.

Numa abordagem geral, é fundamental identificar que os imigrantes são agentes de difusão de experiências culturais que divergem das vivências do local de destino, produzindo, assim, estranhamentos sociais. As diferenças de ordem comportamental, religiosa, étnica, gastronômica e linguística são fatores relevantes que apontam para a produção de diversidade.

Em se tratando do debate em torno do multiculturalismo, convém salientar, dentre as dinâmicas migratórias supracitadas, a especificidade de sentidos do movimento migratório do período Pós-Guerra, que produziu sensíveis modificações no modo de conceber a diversidade. Segundo a abordagem de Ennes (2016, p. 225), esse momento representa, dentre outras coisas, “[...] um período marcado pela emergência dos movimentos feminista, estudantil, negro e ambientalista, entre outros, que se organizaram em torno de demandas, até então, não contempladas por partidos políticos e sindicatos, mesmo os de esquerda”.

Ainda para este autor:

Essas transformações observadas no período estão na origem da nova forma de abordar a diferença cultural. A diferença não é mais algo a ser necessariamente assimilado, isolado, negado ou destruído. Esse novo significado, como se vê, torna-se ambivalente, isto é, é acionado tanto no campo dos direitos sociais e políticos, como na esfera do consumo. Esse é o

contexto da origem e do desenvolvimento do multiculturalismo (ENNES, 2016, p. 228-229).

As modificações ocorridas neste momento, de impactos políticos e econômicos, têm efeito no campo das relações de pertencimento e alteridade, no sentido da centralidade e politização da dimensão subjetiva dos sujeitos. Este é o cenário no qual o *diferente* passa a ser encarado de outra forma, inclusive do ponto de vista político. O *diferente* e a *diferença*, através das conquistas de movimentos sociais, solicitam direitos de maneira oficial, descritos em lei.

Este é justamente o contexto que origina a ideia mais recorrente de multiculturalismo. De maneira geral, trata-se do surgimento de novos movimentos sociais que legitimam o desenvolvimento de um novo paradigma envolvendo a diversidade. Em especial, as reivindicações desses movimentos sociais culminaram na luta por igualdade de oportunidades e na criação de políticas afirmativas voltadas a grupos minoritários, tais como mulheres e afrodescendentes (MCLAREN; GIROUX, 2000).

Na argumentação de Cardoso (2018), a noção de multiculturalismo surge como uma formulação teórica que, mediante às problemáticas que emergem a partir de processos de migração e desenvolvimento tecnológico e de comunicação, visa responder às questões nas sociedades modernas envolvendo diversidade cultural.

Por outro lado, deve-se considerar a globalização também como fenômeno que marca e se intensifica no Pós-Guerra. Neira (2011) argumenta que a globalização da indústria cultural, com o propósito de fomentar mercados mundiais, forja processos de homogeneização do consumo que superam os limites das fronteiras nacionais e culturais. A globalização cria ferramentas de padronização das pessoas, impondo costumes, normas sociais, valores morais, estéticos e éticos, que fragilizam culturas locais, nacionais e de grupos minoritários. Trata-se de um projeto econômico mundial, já concretizado, que se sustenta essencialmente pela ideia de universalização de referências culturais.

Nos dias atuais, a economia globalizada convive com inúmeras manifestações que reivindicam pela valorização da diversidade e, justamente, questionam os processos de universalização de valores culturais. De forma concreta, os movimentos sociais até então considerados novos, notadamente os grupos feministas, negros, gays, sem-teto, os ambientalistas, sustentam crítica ao modelo de universalização hegemônico, que se caracteriza pelos parâmetros culturais tradicionais de: homem, branco, ocidental, heterossexual e cristão.

Carneiro, Knechtel e Morales (2012) defendem que, do ponto de vista dos contextos sócio-históricos, um dos focos iniciais do movimento multicultural surge nos Estados Unidos, no final do século XIX, a partir da luta por equidade de direitos e enfrentamento da discriminação racial pelas populações afrodescendentes. Nesse cenário, foi desenvolvido o debate intelectual sobre questões sociais, discriminação e exclusão, direcionado prioritariamente a contestar modelos hegemônicos culturais.

De forma especial, no decorrer do século XX, em diversos países, é possível identificar a efervescência de políticas públicas, em várias áreas da vida humana, que desafiam as *regras* do mercado globalizado e legitimam a demanda por corrigir injustiças sociais históricas, através de propostas de democratização de acesso a serviços sociais elementares. Nos Estados Unidos, estudos envolvendo o movimento multicultural foram significativamente ampliados, e criação de programas e currículos, nos departamentos de *Black Studies* em instituições de ensino importantes, como as Universidades de San Francisco, Harvard, Yale e Columbia. Também na Europa estudos semelhantes se aprimoram como na Inglaterra, na Universidade de Birmingham.

Na América Latina, o contexto de inserção do pensamento de natureza multicultural ganha maior visibilidade no período de 1960 a 1970, marcadamente em função de conflitos sociais fundamentalmente relacionados à escravidão de populações negras e ao genocídio dos povos nativos. Em contraposição à política etnocêntrica e de desigualdades sociais, decorrente principalmente da colonização europeia em parte das Américas do Sul e Central, surgem inicialmente mobilizações em favor da igualdade social, direitos fundamentais, superação de preconceitos e valorização cultural de populações indígenas e populações afro-brasileiras, bem como de educação popular (CARNEIRO; KNECHTEL; MORALES, 2012).

Em síntese, este complexo cenário paradoxal representa o contexto no qual está inserido o debate em torno do multiculturalismo. Entretanto, a tarefa de reconhecer os diferentes sentidos do multiculturalismo, embora árdua, se faz necessária, tendo em vista a riqueza e a polissemia do referido termo.

2.4 Multiculturalismo: sentido e significados

A premissa fundamental do multiculturalismo é a ideia de ruptura do paradigma da homogeneização da humanidade pela perspectiva que percebe a construção de sociedades plurais, com identidades culturais diversas. Entretanto, o fenômeno compreendido como

multiculturalismo é mais complexo. Na literatura especializada, é comum identificar o conceito de multiculturalismo como polissêmico, em decorrência das diferentes vertentes e referências existentes.

Silva (2011) esclarece que o contexto que envolve o multiculturalismo é no mínimo paradoxal, uma vez que a ideia de identidade social plural convive com inúmeros processos de homogeneização cultural. Para este autor, o fenômeno intitulado como multiculturalismo tem sua origem nos países desenvolvidos, situados no norte do planeta, e representa a expressão de reivindicação de grupos culturais dominados em busca de reconhecimento e representatividade na cultura nacional.

Para Silva (2011), nos Estados Unidos, este movimento reivindicatório foi iniciado na cena universitária, mais propriamente como uma questão curricular. Neste contexto, mulheres, negros e homens homossexuais, grupos sociais considerados subordinados, passaram a questionar o paradigma curricular hegemônico, que era baseado em referenciais da cultura masculina, branca e heterossexual. A crítica produzida destacava que, no currículo universitário, uma cultura particular, especificamente do grupo social dominante, era desenvolvida como referência absoluta.

Nessa direção, vale reconhecer que é fundamento do multiculturalismo, além do entendimento sobre identidades culturais plurais, a noção de que não há um critério que possa ser selecionado para determinar que uma manifestação cultural seja considerada superior a outra. Assim, pode-se reconhecer que o multiculturalismo tem sua origem marcada pelo encontro, no mesmo território, de grupos culturais diferentes e das relações de poder decorrentes deste choque.

Candau (2008) salienta que é a própria origem do multiculturalismo a responsável pela sua polissemia e a complexidade. Nesse sentido, Candau (2008) argumenta que a questão multicultural tem relação com os ambientes acadêmico e, principalmente, social. Na realidade, o campo acadêmico só vai se apropriar do debate multicultural num segundo momento. Inicialmente, é na cena social que o pensamento multicultural se prolifera.

Ou seja, antes de ocupar lugar nos debates acadêmico-científicos:

São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os relacionados às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo, os relacionados às identidades negras, que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo (CANDAU, 2008, p. 49).

Ou seja, a polissemia relacionada aos termos multicultural e multiculturalismo é fundamentada justamente nos atravessamentos destes com a dinâmica social. No mesmo

sentido, Hall (2003) sustenta que o termo multicultural faz referência a uma característica social de sociedades marcadas pela convivência entre comunidades de expressões culturais diferentes e que mediam a vivência coletiva comum com a preservação de determinadas identidades culturais particulares. Já o termo multiculturalismo, ainda de acordo com Hall (2003), é o substantivo que representa o movimento político que objetiva gerir e solucionar os problemas decorrentes dos dilemas e choques próprios de experiências sociais de comunidades multiculturais.

Alguns autores se dedicam a situar, com expressivo grau de complexidade, as diferentes vertentes do multiculturalismo. Silva (2011), percebe a existência de duas principais perspectivas de multiculturalismo: a liberal e a crítica. Para vertente chamada de liberal ou humanista, a diversidade cultural é resultado do encontro de grupos sociais de origem distinta, entretanto, há uma dimensão comum que torna todos as pessoas pertencentes a um mesmo grupo: a humanidade. Essa vertente, portanto, entende que a diversidade deve ser respeitada e tolerada em função da existência de um elemento comum, a própria humanidade, que torna os seres humanos essencialmente iguais.

Na realidade, esta vertente defende que a diversidade é um fator secundário frente à dimensão humana da vida social. É, assim, justamente em função desta humanidade, como fator soberano, que a convivência pacífica entre grupos culturais distintos deve ser encorajada. Em síntese, os debates envolvendo o multiculturalismo ficam limitados à defesa dos conceitos de respeito e tolerância.

Para vertente crítica, a discussão sobre a diversidade é desenvolvida de forma mais ampla, atravessando as relações de poder que constroem a ideia de diversidade. Nesse sentido, a perspectiva crítica denuncia que a noção liberal de diversidade negligencia a existência de uma relação entre *normal* e *diferente*. Ou seja, a noção de diversidade está associada a lógica de que existe algo eleito como normal e, simultaneamente, algo eleito como diferente. Logo, para a compreensão crítica de multiculturalismo, “a diferença é sempre uma relação: não se pode ser ‘diferente’ de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como ‘não diferente’” (SILVA, 2011, p. 87). Aprofundando essa ideia, dentro do entendimento da diferença sempre há uma associação entre o *não-diferente* com uma marca positiva e o *diferente* com uma marca negativa.

Desta forma, se a vertente humanista de multiculturalismo está limitada ao foco nas ideias de tolerância e respeito, a corrente crítica vai além: questiona a própria noção de diversidade, assegurando que a limitação à tolerância e ao respeito mantem os mecanismos sociais que produzem e ampliam as diferenças. Portanto, na perspectiva crítica, as diferenças

entre diferentes grupos sociais e culturais não devem ser somente toleradas e respeitadas. De acordo, com Silva (2011), do ponto de vista crítico, as relações de poder que constroem, acentuam e modificam a noção de diversidade devem ser permanentemente postas em questão.

2.5 Multiculturalismo: escola e currículo

Inicialmente, é fundamental delimitar que a educação escolarizada representa um conjunto de práticas culturais, sociais e textuais, entendidas como práticas curriculares, que, quando planejadas, objetivam produzir significados sobre as pessoas no sentido da conservação de valores e saberes. Este conjunto de valores e saberes preservados no currículo escolar são selecionados por serem considerados como sendo *a cultura da humanidade*. Entretanto, na realidade, não existe uma cultura homogênea da humanidade. Existe, no currículo escolar hegemônico, uma cultura reconhecida com prestígio social justamente por representar as crenças, costumes e comportamentos do grupo social dominante.

De acordo com Ferreira (2011), o currículo hegemônico da escola materializa, de forma explícita ou implícita, valores particulares sobre os conhecimentos, saberes e competências escolares. Nesse sentido, um determinado grupo social reconhece no currículo da escola seu ponto de vista particular de forma familiar, enquanto outros grupos sociais não se veem representados na cultura escolar hegemônica. Desta forma, o sistema educacional atua como instrumento de manutenção das relações de poder assimétricas entre grupos sociais dominados e grupos sociais subordinados. Assim, a escola tradicional, muitas vezes, reproduz e aprofunda contextos de exclusão e desigualdade social sobre grupos como: mulheres, negros, pobres, pessoas com deficiência, povos indígenas, nordestinos.

É possível sustentar, desta maneira, que a escola no modelo tradicional hegemônico:

[...] tende espontaneamente ao monoculturalismo. Por meio da transmissão dos saberes de alcance ou pretensão universal, a escola reduz a autonomia das culturas populares e converte a cultura dominante em cultura de referência, em cultura padrão. Assim, a escola reforça, ao mesmo tempo que oculta, a relação que a cultura escolar mantém com a cultura dominante (FERREIRA, 2011, p. 138).

Diante deste cenário, é necessário que a escola assuma a crítica e o enfrentamento às situações de subordinação e de desigualdade, sobretudo, as aprofundadas na realidade escolar, de modo a reconhecer a existência de culturas que são diferentes da cultura hegemônica e

também devem ter suas manifestações representados de forma legítima e equânime. Para Ferreira (2011, p. 139) “a escola necessita recuperar o seu propósito de ser um espaço em que as novas gerações possam conhecer o legado cultural da humanidade e refletir criticamente sobre ele”. A consolidação de um currículo multicultural torna-se um caminho necessário e possível para ressignificação da escola tradicional hegemônica.

Nessa perspectiva, entende-se que uma escola multicultural está permanentemente tencionada a refletir em suas práticas e textos a cultura de diferentes grupos sociais, no sentido da superação de processos de exclusão e de desigualdade. A escola ou o currículo escolar multicultural assume, portanto, compromisso com a universalização e a democratização do acesso à educação formal, mas, especialmente, com o sucesso escolar, uma vez que o enfrentamento às situações de desigualdade social não pode ser limitado a garantia de igualdade de acesso à escola.

É necessário que todas as práticas que, no currículo escolar, geram desigualdade e exclusão sejam reconhecidas e superadas, para que os diversos grupos sociais que frequentam a escola reconheçam seus valores e costumes presentes na instituição escolar, de forma legítima, não como cultura exótica ou mítica. Logo, a escola multicultural é, prioritariamente, uma escola plural.

As primeiras referências a uma cultura curricular plural surgem discretamente partir do Plano Decenal de Educação para todos, 1993-2003, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. Entretanto, é com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997, que temas comumente relacionadas aos debates multiculturais assumem centralidade nas orientações para o sistema de educação nacional. Nos PCN, a Pluralidade Cultural surge como temas transversais, com a publicação de um caderno particularmente direcionado a estabelecer as diretrizes para a abordagem pedagógica desses temas de todas as áreas do conhecimento do ensino fundamental.

No caso do tema transversal Pluralidade, o documento salienta que historicamente o Brasil negligenciou e apresenta dificuldade em lidar com questões relacionadas a preconceito e de discriminação racial e étnica. Ainda pelo documento, a instituição escolar vem sendo cenário de manifestações de racismo por professores, equipes pedagógicas e demais alunos.

Segundo a publicação:

A escola no Brasil, durante muito tempo e até hoje, disseminou preconceito de formas diversas. Conteúdos indevidos e até errados, notadamente presentes em livros que têm sofrido críticas fundamentadas, constituem assunto que merece constante atenção. Também contribuía para essa disseminação de preconceitos certa mentalidade que vinha privilegiar certa cultura, apresentada como a única aceitável e correta, como também aquela

que hierarquizava culturas entre si, como se isso fosse possível, sem prejuízo da dignidade dos diferentes grupos produtores de cultura. Amparada pelo consenso daquilo que se impôs como se fosse verdadeiro, o chamado, criticamente, “mito da democracia racial”, a escola muitas vezes silencia diante de situações que fazem seus alunos alvo de discriminação, transformando-se facilmente em espaço de consolidação de estigmas (BRASIL, 1997, p. 21-22).

É possível reconhecer que, apesar das limitações, os PCN são o primeiro documento nacional oficial que expõe, de forma clara e direta, alguma noção sobre questões relativas à diversidade cultural brasileira, o mito da democracia racial e à discriminação étnica que acontece dentro do contexto escolar de maneira institucionalizada.

Atualmente, na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), de 2018, de maneira ainda discreta, o posicionamento de reconhecimento de situações de discriminação, da diversidade cultural brasileira e das profundas desigualdades sociais. Diante dessa perspectiva, a BNCC, ao reconhecer as “[...] enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias” (BRASIL, 2018, p. 15), expressa defesa de valores como igualdade de equidade no acesso e na permanência escolar.

De forma pontual, o documento reconhece a necessidade e o compromisso de reverter os contextos de exclusão que atinge grupos marginalizados, tais como povos indígenas, populações quilombolas e afrodescendentes, pessoas que com baixo acesso ao sistema educacional formal e pessoas com deficiência.

Apesar de representar certo avanço, o registro em documentos oficiais da educação nacional de temas próprios do debate multicultural ainda é limitado. No campo prático ainda há inúmeras cenas de exclusão a serem superadas na escola. De forma mais prática, Ferreira (2011, p. 139) considera que é importante entender que a modificação da tradição excludente da escola é menos teórica e deve ser mais calcada na intervenção pedagógica, em especial nas questões relacionadas à “[...] seleção de conteúdos, às metodologias e estratégias de ensino, às relações professor-aluno e aluno-aluno, ao sistema de avaliação, às atividades extraclasses, à interação entre escola e comunidade”.

Na perspectiva de Carneiro, Knechtel e Morales (2012), é importante que a intenção institucionalizada do sistema educacional esteja pautada no compromisso de desenvolvimento de uma política educacional multicultural, baseada na ideia de pluralidade e do diálogo intercultural. No entanto, é necessário rever não só o currículo escolar, mas também as próprias relações interpessoais construídas dentro da escola.

3. “VOU FAZER MINHA MORADA LÁ NOS CAMPOS DO LAGUINHO”: MOVIMENTO NEGRO E A LUTA POR ACESSO À EDUCAÇÃO

A discussão multicultural em torno do currículo escolar surge inicialmente vinculada à dinâmica de classe social e em seguida é ampliada, identificando que nas relações escolares existiam também situações de desigualdade envolvendo, por exemplo, questões étnico-raciais. As reivindicações do debate étnico-racial sobre a escola estiveram focadas, primeiramente, no tema do acesso de populações negras à escola, que se demonstrava desigual em comparação a outros grupos étnicos.

Num segundo momento, o debate étnico-racial passou a identificar que muitas situações de distinção e discriminação social na escola eram produzidas ou incrementadas pelo próprio currículo escolar e que, portanto, tais situações não estavam limitadas às questões do acesso à escola. O debate multicultural passou a destacar que a tradição do currículo escolar privilegiava sentidos, símbolos, conteúdos, métodos e costumes próprios da perspectiva eurocêntrica. A visão dos povos africanos sobre a escravidão que ocorreu no Brasil do século XIX, por exemplo, era negligenciada no currículo tradicional, em função da perspectiva europeia, dos povos historicamente dominantes.

Nessa direção, entende-se que um currículo multicultural deve estar orientado para desconstruir a lógica eurocêntrica do currículo escolar e superar as situações discriminatórias criadas a partir dela. Para tanto, é fundamental pensar um currículo que esteja inclinado a questionar o próprio racismo, a partir da inclusão de temas como a história das populações negras no Brasil, a discriminação racial, a representatividade e a cultura afrobrasileira, bem como desconstruir a perspectiva exótica e folclórica que, de forma recorrente, é atribuída às tradições africanas e indígenas no currículo hegemônico. Ou seja, para além da adição pura de conteúdos sobre a cultura negra, é fundamental a concepção de um novo currículo que enfrente o racismo e qualquer outro contexto de discriminação étnico-racial dentro da escola.

3.1 A origem da ideia de raça

Para compreender de forma ampla as questões do movimento negro no Brasil, é fundamental reconhecer a ideia de raça que predomina nos dias de hoje, que historicamente tem sua construção situada no período colonial das américas e nas relações de colonialidade decorrentes deste momento.

De acordo com Gomes (2012), é no cenário de povoamento e exploração colonial do continente americano, que se origina uma perspectiva de distinção entre grupos sociais, supostamente, alicerçada na dimensão biológica. Da relação colonial, se sustenta a ideia de que conquistadores e conquistados apresentam diferenças, em princípios, relacionadas a aspectos inatos e, em função disto, produz-se a noção de que tudo que é discrepante do referencial europeu carrega um grau hierárquico de inferioridade.

Nessa direção, ainda segundo Gomes (2012), o colonialismo europeu é responsável pela construção de uma visão eurocêntrica sobre as populações dos territórios conquistados, que cria uma perspectiva que naturaliza relações de dominação e de inferioridade sobre qualquer população não europeia. As representações sociais assim criadas representam instrumentos de poder político, social e econômico, que fizeram parte de quase toda a ação civilizatória colonial.

Entender o conceito de raça representa perceber que as construções sobre raça não são naturais ou biológicas, mas são uma construção social transvertida de característica estrutural congênita. Na realidade, a perspectiva eurocêntrica reconhece o continente europeu como centro e, principalmente, cria a ideia de periferia.

Trata-se de uma dicotomia produzida nos contextos de poder, uma divisão entre universos socioculturais separados por um abismo que se apresenta intransponível e que não possibilita a convivência e a copresença igualitária desses dois universos, suas culturas, conhecimentos e sujeitos (GOMES, 2012, p. 731).

Para Santos (2009), a invenção destes universos distintos, a partir da visão eurocêntrica, tem sustentado a inviabilidade e a inexistência dos povos não europeus e, sobretudo, a impossibilidade da coexistência harmônica e democrática. Ainda de acordo com este autor, o pensamento que radicaliza esta dualidade se manifesta, especialmente, a partir da noção de conhecimento científico e do direito moderno.

No geral, a existência consolidada da ciência e do direito moderno no continente europeu como sinônimos de civilidade é tomada como parâmetro para definir, no plano simbólico, a cultura válida. A dicotomia, portanto, se firma a partir de ideia que universaliza o conceito de verdade/inverdade e de lei/sem lei, na qual as populações que não compartilham os mesmos valores europeus – de verdade científica e de regramento legal – são consideradas, por conseguinte, sem conhecimento e sem lei.

3.2 O movimento negro

Partindo destas noções sobre raça que sustentaram a criação das ideias de marginalidade e exclusão, é possível compreender que o sentido do movimento negro é justamente legitimar a perspectiva das populações de origem africana, buscando o reconhecimento do lugar de existência negra. Assim, pode-se considerar que o objetivo do movimento negro é questionar o lugar simbólico de inferioridade que gera historicamente desigualdades e injustiças no plano concreto.

Pereira (2007) concorda que existem movimentos negros no Brasil desde a chegada das primeiras populações africanas na costa brasileira. Já Nascimento e Nascimento (2000, p. 204) vão além e asseguram que “Não existe o Brasil sem o africano, nem existe o africano no Brasil sem o seu protagonismo de luta antiescravista e anti-racista”. Portanto, fala-se em movimentos negros no Brasil desde os primórdios da atividade sistematizada do tráfico negreiro, atravessando do período colonial ao do Império, fundando, neste contexto, a chamada luta abolicionista.

De acordo com Santos (1985), os movimentos negros envolvem ações e entidades de qualquer tempo e natureza, incluindo iniciativas de autodefesa e autoproteção física e cultural bem como entidades religiosas, assistenciais, artísticas, políticas e culturais, que se dedicavam a promover uma mobilização social contrária à discriminação racial. Estas ações poderiam ser “[...] de mobilização política, de protesto antidiscriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e ‘folclóricos’ – toda esta complexa dinâmica, ostensiva ou invisível, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro” (SANTOS, 1985, p. 303).

A partir deste entendimento, considera-se que o movimento negro se materializou na história brasileira, através de um conjunto de ações afirmativas e de mobilização, geralmente desenvolvida por populações negras, nos seguimentos políticos, artístico, assistencial, recreativo, cultural, educacional que possuíam como característica marcante o foco no enfrentamento do racismo e das demais desigualdades de cunho étnico-racial.

Portanto, manifestações em favor da legitimidade, da representatividade e dos direitos dos negros na história do Brasil são registradas desde a chegada das primeiras populações africanas vitimadas pelo tráfico negreiro. Um dos reconhecimentos importantes do movimento negro, nesta época, são o fim da escravidão e a Proclamação da República. Trata-se, sumariamente, do contexto que concretiza a garantia de cidadania às pessoas negras, que até então tinham o status de *ex-escravos* ou escravos libertos. Este contexto que possibilita

que pessoas negras deixem a condição de inferioridade e exclusão para enfim acessar direitos fundamentais, como a própria noção de cidadania.

Vale mencionar a experiência de resistência coletiva do quilombo que durante os anos de escravidão esteve presente na realidade brasileira e também de outros países do continente americano. Ainda podemos citar as revoltas que tiveram como protagonistas negros escravizados como a Revolta dos Malês, ocorrida em 1835, no local da atual cidade de Salvador-BA. Há, além disso, em outros momentos da história do Brasil várias iniciativas negras surgidas a partir de então, como: jornais de circulação local e regional (desde o final de século XIX); a associação política chamada de Frente Negra Brasileira (1931-1937); Teatro Experimental Negro (1944-1968).

Sobre os periódicos publicados no contexto de marginalização da população negra do período pós-abolição da escravidão, Domingues (2007, p. 105) ressalta que:

Esses jornais enfocavam as mais diversas mazelas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira. Além disso, as páginas desses periódicos constituíram veículos de denúncia do regime de “segregação racial” que incidia em várias cidades do país, impedindo o negro de ingressar ou frequentar determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, além de algumas escolas, ruas e praças públicas. Nesta etapa, o movimento negro organizado era desprovido de caráter explicitamente político, com um programa definido e projeto ideológico mais amplo.

Já acerca da Frente Negra Brasileira (FNB), Domingues (2007) a considera um salto qualitativo sobre a mobilização negra no país, pois a entidade assume pautas políticas de forma deliberada. No relato deste autor:

Na primeira metade do século XX, a FNB foi a mais importante entidade negra do país. Com “delegações” – espécie de filiais – e grupos homônimos em diversos estados (Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia), arregimentou milhares de “pessoas de cor”, conseguindo converter o Movimento Negro Brasileiro em movimento de massa. Pelas estimativas de um de seus dirigentes, a FNB chegou a superar os 20 mil associados. A entidade desenvolveu um considerável nível de organização, mantendo escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios, assim como publicar um jornal, o A Voz da Raça (DOMINGUES, 2007, p. 106).

É importante resgatar que com o fim da escravidão e o início do período republicano o governo brasileiro promoveu política social que visava o *branqueamento* da população a partir da ideia de substituição da população negra e mestiça por imigrantes de origem europeia. Este cenário fragilizou ainda mais a situação das populações negras, egressos da

escravidão e seus descendentes, em virtude da dificuldade de acesso a condições de vida digna, como moradia, saúde, educação. É, pois, dentro deste contexto que o movimento negro organizado ganha impulso e materializa as diferentes iniciativas das populações negras em busca de emancipação e cidadania plena.

Dentre as ações do movimento negro já num eixo contemporâneo ainda podemos citar a organização das ações antirracismo através do Movimento Negro Unificado (1970) e mais recentemente a mobilização intitulada de Marcha Zumbi dos Palmares (1995). Para Gomes (2011), apesar de todos os pontos de tensão e conflitos experimentados por todas estas iniciativas e mobilizações, é possível sumarizar que o que caracteriza a luta do movimento negro no Brasil e na América Latina é, no passado, o foco no enfrentamento da escravidão, e, no presente, a superação do racismo e da discriminação racial.

Neste esforço, fica evidente que o movimento negro vem promovendo um intenso diálogo com o Estado e a sociedade brasileira visando enfrentar o racismo e integrar a população negra no país através de mobilizações sociais, protestos e de entidades de cunho associativo e jornalístico. Estas estratégias de luta foram elaboradas e reelaboradas com o passar do tempo, refinando o modo de intervenção social, atualizando e trazendo dinamismo para as pautas, sobretudo, como fim da escravidão.

3.3 Movimento negro e o acesso à educação

É na cena de luta por garantia de direitos fundamentais como liberdade e cidadania, pelo menos no aspecto legal, que mobilizam o movimento negro em torno da reivindicação por acesso à escola e alfabetização. Segundo Gomes (2012), o envolvimento do movimento negro na mobilização por direito à educação se consolida inicialmente através de jornais dedicados à causa das populações negras. Trata-se de meios de comunicação que difundiram temas relacionados à promoção da cidadania e a conquista de bem estar social para populações afrodescendentes. Estes jornais tinham uma importante atribuição no aspecto educacional, pois publicavam matéria que ilustravam a necessidade da população negra ocupar outros espaços na sociedade brasileira, despertando justamente para construção de uma narrativa direcionada para ascensão social da população negra.

No entendimento de Gomes (2012, p. 736), a chamada imprensa negra:

[...] rompe com o imaginário racista do final do século XIX e início do século XX que, pautado no ideário do racismo científico, atribuía a

população negra o lugar de inferioridade intelectual. Os jornais tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época.

Contudo, no tocante à relação entre movimento negro e educação, é interessante, a partir de um recorte histórico, sumarizar que:

[...] desde meados do século XX, a educação já era considerada espaço prioritário de ação e de reivindicação. Quanto mais a população negra liberta passava a figurar na história com o status político de cidadão (por mais abstrato que tal situação se configurasse no contexto da desigualdade racial construída pós-abolição), mais os negros se organizavam e reivindicavam escolas que incluíssem sua história e sua cultura (GOMES, 2011, p. 136).

Na realidade, a ênfase na educação do movimento negro foi registrada mais especificamente a partir dos anos de 1970 e 1980, embalado pelo processo de redemocratização do país. Militantes do movimento negro, que acessaram o sistema educacional e concluíram os cursos de mestrado e doutorado, passaram a desenvolver pesquisas voltadas a identificar os mecanismos de exclusão racial presentes nos cotidiano e currículo escolar.

Neste período, alguns integrantes do movimento negro ingressaram nos programas de pós-graduação e alcançaram mestrado e doutorado. Fruto deste fato são incluídos no cenário acadêmico de debates centrados no mercado de trabalho e as populações negras, racismo na escola, nos livros didáticos e documentos oficiais, propostas pedagógicas de enfrentamento ao preconceito racial, educação popular, bem como, acerca da relevância da inclusão dos estudos da história e cultura afro-brasileiras no currículo escolar.

Dessa forma, é possível compreender que o movimento negro contemporâneo – a partir da década de 1970 – assume como característica marcante a perspectiva educacional apurada. As ações, projetos e proposta do movimento negro implicaram na história da política pública brasileira, de maneira que as principais pautas educacionais do movimento negro passaram a influenciar, de forma substancial, a proposta governamental, nas esferas municipal, estadual e federal, e outros órgão importantes do estado. Para Gomes (2011), essa visibilidade do movimento negro no âmbito governamental tem possibilitado inúmeras mudanças especialmente no âmbito das universidades públicas, materializadas principalmente por meio das políticas afirmativas, nos últimos anos.

Antes disso, como conquista desse processo iniciado nos anos de 1980, o período iniciado em meados de 1990 assistiu as ideias sobre uma educação plural e diversificada extravasar o ativismo negro e ganhar um cenário de discussão mais amplo junto à sociedade

brasileira. Um dos principais símbolos desse processo, nos anos de 1990, foi o documento intitulado de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicado em 1997, pelo Ministério da Educação. Neste documento foi destacada uma parte importante do debate sobre pluralidade cultural que inclui, de certa forma, as manifestações culturais de origem africana e afrobrasileira.

Gomes (2011) revela que vários estudos realizados nos últimos anos indicam que o movimento negro na condição de agente político é considerado o principal responsável pelo reconhecimento e pela conquista do direito à educação, bem como pela crítica ao currículo, material didático, rotina escolar e a própria formação de professores. Além disso, são também conquistas do movimento negro o destaque para inclusão da história e cultura das populações africanas e afrodescendentes como conteúdo programático escolar obrigatório e a implementação das políticas afirmativas em diversos seguimentos sociais.

Acerca das políticas afirmativas, é fundamental salientar que os números recentes que dimensionam o lugar de negros e pardos no sistema educacional brasileiro ilustram uma realidade abissal com relação à população de cor branca. No que se refere ao analfabetismo, constatou-se que, em 2018, das pessoas de cor branca com 15 anos de idade ou mais, 3,9% eram analfabetas, enquanto que para negros e pardos esse percentual se eleva para 9,1% (BRASIL, 2019).

No que diz respeito ao nível de instrução, nesse mesmo ano, 55,8% de pessoas brancas concluíram ao menos a educação básica, já para pessoas negras e pardas o número de concluintes do ciclo básico de estudos é de 40,3% (BRASIL, 2019). Acerca do número médio de anos estudados, os registros oficiais de 2018 apontam que pessoas brancas estudaram 10,3 anos e pessoas negras e pardas estudaram em média 8,4 anos, alcançando a diferença de quase 2 anos (BRASIL, 2019). O percentual de pessoas brancas entre 15 e 29 anos de idade que trabalham e estudam é de 16,1%, já para negros e pardos esse percentual é de 11,9% (BRASIL, 2019). De forma sumária, esses dados indicam que ainda nos dias de hoje as oportunidades educacionais são distintas para grupos étnicos, no Brasil.

As ações afirmativas representam uma metodologia estratégica para possibilitar o acesso de parte expressiva da população brasileira que está sub-representada no sistema educacional. Na realidade, as ações afirmativas são voltadas a enfrentar desigualdades e garantir direitos para grupos excluídos histórica e estruturalmente. Para Martins (2018, p. 4), tais ações são:

[...] políticas públicas ou privadas, compulsórias ou não, que têm por objetivo último erradicar da sociedade as práticas discriminatórias dirigidas a

determinados grupos sociais, historicamente excluídos e cujo reconhecimento e prestígio social sejam baixos ou mesmo inexistentes.

O objetivo das ações afirmativas é justamente a garantia de direitos iguais e a ampliação da participação de grupos discriminados e excluídos em diferentes setores da vida em sociedade, incluindo as dimensões econômica, política e cultural. Dessa forma, o debate sobre ações afirmativas direcionadas às populações negras esteve direcionado ao acesso ao sistema educacional.

A expressão ação afirmativa é originária da experiência estadunidense que acumulou vasto referencial que atribuiu inúmeros sentidos e significados para o termo. No Brasil, o debate recente sobre políticas afirmativas foi incrementado de maneira especial pelo movimento negro. Bonilha (2011) reconhece que o movimento negro vem sendo o grande responsável pela inclusão da temática relacionada às ações afirmativas na sociedade brasileira, principalmente no que concerne ao cenário da educação superior.

Bonilha (2011) ainda considera que é de fundamental relevância problematizar a universalização do acesso e a permanência no sistema educacional, de forma a perceber a relação das condições sociais com o grau de escolaridade. Em especial, destaca a dificuldade enfrentada por determinados grupos sociais para acessar e permanecer na vida acadêmica. Porém, além das medidas afirmativas, o debate brasileiro do movimento negro sobre inclusão educacional avançou na incorporação de temas relacionados à cultura e história das populações afro-brasileiras no currículo escolar.

3.4 A história afrobrasileira no currículo escolar: a Lei 10639/2003

O campo da educação é especialmente cenário de dilemas e disputas do ponto de vista ideológico. Logo, a representação legal, em documentos oficiais do Ministério da Educação, significa conquistas que materializam uma dimensão dos objetivos do movimento negro no Brasil. Trata-se do reconhecimento de direitos, garantias e representatividades em textos oficiais que se impõem para a sociedade.

Segundo Silva, Bernadinho e Silva (2014, p. 2), a lei 10639 “representa uma grande conquista da sociedade através do movimento social negro, que há décadas luta contra a discriminação vivida pelos afrodescendentes aqui no Brasil”. Na prática a lei implica uma alteração na LDB, no sentido de tornar obrigatório, nos estabelecimentos escolares de educação básica, pública e privada, o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, a ser

ministrado em todo o currículo escolar, em particular nos componentes curriculares Artes, Literatura e História (BRASIL, 2003).

A lei prevê que o ensino de História e Cultura Afro-brasileira deve ter como conteúdo programático “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” (BRASIL, 2003). Além disso, a lei inclui o dia 20 de novembro no calendário letivo oficial como Dia Nacional da Consciência Negra.

Almeida e Saches (2017) concordam que a aprovação desta lei representa uma conquista para a longa luta em busca de reconhecimento e reparação de desigualdades sociais de matriz étnica. Almeida e Saches (2017) entendem que, colocando em questão o próprio currículo escolar oficial, a lei 10639/2003 abre possibilidade para que crianças e jovens na educação básica acessem aos saberes subjetivos e simbólicos de representação e de identidade de populações negras, de maneira a destacar sua relevância na construção da sociedade brasileira.

Para Prado e Fatima (2016), a referida lei tem como objetivo orientar as escolas para promover matrizes culturais brasileiras, combater a discriminação e inserir na escola básica práticas de inclusão da diversidade étnico-racial. Considerada como uma ação afirmativa, o dispositivo legal busca alcançar justamente o espaço de formação cidadã, a escola, como *locus* estratégico para efetivação de mudanças sobre a questão étnico-racial brasileira.

Embora de fato represente uma expressiva vitória para o movimento negro, é importante que a letra da lei seja materializada em ações e, nesse caso, práticas pedagógicas. Ou seja, a lei em si mesma não representa necessariamente um processo de modificação curricular efetivo. Prado e Fatima (2016) entendem que, no campo das ações, é fundamental adotar posturas que aproximem os alunos dos saberes e cultura afro-brasileira, rompendo a tradição escolar de reprodução de estereótipos e entendimentos pejorativos acerca do povo de origem africana.

Entretanto, no plano concreto, é relevante reconhecer que a questão da discriminação e exclusão racial é de difícil enfrentamento, uma vez que as raízes históricas de desigualdade e secundarização representam ideias e valores entranhados na construção social brasileira. A desconstrução deste imaginário social e a construção de uma perspectiva antirracista constituem-se, pois, um desafio para o campo pedagógico.

Isso significa dizer que para além da garantia no plano legal, é necessário rever pressupostos pedagógicos e até mesmo a formação dos professores. Nesse sentido, percebe-se

que ainda persiste certa “resistência quanto ao ensino da cultura afro-brasileira e africana, pois os docentes são despreparados ou não se sentem seguros quanto ao conhecimento de tal cultura e ainda há falta de percepção do preconceito na escola” (PRADO; FATIMA, 2016, p. 132). Ainda sobre aplicação na prática da lei 10639/2003, Eugenio e Santana (2018, p. 59) sustentam que “diversas pesquisas têm pontuado que mesmo passados 14 anos de sua aprovação e obrigatoriedade, ainda estamos distantes de inserir na formação docente e no currículo questões referentes à educação das relações étnico-raciais”.

Existem 3 questões fundamentais que implicam diretamente a preparação dos professores para a implantação a lei 10639/2003: a formação inicial dos professores, que na maioria dos casos, não contempla os saberes sobre a cultura e a história afro-brasileira sob uma perspectiva decolonial e antirracista; a ausência de formação continuada que dê conta da preparação do professor acerca da lei 10639/2003 e; a ausência de materiais didáticos que apoiem o professor nas tomadas de decisão no campo pedagógico e até mesmo quanto aos conteúdos programáticos relacionados à cultura de populações negras no Brasil.

Eugenio e Santana (2018) ponderam que a implementação da lei 10639/2003 esbarra nas dificuldades típicas do cenário no qual está inserida a escola pública brasileira: profissionais mal remunerados; fragilidade de programas de formação permanente e continuada; infraestrutura deficitária; professores com elevada carga de trabalho. Nessa direção, destaca-se a necessidade de consolidar espaços de formação e troca de experiências pedagógicas, em especial, no tocante às relações étnico-raciais.

Sobre a questão do material didático, Almeida e Sanchez (2017) revelam que as produções acadêmicas indicam que há discrepâncias entre a lei 10639/2003 e a produção de livros didáticos. Para estes autores, as pesquisas especializadas salientam que as referências bibliográficas utilizadas como apoio didático-pedagógico nas escolas reforçam perspectivas negativas com relação às populações negras.

É importante considerar que a inserção da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar implica diferentes dimensões da realidade escolar. Inúmeras situações de preconceito, racismo e exclusão são mobilizadas no ambiente escolar. A implementação da lei 10639/2003 significa, portanto, a ideia de tencionar as próprias relações que acontecem no espaço escolar a partir de uma modificação no currículo oficial. Logo, os impactos da alteração legal implicam transformar os atores, seus valores e princípios, de dentro da escola.

4. “A AVENIDA GETÚLIO VARGAS TÁ FICANDO QUE É UM PRIMOR”: HISTÓRIA E RESISTÊNCIA DA POPULAÇÃO NEGRA NO AMAPÁ – O MARABAIXO

4.1 Marabaixo: festejo, sentidos e representações

O Marabaixo compreende uma festividade que acontece na cidade de Macapá, capital do Estado do Amapá, situado na região Norte do Brasil. Para Videira (2014), a realização do Marabaixo é fruto de uma rica composição que inclui, além da dança, o festejo, a bebida, a fé, as folias e as ladainhas, as missas, os fogos, os cortejos, as dramatizações e as promessas. Além disso, é uma manifestação cultural que reúne diversas gerações durante o chamado Ciclo do Marabaixo, que se configura como o período do ano destinado aos festejos dessa tradição.

Na prática, trata-se da maior manifestação cultural afro-amapaense, considerada como patrimônio histórico e cultural do Estado do Amapá e que tem sua origem e configuração atrelada à dinâmica social, cultural, histórica e política dos movimentos de ocupação e urbanização envolvendo os primeiros habitantes da cidade de Macapá, em especial escravos negros.

4.2 Marabaixo: origem e identidade negra

A chegada de populações negras em solo amapaense data, oficialmente, do período de 1751 e 1765. Entretanto, os achados apresentados por Videira (2009) relatam que a chegada de africanos no território do Amapá se iniciou na realidade nos primeiros anos do século XVII, na condição de escravos, por meio de inúmeras trilhas comerciais. Esse movimento envolvendo povos negros africanos ocorreu através do processo de colonização das terras amapaenses, com a chegada de muitas famílias de colonos de várias partes do Brasil para povoar Macapá (MORAIS, 2009).

Através dessas famílias, muitos negros chegaram ao Estado na condição de escravos, adquiridos por proprietários de terra, fazendeiros, comerciantes e produtores extrativistas. Porém, o maior contingente chegou ao Amapá para a construção da Fortaleza de São José de Macapá, que teve sua obra iniciada em 1764 e concluída em 1782.

A origem do Marabaixo está atrelada ao período em que ocorreram as modernizações das cidades em todo o país, a partir do ano de 1930 (PESSOA; VERENA, 2015). No Amapá, esse processo de modernização resultou na expulsão da população negra de origem africana que habitava o centro da cidade para os bairros periféricos como, por exemplo, os bairros Laguinho e Favela. Esse movimento objetivou ceder espaço em torno de locais considerados nobres da cidade, como a Igreja e a Fortaleza de São José de Macapá, para a construção de áreas que serviriam para classe dominante e mais abastada.

Custódio (2016) descreve que entre as décadas de 1930 e 1940 ocorreu essa reorganização da cidade de Macapá, gerando diversas transformações nos âmbitos: social, político, econômico, cultural, para consolidar um projeto de povoar, sanear e educar a cidade, que teve como principal impacto a transferência, segregação e exclusão da população negra do centro da cidade. Custódio (2016, p. 70) considera que nesse período ocorreu o “primeiro saneamento étnico do centro da cidade, quando negros e negras tiveram que deixar suas casas para que fosse viabilizada a construção de conjuntos residenciais para assessores do governo territorial e outros funcionários. ”

Videira (2009) enfatiza o trajeto de comunidades negras residentes do centro da então Vila de São Jose de Macapá que se viram obrigados a deixar seus lares e buscar abrigo em locais periféricos. Deste contexto:

[...] iniciou-se a construção de um território social e político pautado no desejo de seu povo e na força da tradição da cultura de base negra africana denominada Marabaixo.

No mesmo período houve a separação dos afrodescendentes, “uns indo para o Laguinho e outros para a Favela [...] (VIDEIRA, 2009, p. 89).

Isso significa que o movimento de reforma social que fragmentou as relações estabelecidas entre as populações negras e o centro da cidade, ocasionou com a formação de redutos, o Laguinho e a Favela, que fortaleceram as práticas culturais relacionadas ao Marabaixo (IPPHAN, 2018).

A partir desse contexto, as danças e as cantigas do Marabaixo, os chamados ladrões, tornaram-se instrumentos de denúncia e contestação política e serviram para revelar a história das populações afrodescendentes, o tratamento que era dispensado aos negros, assim como o espaço designado aos mesmos dentro da cidade.

Neste trecho de um ladrão de Marabaixo é possível observar esta denúncia: –Aonde tu vai rapaz/Por esses caminhos sozinho? / – Eu vou fazer minha morada/Lá nos campos do Laguinho. Nos dias de hoje, nota-se que os bairros Laguinho e Favela ainda são formados por maioria de afrodescendentes, já que esses foram os locais destinados à segregação dos

escravos que viviam em Macapá. Esses também são os bairros que festejam, divulgam, vivenciam e que preservam, nos dias atuais, a tradição cultural herdada dos escravos advindos da África, por isso são bairros reconhecidos como de negros.

Embora controversa, a origem do nome, Marabaixo, está relacionada ao lamento dos escravos africanos que sofriam e morriam no trajeto da África para o Brasil, seus corpos eram atirados no oceano e os escravos sobreviventes cantavam hinos de dor *mar abaixo* e *mar acima*. Os negros escravizados faziam promessa a santos e quando suas promessas eram enfim alcançadas, realizavam um Marabaixo (IPHAN, 2018).

Em virtude da memória coletiva que reafirma o Marabaixo como mobilizador de um sentimento de valorização da ancestralidade e das identidades negras, as narrativas que envolvem o Marabaixo, além de representarem a dor, a resistência, a indignação ante à discriminação da cultura africana, ressaltam o orgulho da ancestralidade e identidades negras, bem como a capacidade de superar as mazelas e dificuldades da marginalização social (IPHAN, 2018).

Atualmente, em todos os anos, o Marabaixo é festejado no Ciclo do Marabaixo, destinado para dança, festejo, reza, encontro e comemoração de duas referências católicas, o Divino Espírito Santo e a Santíssima Trindade. Custódio (2016) salienta que essa festa está dividida em dois momentos: o religioso, iniciado pelas ladainhas, rezas, missas, oferendas e promessas; e o festivo, regado à dança, com o acompanhamento dos ladrões e do som das caixas de Marabaixo, que são os instrumentos percussivos utilizados para ritmar o festejo.

De forma sintética, Videira (2009, p. 101) apresenta que:

O Marabaixo é uma dança afrodescendente em que dançam adultos, jovens e crianças entre homens e mulheres. Não há limite de participantes e se aprende e tocar, dançando e tocando na comunidade laguinense. Em alguns casos as pessoas mais antigas sentam com as crianças para ensinar-lhes sobre a tradição, seus princípios e sentidos. O conhecimento sobre a dança e a história do Marabaixo é transmitido por meio da oralidade pelos mais antigos aos mais jovens. As mulheres são maioria nessa dança, como dançadeiras, cantadeira e responsáveis pela cozinha. Os homens tocam as caixas e alguns também cantam os ladrões do Marabaixo, preparam a gengibirra e soltam fogos de artifício.

4.3 Marabaixo como dança

Videira (2014) narra que a dança do Marabaixo é embalada e ritmada pelas caixas de Marabaixo e pelos ladrões. De acordo com essa autora, trata-se de uma dança coletiva,

executada em roda que gira no sentido anti-horário e que tem como passo básico o movimento dos pés arrastados, um seguindo o outro no chão, que são acompanhados em sintonia pelo molejo dos quadris. Os pés arrastados caracterizam a forma como os escravos dançavam com os tornozelos presos por grilhões, espécie de corrente metálica, que não permitiam maiores amplitudes de movimento (PESSOA; VENERA, 2015).

Ainda pela descrição de Videira (2014), as dançadeiras de Marabaixo utilizam um traje específico composto de anágua, saia estampada, arranjos de flores na cabeça, blusa com folho, toalhas sobre os ombros e acessórios como colares, argolas e pulseiras. As mulheres, como utilizam saias rodadas e longas, fazem uso do traje para completar a dança, segurando a ponta da saia no bailado do Marabaixo. Os homens na dança têm o papel de cortejar a mulher.

Numa descrição mais detalhada, que possibilita reconhecer melhor a dinâmica coreográfica e gestual da manifestação corporal, Videira (2009, p. 102) demonstra que:

Na dança do Marabaixo os movimentos das partes superiores do corpo (cabeça, braço e ombros), são simples, assim como das partes inferiores como quadril, pernas e pés. As mulheres dançam segurando a saia comprida e rodada num bailado cadenciado que envolve deslocamento lateral para ambos os lados, para frente e para trás e também girando para ambos os lados. Ora os braços são movimentados para baixo e para cima e, às vezes, erguidos para cima no momento do giro, ora são embalados pela ginga dos corpos. Os quadris são requebrados e empurrados para frente, para trás e para ambos os lados

De forma geral, segundo Videira (2009), na dança do Marabaixo as dançadeiras executam uma espécie de passo base, entretanto não se trata de um padrão coreográfico rígido, haja vista que os movimentos são executados livremente, sempre com um toque de alegria, malícia, cheia de graça e ginga em harmonia com o canto, os instrumentos de percussão e a dança. Não existe, portanto, hierarquias no espaço cênico, o que permite que as pessoas envolvidas possam expressar suas emoções e sentimentos durante a execução da dança.

4.4 Marabaixo como poesia do cotidiano

Os ladrões, como são conhecidas as músicas do Marabaixo, significam textos de natureza poética, baseados na oralidade e na improvisação, que tematizam sobre acontecimentos rotineiros ou histórias extraordinárias do cotidiano pessoal ou coletivos dos membros das comunidades negras de Macapá. Pode-se afirmar que se trata de uma forma de

registro, em formato de poesia oral, caracterizado pela simplicidade, que narra acontecimentos que identificam as comunidades de origem africana.

A denominação *ladrão* atribuída a esses relatos poetizados sobre fatos do cotidiano das comunidades se deve a maneira como as canções são produzidas. No processo de composições, caracterizado pelo desafio da improvisação, um cantador surpreender o outro com a criação de um novo verso musical complementar ao anterior, de forma encadeada e sucessiva (IPHAN, 2018). Trata-se da ideia de *roubar* o verso da boca um do outro, na qual um inicia um verso e o outro responde, completando o sentido.

4.5 Marabaixo: ritmo e batidas

As caixas de Marabaixo são os instrumentos musicais, espécie de tambor, responsável por garantir a ritmo e a sonoridade peculiar do Marabaixo. As batidas das caixas desenvolvem a linha rítmica e melódica se adequando ao sentimento da história contada pelos ladrões, ora mais lenta ora mais acelerada. Normalmente, as caixas são produzidas em formato cilíndrico, fabricadas em madeira nobre, com peles nas duas extremidades, com faixas para ajustar o instrumento ao corpo do tocador (IPHAN, 2018).

4.6 Marabaixo: Patrimônio Nacional

O Marabaixo representa um conjunto de saberes e práticas que evidenciam a valorização da cultura africana no Brasil, através de uma organização e identificação das populações negras na cidade de Macapá. Pelo rico conjunto de elementos próprios, como dança, letras, ritmos, trajes, gastronomia e dinâmica organizacional, que constituem práticas vivenciadas e contemporizadas permanentemente pelas comunidades amapaenses, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) reconheceu o Marabaixo como patrimônio Cultural do Brasil, no dia 8 de novembro de 2018.

Esse registro oficial envolvendo o Marabaixo representa a valorização dos artefatos culturais que marcam a presença da ancestralidade africana na constituição social e cultural do Amapá e do Brasil. Além disso, desperta para a necessidade do desenvolvimento e aplicação de políticas públicas direcionadas à valorização e a perpetuação do Marabaixo, através de iniciativas de mobilização e visibilidade (IPHAN, 2018).

Em aspectos gerais, pode-se afirmar que o Marabaixo é uma tradição advinda das populações negras que viveram no Amapá na condição de escravos e representa uma expressão de luta e resistência contra as formas de opressão. Como dança popular, possui uma relevante dimensão social, cultural e política que liga a população negra à história do povo amapaense.

Para Pessoa e Venera (2015), o Marabaixo é um movimento político de resistência que busca, através dos seus cantos e sua dança, denunciar práticas excludentes no Estado do Amapá. Trata-se, portanto, de uma manifestação importante de enfrentamento à opressão e que, nos dias de hoje, almeja garantir que a cultura afrodescendente seja valorizada e reconhecida como fenômeno crucial para a construção do Estado do Amapá e da cidade de Macapá.

5. “AS CASAS QUE FORAM FEITAS FOI SÓ PRA MORAR DOUTOR”: PENSANDO CAMINHOS PARA O MARABAIXO NAS AULAS EDUCAÇÃO FÍSICA

5.1 Currículo e Identidades da Educação Física Brasileira

A Educação Física foi inserida no sistema escolar brasileiro em meados do século XIX, sob forte influência das instituições militares e médicas. Inicialmente denominada de ginástica, a Educação Física desenvolveu um currículo de perspectiva higienista, de objetivos profiláticos e corretivos, através da difusão de condutas de higiene, de saúde e de disciplina, nas dimensões: física e moral. De acordo com Ilha e Ivo (2011), para essa perspectiva de Educação Física, o homem era concebido como ser biológico e a prática pedagógica tinha como referência os saberes anátomo-fisiológicos do corpo e possuía o exercício físico como objeto principal.

Bracht (1999) salienta que a abordagem pedagógica dessa Educação Física, considerada na época uma disciplina escolar essencialmente prática, acumulava a função de construir corpos saudáveis e dóceis adaptados ao processo produtivo e, ao mesmo tempo, legitimava uma visão médico-científica sobre o corpo. Bracht (1999, p. 72-73), sobre os desdobramentos das referências militar e médica sobre essa Educação Física, sustenta que:

A instituição militar tinha a prática — exercícios sistematizados que foram ressignificados (no plano civil) pelo conhecimento médico. Isso vai ser feito numa perspectiva terapêutica, mas principalmente pedagógica. Educar o corpo para a produção significa promover saúde e educação para a saúde (hábitos saudáveis, higiênicos). Essa saúde ou virilidade (força) também pode ser (e foi) ressignificada numa perspectiva nacionalista/patriótica. Há exemplos marcantes na história desse tipo de instrumentalização de formas culturais do movimentar-se, como, por exemplo, a ginástica: Jahn e Hitler na Alemanha, Mussolini na Itália e Getúlio Vargas e seu Estado Novo no Brasil. Esses movimentos são signatários do entendimento de que a educação da vontade e do caráter pode ser conseguida de forma mais eficiente com base em uma ação sobre o corpóreo do que com base no intelecto; lá, onde o controle do comportamento pela consciência falha, é preciso intervir no e pelo corpóreo

Logo, a inserção da Educação Física no cenário escolar teve propósito produtivo, no sentido de instrumentalizar a Educação Física como atividade pedagógica para construção de corpos aptos para integrar o mundo do trabalho. Nessa direção, os argumentos e os saberes médicos foram tomados como referência principal.

No período pós-guerra, o contexto educacional foi invadido pela influência desenvolvimentista que se alinha com argumentos de eficiência e eficácia, afinados com as novas características do mundo do trabalho. Em correspondência a esse contexto, no currículo da Educação Física emerge outra característica: a centralidade do esporte como conteúdo de ensino.

Para Nunes e Rúbio (2008), no período entre 1950 e 1960, o cenário de desenvolvimento industrial e o crescimento dos centros urbanos de grandes cidades brasileiras ocasionou um acentuado aumento na rede de ensino público aliado ao crescimento do acesso de camadas populares às escolas. Nesse contexto, ocorre uma mudança no pensamento educacional dirigido para a capacitação técnica e para o foco nos processos e na organização didática do ensino.

Nessa perspectiva, segundo Nunes e Rúbio (2008, p. 61):

[...] o objetivo de ensino valorizava o rendimento e os melhores resultados, fruto do esforço por parte daqueles que trabalhassem com empenho e dedicação. Se na escola tradicional o aluno que não conseguisse atingir os objetivos propostos, assumia uma identidade essencializada de ignorante; na escola tecnicista tínhamos a identidade incompetente e improdutiva. À Educação Física cabia corporificar as identidades projetadas – os eficientes.

Nessa direção, no entendimento de Bracht (1999), a prática esportiva foi assimilada sem grandes dificuldades pela Educação Física na escola, uma vez que o núcleo de fundamentação do conhecimento se manteve praticamente o mesmo: o foco no funcionamento orgânico do corpo, através das ciências biológicas e médicas, porém, dessa vez, aplicadas ao contexto do desempenho esportivo. Ou seja, houve a paulatina substituição do referencial militarizado pelo esporte, caracteriza-se, com isso, a incorporação do esporte e das instituições esportivas como prática pedagógica do currículo da Educação Física.

Esse modelo curricular se consolidou especialmente no cenário da ditadura civil-militar brasileira, através da referência tecnicista que aproximou a Educação Física da experiência prática do treinamento esportivo. Nunes e Rúbio (2008) reconhecem que esse currículo, denominado de técnico e esportivizado, promoveu a formação de alunos e alunas adequados aos sistemas simbólicos hegemônicos, afastando e desqualificando perfis discrepantes.

González e Fensterseifer (2009) argumentam que a consolidação do currículo chamado de técnico-esportivo representou um movimento de grande repercussão que, na realidade prática da escola, instituiu uma relação de quase simbiose entre Educação Física e esporte. Ainda para esses autores, a chamada esportivização da Educação Física foi o

fenômeno que promoveu a prática esportiva como conteúdo hegemônico da Educação Física, a tal ponto de “no senso comum, ser plenamente possível confundir Educação Física escolar com prática esportiva” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 10).

O discurso curricular de aptidão física e esportiva só foi questionado de maneira mais expressiva a partir do início do período de redemocratização do Brasil, na década de 1980. Para Nunes e Rúbio (2008), esse momento é caracterizado como de crise de identidade da Educação Física escolar, uma vez que diversas críticas foram levantadas ao modelo curricular em vigor, bem como foram elaboradas diferentes abordagens que focavam na construção de outro referencial teórico-conceitual para o campo da Educação Física.

Para González e Fensterseifer (2009), o movimento de crítica aos paradigmas de aptidão física e esportiva do currículo, denominado movimento renovador da Educação Física brasileira, foi responsável por impulsionar um processo importante de mudanças na área. Pois, além de propor a superação do discurso curricular hegemônico, buscou tirar a Educação Física da condição de mera atividade e elevá-la ao patamar de componente curricular obrigatório na formação escolar básica.

González (2016) reconhece que a Educação Física brasileira vem passando nos últimos anos por importantes mudanças. Na opinião desse autor, o cenário simbolizado pelo chamado Movimento Renovador da Educação Física brasileira e o processo de redemocratização do país, na década de 1980, impulsionaram expressivas modificações nessa área do saber na direção de tirar a Educação Física da categoria de mera atividade e elevá-la a condição de disciplina escolar com conhecimento sistematizado.

Inicialmente, surgiram correntes teóricas fundamentadas na psicologia da aprendizagem que tinham por finalidade promover o desenvolvimento da criança nas dimensões motoras, afetiva e cognitiva, além de difundir padrões de movimento rigorosamente hierarquizados. Na realidade, as correntes conhecidas como desenvolvimentista (TANI *et al.*, 1988) e psicomotora (FREIRE, 1989), apesar de levantarem críticas ao currículo tradicional da Educação Física, pouco dialogaram com uma concepção curricular de natureza crítica. Na prática, ainda persistiam as referências fundamentais do propósito curricular de matriz tradicional.

Somente no início da década de 1990 surgem propostas curriculares que vinculam a Educação Física às temáticas da pedagogia crítica e, portanto, pontuam alternativas ao currículo dominante. Em termos gerais, as abordagens conhecidas como progressistas da Educação Física defendem que as formas de sistematizar o movimento do corpo pelo

pensamento hegemônico, as correntes da aptidão física e da esportivização, representavam maneiras de reproduzir valores e signos dos grupos sociais dominantes.

Para Bracht (1999), as correntes curriculares progressistas da Educação Física se interessam por sistematizar na escola o corpo em movimento como forma de expressão da cultura, como patrimônio cultural da humanidade, a partir de uma abordagem didático-pedagógica.

Já para González e Fensterseifer (2009, p. 11), a renovação da Educação Física com a perspectiva crítica implicou na inserção de um conjunto de questionamento que não faziam parte da tradição dessa área do conhecimento e que são fundamentais para legitimar uma disciplina escolar dentro do projeto educacional da escola, tais como:

- Por que esta disciplina deve compor o currículo da escola?
- Quais são seus objetivos?
- Quais são seus conteúdos?
- Como são sistematizados os conteúdos ao longo dos diferentes níveis de ensino?
- Como esses conteúdos devem ser ensinados?
- Como avaliar seu ensino?

Sumarizando é possível reconhecer que nesse movimento, a Educação Física elegeu como seu objeto de estudo a cultura corporal que na prática compreende as manifestações corporais construídas pela humanidade e são dotadas de dimensões históricas, sociais, antropológicas, culturais, tais como: o jogo, a ginástica, a dança, a luta e o esporte. Esse pensamento crítico na Educação Física foi balizado, especialmente, nas abordagens conhecidas com crítico-superadora (SOARES, et al., 1992) e crítico-emancipatória (KUNZ, 1994).

Bracht (1999) analisa que nesta perspectiva curricular crítica da Educação Física o movimentar-se humano passa a ser estudado não somente nas dimensões biológica, mecânica ou mesmo psicológica, mas sobretudo, enquanto fenômeno histórico-cultural e, portanto, toma como fundamento os debates desenvolvidos no seio das ciências humanas e sociais.

Mais recentemente foram difundidas algumas ideias sobre um currículo de Educação Física orientado pela perspectiva pós-crítica. Nunes e Neira (2009) argumentam que o currículo tradicional da Educação Física tem como influência hegemônica as práticas corporais europeias e estadunidenses que vêm sendo consideradas como referência universal para as aulas. Em contraponto a essa ideia, o currículo de Educação Física de orientação pós-crítica propõe a tematização e a problematização de práticas corporais vinculadas a grupos minoritários, dominados e subalternos. Na prática pedagógica, essa abordagem visaria ao “reconhecimento dos aspectos identitários do grupo/região/manifestação investigado (s) e

radicalizaria a crítica social e cultural desses artefatos com base na perspectiva dos Estudos Culturais” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 237).

Essa perspectiva pós-crítica, denominada por Neira (2018) como cultural tem seus alicerces nos estudos culturais e no multiculturalismo crítico. Pode-se afirmar que o currículo da Educação Física cultural, que vem sendo utilizado em diversos documentos oficiais da política brasileira de Educação Básica, da última década, visa:

[...] colocar em ação uma política da diferença por meio do reconhecimento da cultura corporal dos vários grupos que coabitam a sociedade, ela prioriza procedimentos democráticos para a definição dos temas e atividades de ensino, além de valorizar experiências de reflexão crítica sobre a ocorrência social das práticas corporais, aprofundando e ampliando os conhecimentos dos alunos mediante o confronto com outras representações e manifestações (NEIRA, 2018, p. 9).

A Educação Física cultural, do ponto de vista curricular, está orientada para superar a abordagem dominante sobre as práticas corporais e, portanto, questionar as relações de poder envolvidas sobre o corpo em movimento. Nesse caminho, brincadeiras, danças, lutas, esportes e as ginásticas precisam ser analisadas enfrentando a perspectiva hegemônica e alcançando enfoques negligenciadas (NEIRA, 2018).

Assim, é importante considerar que do currículo cultural não se pretende obter uma saída precisa ou mesmo salvacionista para a formação cidadã. Porém, essa corrente curricular objetiva produzir experiências pedagógicas que tangenciem as identidades diversas dos alunos. De maneira sumária, é relevante adotar os seguintes questionamentos:

Se o que se pretende é formar cidadãos para uma sociedade menos desigual, como não debater as relações de gênero e classe que envolvem os esportes? Ou as questões de religião e etnia presentes nas danças? Por que não indagar o confronto entre o global e o local incrustado nas ginásticas? (NEIRA, 2018, p 16).

Com isso em vista, consideramos fundamental reconhecer um cenário recorrente na escola contemporânea, no qual a menção sobre expressões corporais que não fazem parte do acervo cultural dominante é vista com desconfiança, estranheza e desprestígio, nesse quadro podemos localizar manifestações como as danças afro-brasileiras, os jogos e os esportes indígenas, por exemplo. No currículo de uma Educação Física de inspiração cultural, essas expressões corporais, que são comumente subjugadas na escola, seriam centralizadas como temáticas de ensino, de maneira a despertar novos pontos de vista sobre tais práticas.

Nesse caso, o próprio papel do professor é questionado. Numa perspectiva cultural, a atividade docente em Educação Física não representa a reprodução e a interpretação do gesto motor de determinada prática corporal marginalizada do currículo oficial. Para Neira (2018),

em outro sentido, o professor de Educação Física deve produzir, nas aulas, espaços-tempos propícios para que as diferentes vozes e as diferentes interpretações sejam ouvidas e analisadas a partir das questões envolvendo a gestualidade.

5.2 Marabaixo como conteúdo de ensino escolar

É possível reconhecer que a inserção do Marabaixo como conteúdo de ensino nas escolas do Amapá pode contribuir para divulgar e legitimar parte da história do povo amapaense, fazendo com que essa expressiva manifestação cultural da população negra seja conhecida, reconhecida, respeitada e valorizada. Além disso, trabalhar pedagogicamente o Marabaixo na escola pode representar visibilidade à luta, à superação de estereótipos e preconceitos relacionados às populações negras no Brasil.

Dessa maneira, entende-se que problematizar de forma crítica as práticas culturais afrodescendentes, como por exemplo, o Marabaixo, dentro do espaço escolar significa dar vez e voz à cultura tradicional afrodescendente que é, muitas vezes, negligenciada e quase inexistente no currículo oficial escolar. Nesse sentido, é válido perceber que o trabalho pedagógico consistente e criticamente situado, envolvendo questões étnicas raciais, configura-se como uma maneira de superar preconceitos e discriminações.

Neira e Nunes (2009) alertam que numa análise mais precisa sobre a constituição do currículo escolar brasileiro é possível notar o destaque para a produção do conhecimento e o ponto de vista norte americano e europeu, ilustrado através das obras literárias, das produções artísticas, da cartografia e das inovações tecnológicas. Salienta esse autor que, esse movimento, chamado de colonialismo, de maneira gradativa, nos últimos, vem sendo revertido, a partir de um processo de descolonização do currículo escolar. A modificação na legislação brasileira que obriga a inserção da cultura africana e afro-brasileira como conteúdo de ensino escolar ilustra bem esse cenário de descolonização, porém que ainda é minoritário na prática do sistema educacional brasileiro.

Nesse sentido, considera-se, em caráter elementar, considerar que esse tipo de mudança na escola demanda o reconhecimento dos processos discriminatórios, hierárquicos e autoritários que sustentam a negação do *outro*. Para Candau (2005, p. 51), “nossa educação tem características fortemente monoculturais e privilegia uma perspectiva universalista vinculada à perspectiva iluminista”. A partir dessa constatação, essa autora entende que:

[...] somente assumindo de modo consciente e crítico os processos de hibridação cultural presentes na sociedade brasileira e favorecendo o diálogo intercultural seremos capazes de promover processos educacionais que articulem igualdade e diferença, universalismo e relativismo e globalização e pluralidade cultural, no nosso contexto (CANDAU, 2005, p. 51).

É importante ainda destacar que a educação escolarizada pode ser um instrumento de manutenção dos elementos hegemônicos da sociedade, bem como, pode instaurar um espaço/tempo para questionar a cultura dominante, apontando para transformação social (NEIRA; NUNES, 2009).

Candau (2005), apoiada nos trabalhos de James Banks (1999), demonstra distintos níveis estratégicos de abordagens pedagógicas tencionadas para introdução no currículo escolar de temáticas/conteúdos de ensino sensíveis à diversidade das manifestações culturais. O primeiro nível, considerado como o mais elementar, é o que foca na introdução no currículo escolar formal de temas da diversidade cultural através de eventos pontuais ou comemorativos. No segundo nível, há a investida de inserção de determinados conteúdos em algumas disciplinas, porém sem alterar a estrutura básica que sustenta a prática pedagógica.

Já no terceiro nível, compreendido como transformador, o currículo é reestruturado em favor de uma lógica que permite que as crianças e jovens aprendam temas, conceitos e fatos oriundos de diferentes tradições culturais. Por fim, no quarto nível, chamado de ação social, a transformação da lógica curricular se materializa no desenvolvimento de projetos que desencadeiem o envolvimento direto de crianças e jovens com grupos culturais de fora do currículo tradicional, de maneira a produzir relações a nível teórico-prático (CANDAU, 2005).

Ou seja, o mero acréscimo de temáticas que não sejam integrantes da cultura hegemônica não é suficiente para questionar a ordem majoritária. Para superar as abordagens que atribuem caráter folclórico e exótico às práticas culturais das populações negras, como o Marabaixo, consideramos interessante elaborar uma prática pedagógica problematizadora que levante críticas à maneira como parte da sociedade enxerga as manifestações culturais de populações marginalizadas, como as comunidades negras no Amapá, valorize suas perspectivas e ao mesmo tempo promova a integração e o diálogo social.

Para Moreira e Candau (2003, p. 167) é relevante “questionar os lugares comuns, as leituras hegemônicas da nossa cultura e de suas características, assim como das relações entre os diferentes grupos sociais e étnicos”. Além disso, esses autores pontuam a necessidade de proporcionar na escola um trabalho que promova a interação das crianças e jovens com

diferentes grupos culturais e étnicos, visando à construção de uma perspectiva sensível com relação à cultura do outro.

5.3 Marabaixo como conteúdo de ensino da Educação Física

Em primeiro plano, é relevante situar a dança como elementos motivador e propulsor da inserção do Marabaixo como conteúdo de ensino da Educação Física, uma vez que esse componente curricular tem como foco de concentração as práticas corporais. Portanto, entende-se, de pronto, que o gatilho para a inclusão do Marabaixo como temática da Educação Física é a Dança do Marabaixo. Esse ponto de partida demanda, antes de mais nada, entender a dança, seus conceitos fundamentais e seus cenários como conteúdo de ensino das aulas de Educação Física.

De acordo com Brasileiro (2010), a dança é uma manifestação cultural presente ao longo da história da humanidade. Ainda segundo esta autora, a dança vem sendo interpretada com inúmeros sentidos e significados. Entretanto, é fundamental notar que a dança acompanha a vida humana de diferentes maneiras, em diferentes períodos históricos e com diferentes intenções. Logo, salientamos que a própria narrativa da vida cotidiana tem a dança como uma marca de expressão, o que leva a compreensão de que o Brasil e a sua cultura popular podem ser identificados por meio das suas danças (BRASILEIRO, 2010).

Assim, a dança e os conhecimentos inerentes a ela representam uma possibilidade de expressão relevante para a tomada da consciência e inserção no mundo. Nessa direção, a dança cumpre papel importante para formação dos estudantes, haja vista o acesso a outras possibilidades de comunicação através do contato mais profundo e didaticamente situada com o conteúdo dança (ALVES *et al.*, 2015). Dessa forma, a dança aqui é percebida como:

[...] meio de ampliar as expressões corporais dos estudantes, proporcionando, aos próprios estudantes, oportunidades de desenvolverem os domínios do comportamento humano através de diversos movimentos simples e complexos.

Além disso, reconhecemos que a importância da dança como conteúdo de ensino escolar está relacionada a sua possibilidade de levar “o indivíduo a desenvolver sua capacidade criativa numa descoberta pessoal de suas habilidades de maneira decisiva para a formação de cidadãos críticos autônomos e conscientes de seus atos, visando a uma transformação social” (BERNARDINO *et al.*, 2010).

Por outro lado, vale ressaltar que dança quando sistematizada pelo olhar acadêmico, segundo Brasileiro (2010), esteve muito limitada ao acervo de referências e conhecimentos das danças cênicas, de palco, como as danças clássica, moderna e contemporânea, por exemplo. Somente muito recentemente as danças produzidas em comunidades, como as danças populares, vem ganhando maior visibilidade.

Para Brasileiro (2010), no contexto acadêmico hegemônico, as danças e outras manifestações culturais vinculadas às festas populares, que constituem importante elemento da construção da identidade de um país, estão quase que na totalidade ausentes da bibliografia acadêmica especializada.

No caso da instituição escolar, as danças populares estão presentes, no entanto, na condição de atividades eventuais, como em festas e festividades comemorativas. Já as danças cênicas costumam ser localizadas como conteúdo de ensino em espaços de oficinas e atividades extraclasse (BRASILEIRO, 2001; MORANDI, 2005). Ou seja, de modo geral, as danças ausentes no conteúdo dos componentes curriculares obrigatórios são as mesmas danças presentes das festas e festividades comemorativas.

Nas conclusões de Brasileiro (2010, p. 148):

[...] a cultura popular entra nas escolas pelas brechas das festas, com a intenção de recuperar e preservar a cultura do povo, e vai conferindo às danças e às outras manifestações um local de visibilidade temporário. Nem tudo que se faz nas ruas cabe nas escolas e esse recorte nem sempre respeita o que se faz nas ruas. O popular ganha de vez em quando um espaço para ser visto e, quando visto, ganha uma roupagem adequada e higienizada, própria desse espaço.

Nesse contexto, as expressões da cultura popular acabam recebendo um tratamento superficial, atrelando, assim, menor valor do ponto de vista das contribuições para a construção da identidade local ou regional e para a formação dos estudantes.

No que diz respeito à Educação Física, Souza, Hunger e Caramaschi (2014) sinalizam que o reconhecimento da dança como integrante do currículo de ensino oficial é recente, por volta da década de 1990. Para Soares *et al.* (2012) a dança esta compreendida nesse componente curricular, uma vez que a mesma faz parte do acervo de conhecimentos da cultura corporal e que deve ser estudada desde sua origem até seu fundamento educativo, sendo imprescindível observar sua função finalidade e objetivos dentro do propósito escolar.

Brasileiro (2003), através de suas pesquisas de campos, descreve que a dança minimamente faz parte das aulas de Educação Física como conteúdo folclórico e de menor valor e menor tempo de dedicação, tendo em vista que, hegemonicamente, a ginástica e os

esportes são predominantes nas aulas. De forma recorrente, a dança é desvalorizada como expressão e linguagem e costuma ocupar o lugar de atividade extracurricular.

Os estudos de Alves *et al.* (2015) caracterizam o cenário atual de inserção da dança como conteúdo de ensino da Educação Física. Esses autores relatam, a partir de pesquisas de campo envolvendo professores de Educação Física, que a dança está cada vez mais sendo tematizada dentro das aulas, configurando, aos poucos, um processo de superação da ausência do currículo. Os referidos autores consideram que a dança passa por um salto qualitativo dentro da Educação Física, haja vista que a grande maioria dos professores dessa disciplina, das 30 escolas pesquisadas, reconhecem a dança como conteúdo de ensino.

Por outro lado, nesse mesmo estudo, é revelando que a maioria dos professores não se sente preparado para ensinar dança. O que acarreta no ensino da dança de forma não sistematizada, não contextualizada, através de estratégias interdisciplinares e em datas comemorativas (ALVES *et al.*, 2015).

Essas pesquisas ainda apontam um percentual pequeno de professores que insere a dança através de uma lógica sistematizada que proporciona a progressão dos saberes relacionados ao conteúdo de ensino ao longo dos ciclos de aprendizagem. Salienta-se, nesse ponto, a existência de elementos que facilitam a abordagem com o conteúdo dança, tais como: pesquisa escolares, vídeos, convidados externos, entre outros (ALVES *et al.*, 2015).

Uma questão a ser superada e que é salientada por Alves *et al.* (2015), é que os achados da pesquisa sinalizam que a dança de forma hegemônica continua sendo ministrada na disciplina Educação Física de forma não sistematiza, privilegiando somente a dimensão teórica, pois, segundo os professores pesquisados, as escolas não apresentam estrutura física adequada para a tematização da dança.

No tocante a inserção de danças afro-amapaenses na Educação Física nas escolas do Amapá, considera-se relevante pensar o Marabaixo através de uma abordagem pedagógica ampliada na Educação Física escolar, adotando a teoria pós-crítica como possibilidade para esse fazer pedagógico. No caso da leitura pós-crítica ou cultural, a Educação Física concentra sua atenção sobre a gestualidade, seus significados, seus ritos, seus adereços e sua dinâmica organizacional, garantindo visibilidade para o patrimônio cultural corporal de grupos marginalizados. Nesse sentido, o que se objetiva é “o desenvolvimento de uma ação pedagógica sensível às diferenças e comprometida com a formação de identidades democráticas” (ETO; NEIRA, 2017, p. 585).

Para Bonetto e Neira (2017), isso pode significar a inserção no repertório escolar de práticas corporais e as biografias, as histórias de dominação e resistência relacionadas a elas,

problematizando ainda representações e discursos discriminatórios e preconceituosos. Com isso, não se busca a exclusão da cultura corporal dominante. Na realidade, “defende-se simplesmente que os conhecimentos alusivos às práticas corporais desdenhadas ou tergiversadas possam receber a mesma atenção que as manifestações hegemônicas” (BONETTO; NEIRA, 2017, p. 80).

No caso do Marabaixo, a escassez de pesquisas que sistematizem esta manifestação cultural como prática pedagógica da Educação Física conduz para necessidade de produzir análises a partir de outras experiências de ensino. Como, por exemplo, as apresentadas por Eto e Neira (2017) que fizeram um levantamento de alguns relatos de experiências pedagógicas, com o componente curricular Educação Física, orientados pelas correntes curriculares pós-críticas.

No caso dessas experiências pedagógicas, foram tematizados a capoeira, o futebol e as questões de gênero e o samba. No geral, essas experiências foram motivadas mediante o diagnóstico do professor acerca de situações que aconteciam entre os estudantes de discriminação e preconceito em relação às práticas culturais de populações afrobrasileiras e às questões de gênero. Além disso, as motivações para a abordagem sobre esses temas estiveram relacionadas à constatação acerca da ausência desses tópicos do currículo clássico da Educação Física, muito focado na tradição de práticas corporais europeias (ETO; NEIRA, 2017).

De forma sumária, os objetivos pedagógicos dessas experiências estavam voltados a aproximar os alunos das práticas corporais relacionadas aos grupos minoritários, questionar preconceitos e promover a igualdade entre grupos sociais e culturais. Do ponto de vista metodológico, as atividades didático-pedagógicas, para além do ensino de técnicas de elementos motores, basearam-se em visitas a espaços de referência, pesquisas, atividades extraclases, recepção de grupos e pessoas com contato íntimo com as práticas corporais tematizadas, rodas de conversas, além da produção pelos alunos de painéis de exposições (ETO; NEIRA, 2017).

Na percepção de Eto e Neira (2017), essas experiências de ensino focaram sua preocupação em contextos locais, nos quais foi possível diagnosticar questões de identidade e diferença. A ação pedagógica estava inclinada a alcançar mudanças nas esferas das subjetividades, visando a desestabilizar discursos hegemônicos. Os autores consideram que o trabalho da Educação Física, apoiado nas teorias pós-críticas, tem preocupação com produção identitária de grupos culturais, centrado na “luta pelo direito de os grupos sociais

marginalizados terem representado seu patrimônio cultural corporal no currículo escolar” (ETO; NEIRA, 2017, p. 588).

No trabalho desenvolvido na obra *Educação Física Cultural: inspiração e prática pedagógica* (NEIRA, 2018), com base em um número expressivo de relatos de experiências pedagógicas de aulas de Educação Física culturalmente orientadas, é apresentada uma robusta sistematização sobre fundamentos e procedimentos didáticos-pedagógicos inerentes à perspectiva da Educação Física cultural, que podem servir de suporte para práticas pedagógicas envolvendo o Marabaixo.

Trata-se de uma investigação desenvolvida entre 2015 e 2017 que pontuam temas e ações pedagógicas, a partir do que há de mais recente do que vem sendo produzido no cotidiano escolar em aulas de Educação Física que recorrem aos pressupostos das correntes curriculares pós-críticas, que objetiva subsidiar alternativas ao currículo tradicional.

Desse estudo e para o interesse da presente dissertação, salientamos a abordagem levantada sobre organização e desenvolvimento das atividades de ensino. Com base nesse trabalho, para uma construção pedagógica cultural, Neira (2018, p. 59) reconhece a pertinência dos seguintes procedimentos didáticos: “*mapeamento, leitura, vivência, resignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação*”.

O *mapeamento* compreende a primeira aproximação da comunidade escolar para selecionar o conteúdo de ensino. Nesse caso, é relevante entender que na perspectiva cultural a escolha dos conteúdos é parte fundamental, tendo em vista a necessidade de extrapolar o acervo curricular tradicional e contemplar temas comumente negligenciados. Na realidade, o mapeamento, com o objetivo de definir a manifestação cultural que será abordada, representa o processo de identificação das práticas corporais que estão disponíveis ou não disponíveis aos estudantes e que de alguma maneira implicam a comunidade escolar, os bairros do entorno, a cidade ou até mesmo o contexto social mais amplo. Do ponto de vista procedimental, o mapeamento ocorre mediante conversas, observação e pesquisas.

A *leitura* representa o estudo amplo dos estudantes sobre os códigos que envolvem a prática corporal escolhida. Trata-se de um momento no qual os estudantes analisam “formato, regras, técnicas, táticas, participantes, recursos, ambiente, posição que ocupa no tecido social, discursos disseminados a seu respeito, como é representada pelos praticantes e por outros grupos, etc.” (NEIRA, 2018, p. 63).

Já a *vivência* é o momento no qual o professor cria estratégias que estimulem o grupo a experimentar a prática corporal dentro do espaço escolar, se necessário, adequando condições e formatos. Vale destacar que num currículo cultural da Educação Física não cabe a

preocupação com o desempenho motor ou com padrões de movimento previamente estabelecidos.

Nesse caso, a prática corporal em seu formato original é tomada como ponto de partida, porém os estudantes são chamados a reconstrução coletiva da manifestação corporal, de modo a emergir modificações e incorporações. Trata-se da *ressignificação*, na qual os alunos, enquanto sujeitos históricos e produtores de cultura, atribuem novo sentido – teórico, técnico, tático, gestual, contextual – à prática corporal tematizada, produzindo novas técnicas corporais, regras e formatos. Isso significa que “o currículo cultural reconhece os significados hegemônicos, mas não os impõem aos estudantes (NEIRA, 2018, p. 68).

Os próximos procedimentos didáticos são o *aprofundamento* e a *aplicação*, que dizem respeito a atividades que proporcionam aos alunos um melhor conhecimento sobre a prática corporal tematizada para identificar outros aspectos e outras leituras, preferencialmente, a partir de fontes ainda não suscitadas na leitura inicial. As situações didáticas relativas ao aprofundamento e à ampliação são: visitas aos espaços onde a manifestação cultural escolhida acontece originalmente, apresentações de alunos praticantes, seções de cinema na escola, pesquisas escolares, leitura de textos literários, entrevistas e conversas com praticantes. Segundo Neira (2018), a aproximação permitida com essas atividades permite desocultar, além de novos conhecimentos, situações envolvendo questões de etnia, classe social, gênero, deficiência, religião e outras.

Por fim os procedimentos didáticos observados são *registro* e *avaliação*, que constituem estratégias para reunir as informações levantadas, discutidas e produzidas ao longo das aulas ou como produto delas. Registro e avaliação podem ser feitos através de diários de anotações, desenhos, filmagens, fotografias, áudios, coreografias e demonstrações, produzidos por docente e discentes. Esse tipo de atividade, de acordo com Neira (2018), possibilita o reconhecimento das insuficiências e o alcance da atividade pedagógica proposta. Na maioria das vezes, o registro dos alunos ilustra, questionamentos, dúvidas, conflitos, indicando a demanda por modificações no planejamento.

Esse acervo de experiências e sistematizações de experiências de ensino indicam possibilidades para práticas pedagógicas que tematizem manifestações culturais afro-brasileiras, como a dança do Marabaixo, com o propósito de desmistificar, aproximar, produzir conhecimento e suscitar debates sobre preconceito, racismo e a condição social do negro no Estado e no país. Representam subsídios e inspiração, mediante a ausência de propostas já experimentadas, para a construção de um plano pedagógico para inserção do Marabaixo nas aulas de Educação Física.

6. “ROSA BRANCA AÇUCENA LÊLÊ. CASE, MOÇA MORENA LÊLÊ”: RESULTADOS E INTERPRETAÇÕES

Nesse capítulo, apresentaremos os resultados da pesquisa de campo sistematizados a partir de Categorias de Análise que, para uma melhor visualização das respostas de todas as perguntas contidas no questionário de investigação, serão ilustrados em 3 quadros de análise. Após cada apresentação detalhada dos resultados dos questionários de investigação organizados em cada Categoria de Análise, será traçada uma interpretação dos achados correspondentes, inclusive introduzindo assuntos que correlacionam as 3 Categorias de Análise. Vale salientar que as interpretações aqui apresentadas representam um recorte que circunscreve alguns dos principais pontos de análise. Portanto, não temos a pretensão de esgotar as discussões oriundas dessa pesquisa de campo. Existe, assim, outras análises igualmente relevantes que não fazem parte desta dissertação, mas que certamente estarão contempladas em publicações futuras.

6.1 Categoria de Análise I: aspectos sobre identificação, formação e área de atuação dos participantes da pesquisa

Iniciaremos apresentando as respostas contidos no Quadro 2, correspondente à Categoria de Análise I, que exhibe o perfil dos professores questionados nessa pesquisa. Esses dados apresentam idade, ano de formação, instituição de formação, motivação para ingresso na carreira, área de afinidade, cursos de pós-graduação que eles já fizeram, tempo de atuação como professor/a em escola, nome da instituição de ensino em que está exercendo suas funções como professor/a e o nível de ensino no qual está trabalhando atualmente.

O levantamento do perfil do professor/a em relação idade, a sua formação e atuação profissional corresponde à primeira parte do questionário de investigação. Nesse sentido, a primeira questão buscou identificar a faixa etária dos docentes. Verificou-se que 6 sujeitos possuem entre 28 e 34 anos e 3 sujeitos estão enquadrados em faixa etária superior a 50 anos.

A verificação da faixa etária dos professores serviu apenas para fazermos a identificação dos sujeitos da pesquisa, já que esse dado não nos permite afirmar se o sujeito mais novo é mais ou menos experiente que o mais velho, já que isso depende de outros fatores como formação profissional, interesse e atualização profissional.

Em relação ao ano de formação dos professores/as, podemos notar que 2 sujeitos formaram-se em 2009, 1 indivíduo se formou em 2010, 1 professor/a em 2011, 2 sujeitos formaram-se em 2012, 1 se formou em 1982, outro em 1984 e apenas um professor/a em 1990. Ou seja, no geral existe um grupo de 6 professores com formação entre os anos de 2009 e 2012 e outro grupo de 3 professores com formação entre os anos de 1982 e 1990.

A respeito da instituição em que se formaram, obtivemos os seguintes dados: 3 professores/as concluíram seu curso de Educação Física no Centro de Ensino Superior do Amapá (CEAP); 3 professores/as na Escola Superior de Educação Física do Pará, atual Universidade Estadual do Pará, no Pará (UEPA); 2 professores/as formaram-se na Universidade Vale do Acaraú (UVA), no Amapá; e 1 sujeito relatou ter se formado na Faculdade de Macapá (FAMA).

Além da instituição de formação, nos interessamos em saber qual foi a motivação deste professor/a para escolher a carreira na área de Educação Física, deixando claro que eles poderiam selecionar mais de uma motivação e até mesmo comentar outra que por ventura não estivesse entre as alternativas. Notamos que: 5 professores indicaram que a motivação da escolha foi a experiência prática com o esporte; 5 professores/as sinalizaram que a motivação foi orientação profissional; 4 professores/as indicaram que possuíam experiência prática com dança; 3 professores/as falaram possuir experiência prática com ensino/educação; e apenas 2 professores/as indicaram ter experiência prática com o fitness como um agente motivador para a escolha do curso de Educação Física. Nenhum professor relatou ter tido outra motivação além destas elencadas no questionário.

A quinta pergunta do questionário indagava qual a área de maior afinidade que este professor tem no campo de atuação da Educação Física. Dentre as respostas, que poderiam ser mais de uma, obtivemos os seguintes resultados: 6 professores/as indicaram possuir afinidade com a área escolar; 6 professores/as selecionaram a área da saúde como afinidade para atuação profissional; 5 professores/as disseram ter afinidade com o campo esportivo; 4 relataram afinidade com a área do lazer; apenas 1 selecionou a alternativa fitness, como área de afinidade; e 1 professor/a marcou possuir outra afinidade não identificada pelo mesmo.

Sobre a formação continuada destes professores/as, em nível de Pós-graduação, alcançamos as seguintes respostas: 2 sujeitos afirmaram ter especialização na área de fisiologia do exercício; 2 professores/as na área de educação especial; 1 professor/a especialista em ginástica escolar; 1 professor/a afirmou ter feito pós-graduação em Ginástica Médica; Outro/a professor/a relatou que se especializou em Organização e Aprendizagem Motora – Programa Federal “Segundo Tempo”; e apenas 1 professor/a possui Mestrado em

Educação Física. Dos 9 professores/as participantes da pesquisa, 1 relatou não possuir curso de Pós-graduação.

A sétima pergunta questionava o tempo de atuação como professor/a de Educação Física na rede estadual de ensino. Dentre as respostas, notamos que 6 professores/as atuam entre 5 a 10 anos na escola e 3 professores/as estão a mais de 28 anos atuando no ambiente escolar.

Em relação ao local de atuação destes sujeitos, tivemos as seguintes respostas: 3 deles pertencem ao quadro de professores/as efetivos da Escola Estadual General Azevedo Costa, 2 da Escola Estadual Augusto dos Anjos, 2 da Escola Estadual Edgar Lino da Silva e 2 da Escola Estadual São Benedito.

A última pergunta desta primeira categoria de análise foi em relação aos níveis e etapas de ensino que eles atuam na Educação Básica. Logo, as respostas foram as seguintes: 4 professores/as atuam no Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano); 3 professores/as estão trabalhando com o Ensino Médio nas escolas pesquisadas; e 2 professores/as trabalham diretamente com o Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano).

Quadro 2 – Categoria de Análise I: Identificação, formação e área de atuação

	Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F	Professor G	Professor H	Professor I
Idade	34	30	28	62	60	30	50	30	30
Ano de formação	2009	2009	2012	1982	1984	2012	1990	2010	2011
Instituição de formação	Centro de Ensino Superior do Amapá – CEAP	Faculdade de Macapá – FAMA	Centro de Ensino Superior do Amapá – CEAP	Escola Superior de Educação Física do Pará (Atual UEPA)	Faculdade de Ed.Física do PA.	Universidade vale do Acaraú – UVA	Escola Superior de Educação do Pará (Atual UEPA)	Centro de Ensino Superior do Amapá – CEAP	Universidade vale do Acaraú – UVA
Motivação para ingresso na carreira	Experiência prática com dança	Experiência prática com esporte, Experiência prática com a área do fitness	Orientação profissional, Experiência prática com esporte, Experiência prática com ensino/educação	Orientação profissional, Experiência prática com esporte	Experiência prática com esporte	Orientação profissional, Experiência prática com esporte, Experiência prática com dança, Experiência prática com ensino/educação	Orientação profissional, Experiência prática com dança, Experiência prática com ensino/educação, Experiência prática com a área do fitness	Orientação profissional, Experiência prática com dança	Orientação familiar
Área de afinidade	Escola	Escola, Fitness, Esporte, Lazer, Saúde, Outros	Escola, Esporte, Lazer, Saúde	Escola, Esporte	Esporte, Lazer, Saúde	Esporte, Saúde	Escola, Lazer, Saúde	Saúde	Escola
Pós-Graduação	Mestrado em Educação Física	Especialista fisiologia do exercício, nutrição e suplementação desportiva	Especialização Educação Especial e Inclusiva.	Organização e Aprendizagem motora.- Programa federal “ Segundo Tempo “	Ginástica Médica ³	Educação especial	Especialização em ginastica escolar.	Pós-graduação - Fisiologia do exercício	Não
Tempo de atuação	10 anos	9 anos	6 anos	37 anos	33 anos	5 anos	28 anos	5 anos	4 anos
Escola que atua	E.E. Augusto dos Anjos	E.E. Augusto dos Anjos	E.E. Azevedo Costa	E.E. Azevedo Costa	E.E. Azevedo Costa	E.E. Edgar Lino	E.E. Edgar Lino	E.E. São Benedito	E.E. São Benedito
Nível de ensino que atua	Ensino Fundamental II – do 6º ao 9º ano, Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Fundamental II – do 6º ao 9º ano, Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Fundamental II – do 6º ao 9º ano	Ensino Fundamental II – do 6º ao 9º ano	Ensino Fundamental I – do 1º ao 5º ano	Ensino Fundamental I – do 1º ao 5º ano

Fonte: autora da pesquisa

6.1.1 Interpretação das informações da Categoria de Análise I

De acordo com as respostas dadas, a primeira análise que se faz é com relação à correlação entre idade e tempo de formação, é possível inferir que há dois grupos distintos, dentre os professores/as pesquisados/as. Existe um grupo de 3 professores/as com mais experiência de vida e profissional (D, E e G), no qual é possível reconhecer idades variando de 50 a 62 anos e tempo de experiência profissional indo de 28 a 33 anos em docência em Educação Física. Os 3 membros desse grupo concluíram seus cursos de formação inicial na mesma instituição de ensino superior – Escola Superior de Educação Física do Pará, atual UEPA. Sendo que 2 dos/as professores/as desse grupo atuam na E. E. (Escola Estadual) Azevedo Costa (D e E).

Por outro lado, existe um grupo de 6 professores/as que são adulto-jovens, com idade variando entre 28 e 34 anos e com tempo de atuação na docência em Educação Física situada entre 5 e 10 anos.

Dessa correlação é possível inferir questões relacionadas à diferença das trajetórias de formação inicial que, possivelmente, exerce influência relevante no exercício profissional. Do grupo mais experiente, há professor/a formado/a no ano de 1982, período no qual as referências para a formação e atuação profissional em Educação Física eram diferentes dos pressupostos teórico-práticos da formação desenvolvida nos últimos 10 anos. Do ponto de vista estrito da formação inicial, é possível inferir que concepções mais atuais sobre educação, Educação Física, bem como debates sobre inclusão social e pluralidade na escola, não compõem o acervo formativo da qualificação tradicional em Educação Física.

Em outro aspecto, há um grupo de 6 professores formados nos últimos 10 anos em instituições de ensino superior do Estado do Amapá. É possível reconhecer que se trata de professores/as formados/as nas primeiras turmas de Licenciatura em Educação Física do Estado do Amapá, afinal de contas, em 2006 são criados os primeiros cursos de Educação Física do Amapá.

Desse recorte, é possível esperar alguns apontamentos importantes para o trato do Marabaixo nas aulas de Educação Física, uma vez que a origem formativa desses/as professores/as é, reconhecidamente, de cursos projetados para atender as demandas da sociedade amapaense no que tange a atividade profissional acerca das práticas corporais, da qual o Marabaixo, na condição de patrimônio cultural afroamapaense mais relevante, deveria fazer parte.

Essas constatações nos levam a pensar que o período e o local de formação tenham alguma influência direta na maneira como os professores enxergam as demandas da escola contemporânea e como escolhem os conteúdos e as metodologias de ensino que serão desenvolvidos nas suas aulas na escola, podendo inclusive refletir na inserção, ou não, da dança e da dança do Marabaixo no currículo. Essa correlação, entre tempo de formação, conteúdo dança, Marabaixo e Educação Física, faremos ao apresentar os demais resultados.

6.2 Categoria de Análise II: aspectos sobre Currículo e Educação Física

Passamos a apresentar agora as respostas dos professores/as em relação à Categoria de Análise 2, sobre Currículo e a disciplina Educação Física, que estão sistematicamente ilustrados no Quadro 3. Essas questões se referem à segunda parte do questionário de investigação aplicado aos docentes. Para deixar a apresentação num formato mais claro, trataremos os dados em duas partes: Primeiramente sobre o Currículo de Educação Física de forma geral, para em seguida tratar especificamente do conteúdo dança nas aulas dessa disciplina. Na sequência, apresentaremos a interpretação e análise das respostas dos sujeitos sobre esses aspectos.

6.2.1 Currículo e Educação Física

Direcionamos nosso olhar primeiramente aos conteúdos desenvolvidos nas aulas dos professores que responderam nossa pesquisa. Nesse sentido, da segunda parte do questionário, a pergunta elaborada foi: *Qual dos temas elencados a seguir são conteúdos de ensino utilizados nas suas aulas de Educação Física na escola?*

Observamos que o conteúdo *Brincadeiras e jogos* foi apontado por todos os professores/as participantes da pesquisa como conteúdo utilizado nas aulas de Educação Física. O conteúdo *Esporte* foi marcado por 8 professores/as. Dos 9 participantes da pesquisa, 7 deles indicaram trabalhar em suas aulas o conteúdo *Ginástica*. Em relação ao conteúdo *Dança* conseguimos observar que 6 professores/as abordam essa prática corporal em suas aulas. A respeito dos conteúdos *Lutas e Práticas Corporais de Aventura* observamos que 3 professores/as relataram incluir essa temática em suas aulas na escola. Entre as respostas tivemos 2 professores/as que relataram trabalhar outros conteúdos em suas aulas.

Outra questão do questionário trazia a seguinte indagação: *Que critérios você utiliza para selecionar os conteúdos de ensino para suas aulas de Educação Física na escola?* Vale ressaltar que cada professor/a tinha liberdade de escolher mais de uma alternativa.

Como resultado, obtivemos o seguinte: 6 professores/as afirmaram utilizar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DNC) como critério para auxiliar na escolha dos conteúdos de ensino de suas aulas; 5 professores indicaram utilizar o Projeto Político Pedagógico (PPP) de sua escola como critério; 5 professores/as assinalaram adotar a afinidade pessoal como critério para escolha; 4 sujeitos escolheram como critérios o Livro Didático e os PCN; 4 professores/as afirmaram que levam em consideração o interesse dos alunos, como critério no momento de escolha das práticas corporais que serão trabalhadas em suas aulas; já as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) e a BNCC foram os critérios escolhidos por 3 professores/as.

6.2.2 Dança no Currículo de Educação Física

Neste segundo momento, apresentando os resultados para as questões envolvendo o conteúdo Dança e o componente curricular Educação Física, a pergunta foi a seguinte: *Você desenvolve o conteúdo dança nas suas aulas de Educação Física na escola? Se sim, quais tipos de dança?* Nesta questão eles tinham também a opção de selecionar mais de um tipo de dança, ou até mesmo citar outro que não constasse entre as alternativas.

Dentre as respostas, notamos que 6 professores/as disseram trabalhar com dança em suas aulas e 3 professores/as informaram que não trabalham esta prática corporal na escola. Entre os tipos de danças que foram mais citados tivemos as danças regionais (5 professores/as), já a dança de salão e as danças de matriz africana são trabalhadas por 2 professores/as destas escolas pesquisadas. Tivemos também outros tipos de danças, não identificadas, como alternativa escolhida por 2 professores/as.

Quando questionados sobre *qual atividade extracurricular, que envolva a dança, ele participa*, notamos os seguintes resultados: 7 professores/as disseram participar da festa junina da escola; 5 sujeitos da pesquisa relataram se envolver nas atividades referentes a datas/festividades comemorativas da escola; 2 professores/as assinalaram trabalhar nos projetos de cultural regional que a escola realiza uma vez ao ano. Tivemos 2 participantes que relataram não participar de atividades extracurriculares que envolvam a dança. E apenas 1 professor/a informou se envolver em outro tipo de atividade extracurricular que não estava entre as alternativas dadas.

A pergunta seguinte estava interligada com a anterior e vinha questionando os sujeitos sobre *quais os tipos de dança que eles trabalhavam nessas atividades extracurriculares na escola*. O tipo de dança mais citado (6 professores/as) foi danças regionais. As danças de matriz africana foram citadas apenas por 1 sujeito, assim como as danças de salão que também foi marcada por apenas 1 professor/a. Tivemos 3 professores/as que afirmaram não trabalhar esta prática corporal em atividades extracurriculares na escola e 2 indivíduos que citaram trabalhar outros tipos de danças nessas atividades desenvolvidas na escola.

Para finalizar a apresentação dos resultados desta categoria trouxemos a seguinte pergunta: *Quais as principais dificuldades que este professor/a encontra para inserir o conteúdo dança nas aulas de Educação Física?*

Entre as respostas, percebemos que a falta de infraestrutura da escola e o desinteresse dos alunos pelo conteúdo dança, aparecem como as mais citadas pelos sujeitos da pesquisa (5 professores/as selecionaram essas alternativas). Ainda sobre esse questionamento, 2 professores/as afirmaram ter pouca vivência/experiência com o conteúdo dança. E apenas 1 participante apontou que a resistência do corpo técnico-pedagógico acaba sendo uma dificuldade para que ele consiga inserir essa prática corporal em suas aulas.

Quadro 3 – Categoria de Análise II: Currículo e Educação Física

	Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F	Professor G	Professor H	Professor I
Conteúdos de ensino da Educação Física	Brincadeiras e jogos, Dança, Esporte, Ginástica, Lutas, Práticas corporais de aventura	Brincadeiras e jogos, Esporte, Práticas corporais de aventura, Outros	Brincadeiras e jogos, Dança, Esporte, Ginástica, Lutas	Brincadeiras e jogos, Esporte, Ginástica	Brincadeiras e jogos, Esporte, Ginástica	Brincadeiras e jogos, Dança, Esporte, Ginástica, Lutas, Práticas corporais de aventura, Outros	Brincadeiras e jogos, Dança, Ginástica	Brincadeiras e jogos, Dança, Esporte, Ginástica	Brincadeiras e jogos, Dança, Esporte
Critérios para seleção de conteúdos	PCNs, DCND, BNCC	PCNs,, DCN, DCE, BNCC, PPP da escola, Interesse dos alunos	PCNs, DCN, PPP da escola, Afinidade pessoal com o conteúdo de ensino	DCN, Afinidade pessoal com o conteúdo de ensino, Interesse dos alunos	Livro didático, Afinidade pessoal com o conteúdo de ensino, Interesse dos alunos	DCN, DCE, BNCC	Livro didático, DCN, DCE, PPP da escola, Afinidade pessoal com o conteúdo de ensino	Livro didático, PCNs, PPP da escola, Afinidade pessoal com o conteúdo de ensino	Livro didático, PPP da escola, Afinidade pessoal com o conteúdo de ensino, Interesse dos alunos
Conteúdo dança nas aulas de Educação Física	Sim. Danças de salão, Sim. Danças Regionais	Não trabalho com o conteúdo dança em minhas aulas	Sim. Danças Regionais, Sim. Danças de Matriz Africana	Não trabalho com o conteúdo dança em minhas aulas	Não trabalho com o conteúdo dança em minhas aulas	Sim. Danças Regionais, Sim. Danças de Matriz Africana	Sim. Danças de salão, Sim. Danças Regionais, Sim. Outras danças	Sim. Outras danças	Sim. Danças Regionais
Atividade extracurricular sobre dança que o professor participa	Não trabalho com dança em projetos extracurriculares da escola	Festa junina, Outros	Datas/festividades comemorativas, Festa junina	Datas/festividades comemorativas, Festa junina	Projeto de cultura regional (realizado uma vez ao ano), Festa junina	Projeto de cultura regional (realizado uma vez ao ano)	Datas/festividades comemorativas, Festa junina, Não trabalho com dança em projetos extracurriculares da escola	Datas/festividades comemorativas, Festa junina	Datas/festividades comemorativas, Festa junina
Tipos de dança em atividades extracurriculares	Não trabalho com o conteúdo Dança em projetos extracurriculares na escola	Não trabalho com o conteúdo Dança em projetos extracurriculares na escola	Danças Regionais, Danças de Matriz Africana	Não trabalho com o conteúdo Dança em projetos extracurriculares na escola	Danças Regionais	Danças Regionais	Danças de salão, Danças Regionais, Outras	Danças Regionais, Outras	Danças Regionais
Dificuldades para inserção da dança na Educação Física	Resistência do corpo técnico-pedagógico ao conteúdo dança, Desinteresse dos alunos pelo conteúdo dança	Falta de infraestrutura na escola	Desinteresse dos alunos pelo conteúdo dança, Pouca vivência/experiência do professor/a com o conteúdo dança	Falta de infraestrutura na escola	Falta de infraestrutura na escola	Desinteresse dos alunos pelo conteúdo dança	Falta de infraestrutura na escola, Desinteresse dos alunos pelo conteúdo dança	Falta de infraestrutura na escola, Desinteresse dos alunos pelo conteúdo dança	Pouca vivência/experiência do professor/a com o conteúdo dança

Fonte: autora da pesquisa

6.2.3 Interpretação das informações da Categoria de Análise II

No Quadro 3, é possível observar que 4 professores/as (A, F, G e H) responderam ter experiência prática com dança, no entanto, observou-se que 6 professores/as responderam trabalhar este conteúdo em suas aulas de Educação Física na escola.

Esse resultado nos mostrou que os professores/as (C e D), apesar de não possuírem experiência prática com a dança, não deixaram de incorporar esta prática corporal em suas aulas na escola. Brasileiro (2003) afirma que a dança, de forma recorrente, é desvalorizada como expressão e linguagem e, geralmente, ocupa um lugar de atividade extracurricular. Saber que ela está presente no currículo, enquanto conteúdo de ensino, nos leva a considerar, do ponto de vista da Educação Física, um avanço no sentido da diversificação dos temas de ensino e da superação da hegemonia do esporte.

Observar que 6 dos 9 professores/as pesquisados trabalham com o conteúdo dança em suas aulas revela um avanço, ao menos nas respostas dos docentes, pois indica um novo marco no campo das pesquisas relacionadas à Educação Física escolar, uma vez que grande parte dos trabalhos dedicados à compreensão da prática pedagógica de professores/as dessa área do conhecimento apresentam como resultado a prevalência de modalidades esportivas em detrimento a outras práticas corporais (GONZÁLES; FENSTERSEIFER, 2009).

Esses resultados já vêm sendo observados nos estudos de Alves *et al.* (2015) que caracterizam o cenário atual de inserção da dança como conteúdo de ensino da Educação Física. Esses autores relatam, a partir de pesquisas de campo envolvendo professores de Educação Física, que a dança está cada vez mais sendo tematizada dentro das aulas, configurando, aos poucos, um processo de superação da ausência do currículo.

Ainda sobre essa categoria, pode-se inferir que para trabalhar com o conteúdo dança em suas aulas, os professores/as não precisam necessariamente ter experiência prática, tampouco ser bailarino, já que os sujeitos da pesquisa estão na condição de professor/a, ou seja, dentro do ambiente escolar, o papel deles é o de facilitador/mediadores dos processos de vivência dos alunos. Nessa ação de ensino-aprendizagem com a dança, Neira (2008) ressalta que em um currículo com vertente cultural não existe a preocupação somente com o desempenho motor ou mesmo com a reprodução gestual, necessariamente. Segundo Neira (2018), o professor/a não precisa saber ou não dançar, a preocupação maior é com o acervo de conhecimentos apresentados e debatidos junto aos alunos, bem como, sobre as vivências produzidas acerca das manifestações corporais.

Analisando ainda o Quadro 3, percebemos que dos professores/as que disseram não trabalhar com o conteúdo dança (professores/as B, D e E), o comentário de um, especificamente, nos chamou atenção: o professor/a B. Este/a sujeito indicou em suas respostas a utilização dos documentos oficiais (PCN, DCN, DCE, BNCC e PPP da escola) como eixos norteadores para organização e seleção dos conteúdos que ministra, porém em sua resposta na questão sobre a dança nas aulas ele/a afirmou que a prática corporal dança não se encontra presente. No entanto, percebemos que esses documentos oficiais preveem o ensino da dança nas aulas de Educação Física (BRASIL, 1997; 2018), mas que apesar disso, o/a professor/a pesquisado/a afirma que tal temática não faz parte do currículo de Educação Física do Ensino médio e, que por isso, deixa de inserir o conteúdo dança em suas aulas.

Outro ponto observado a partir das respostas é o fato do professor/a E dizer que não utiliza dança como conteúdo de suas aulas de Educação Física, mas quando perguntado sobre que tipos de danças ele trabalha em atividades extracurriculares da escola, ele assinalou a alternativa danças regionais. Nesse caso, observamos que ele utiliza sim a dança na escola, mas de forma pontual, apenas direcionada para um projeto/evento específico. Essa resposta está ligada ao que Alves *et al.* (2015) indicavam em seus estudos, nos quais apontavam que a maioria dos professores não se sente preparado para ensinar dança. O que acarreta no ensino da dança de forma não sistematizada, não contextualizada, através de estratégias interdisciplinares e em datas comemorativas.

Outro ponto analisado foi em relação às dificuldades encontradas pelos professores/as quanto à inserção da dança nas aulas de Educação Física. Os fatores *falta de infraestrutura da escola e desinteresse dos alunos* foram os mais citados por eles. Nesse sentido, observamos que é possível reconhecer que estes são, de fato, elementos que dificultam a inserção da dança nas aulas de Educação Física e que, em alguns casos, faz com que ela esteja ausente. Porém, através de outros achados da pesquisa, observou-se que a dança está presente, enquanto conteúdo de ensino da maioria dos professores/as questionados. Notamos, portanto, que mesmo diante das dificuldades marcadas no questionário, os/as professores/as se utilizam de estratégias metodologias no sentido de vencer essas limitações e garantir a tematização do conteúdo dança.

Nesse sentido, é que acreditamos que a sala de aula e a quadra poliesportiva da escola, que são os espaços mais utilizados por esses professores/as não devem ser os únicos locais de aprendizagem, pois a vivência com a dança dentro do espaço escolar, não deve se limitar apenas ao ensino de técnicas e passos. Ainda sobre esses resultados, percebemos que por mais que os alunos demonstrem mais interesse por outras práticas corporais, a exemplo dos

esportes, esse fato não deveria se tornar um impedimento para a inserção de temáticas não hegemônicas na Educação Física.

Corroborando com essa ideia, Eto e Neira (2017) dizem que as atividades didático-pedagógicas são para além do ensino de técnicas de elementos motores, elas podem basear-se em visitas a espaços de referência, pesquisas, atividades extraclasse, recepção de grupos e pessoas com contato íntimo com as práticas corporais tematizadas, rodas de conversas, além da produção pelos alunos de painéis de exposições, ou seja, são atividades que independem de um vasto espaço físico. Caso o professor adotar uma manifestação cultural para seu currículo, as possibilidades de trabalhar as diversas temáticas relacionadas, como é o caso da dança, serão diversas, ultrapassando os limites da sala de aula ou quadra poliesportiva ou mesmo o modelo metodológico tradicional.

Em outro aspecto, percebemos que o motivo *desinteresse dos alunos* está muito atrelado ao fato deles preferirem as práticas corporais hegemônicas, a exemplo dos esportes, pelo fato de serem atividades supervalorizadas nos currículos da área da Educação Física ao longo dos anos. Pensando num currículo pós-crítico, portanto cultural, a ideia central é desmistificar e quebrar preconceitos que envolvem essas práticas corporais (ETO; NEIRA, 2017). Nesse caso, é papel do professor/a abrir caminhos para essa inserção de conteúdos secundarizados no currículo, com o propósito de mobilizar os alunos a compreenderem, experimentarem e valorizarem tais práticas. É de suma importância ceder lugar a práticas excluídas, secundarizadas e, até mesmo marginalizadas, como muitas vezes a dança é no currículo, para que se quebrem os discursos hegemônicos e se abra espaço na escola para o patrimônio cultural de outros grupos sociais.

6.3 Categoria de Análise II: aspectos sobre Educação Física e Manifestações Afrobrasileiras

Nesse bloco de perguntas do questionário buscava-se adentrar em questões que pudessem esclarecer o problema desta pesquisa, ou seja, eram questionamentos voltados para o lugar das manifestações afrobrasileiras, em especial o Marabaixo, no currículo de Educação Física destes professores/as pesquisados.

Uma questão do instrumento de levantamento de dados questionava se a escola em que esse professor/a trabalha desenvolve algum projeto relacionado ao Marabaixo. Apresentando os resultados, de acordo com as escolas em que esses professores/as atuam,

podemos afirmar que apenas 1 escola não possui projeto com Marabaixo, enquanto que as outras 3 possuem. Interessante ressaltar que obtivemos um conflito nas respostas de 3 professores/as de uma mesma escola, pois 2 deles (professor/a C e professor/a D) afirmaram que existe projeto sobre Marabaixo em sua escola, enquanto que o professor/a E disse não possuir.

A pergunta seguinte indagava se as práticas corporais relacionadas à cultura afrobrasileira ou afroamapaense faziam parte dos conteúdos das aulas de Educação Física destes professores/as. Essa questão possuía um espaço para que o investigado pudesse comentar sua resposta. Para tanto, os resultados foram os seguintes: 6 professores/as afirmaram que em suas aulas de Educação Física na escola esses conteúdos estavam presentes, enquanto que 3 professores/as afirmaram não trabalhar tal temática em suas aulas.

A questão seguinte era: *a dança do Marabaixo faz parte dos conteúdos de suas aulas de Educação Física na escola?* Essa pergunta também permitia que o sujeito pesquisado comentasse sua resposta. De acordo com as respostas dadas, podemos afirmar que 5 professores/as não trabalham com a dança do Marabaixo em suas aulas na escola. Entre as justificativas para essa ausência do Marabaixo, enquanto conteúdo das aulas de Educação Física, estão a falta de recurso para desenvolver a prática, falta de material e o fato de que o Marabaixo não ser contemplado no currículo oficial das séries que esse/a professor/a trabalha.

Tivemos um total de 4 professores/as que afirmaram que o Marabaixo faz parte dos conteúdos de suas aulas de Educação Física. Nos comentários destes professores observamos algumas explicações interessantes, por exemplo, o/a professor/a A afirmou que apesar de trabalhar o Marabaixo em suas aulas, ainda encontra uma resistência por parte dos alunos em relação a essa temática. O professor/a C citou a obrigatoriedade imposta pela lei 10.639 de inserir a temática ligada à história e cultura afrobrasileira, e que por isso utiliza essa cultura local (Marabaixo) em suas aulas de Educação Física. Tivemos também o comentário feito pelo professor/a F que afirmou que ao abordar o conteúdo dança em suas aulas busca falar da cultura do Amapá, ou seja, do Marabaixo. Já o professor/a H ressaltou que trabalha o Marabaixo em suas aulas apenas na teoria.

Apresentaremos agora a penúltima pergunta que questionava o seguinte: *Você considera que a dança do Marabaixo deveria fazer parte dos conteúdos de ensino de Educação Física na escola?* Para essa questão todos os professores/as foram unânimes em afirmar que sim.

Ressalta-se que os participantes da pesquisa reconhecem a importância de tratar o Marabaixo nas aulas de Educação Física. Um dos professores/as afirma que seria uma forma

de apresentar aos alunos essa cultura local, principalmente pelo fato dessas escolas estarem localizadas no berço do Marabaixo, que é o Bairro do Laginho.

Fechando a apresentação dos resultados trazemos agora a última questão, que visava identificar qual metodologia o professor/a utiliza para o trabalho com a dança do Marabaixo nas aulas de Educação Física na escola. Nessa pergunta, o participante poderia escolher mais de uma alternativa como resposta. As respostas foram as seguintes: *Pesquisas escolares* (4 professores/as assinalaram essa alternativa); *vídeos* (3 professores/as escolheram essa alternativa); reprodução do gesto motor (2 professores/as marcaram essa resposta); e ida da comunidade que vivencia/'pratica' o Marabaixo à escola (1 professor/a selecionou). Nesta questão, tivemos 5 professores/as que não marcaram nenhuma alternativa metodológica, pois são professores que afirmaram que o Marabaixo não faz parte dos conteúdos das aulas de Educação Física ministradas por eles.

Quadro 4 – Categoria de Análise III: Educação Física e manifestações afrobrasileiras

	Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F	Professor G	Professor H	Professor I
A escola desenvolve projeto relacionado ao Marabaixo?	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não
Práticas corporais afro-brasileira/afroamapaense fazem parte dos conteúdos das suas aulas de Educação Física na escolar? Comente sua resposta.	Sim, e sempre levo o marabaixo como exemplo e faço a relação com o bairro do laguinho	Sim, mas nas anos finais do ensino fundamental e na série final do ensino médio	Sim, de caráter interdisciplinar, principalmente.	Não. Falta infraestrutura.	Não. Porque não temos apoio necessário.	Sim..trabalhamos com marabaixo onde todos os anos participamos de competições de ladainha escritas por alunos e professores, e cantadas por alunos no dia da competição ..	Sim, agente tem um projeto da consciência negra da nossa Escola.	Sim, na teoria. Porém, alguns alunos já fizeram apresentação de marabaixo em algumas festinhas da escola.	Ainda não, mas pretendo inserir.
A dança do Marabaixo faz parte dos conteúdos de suas aulas de Educação Física na escola? Comente sua resposta.	Sim, mas ainda existe uma certa resistência por parte de alguns alunos, alguns ainda associação a questão de religião. E também já tivemos um grande avanço, pois hoje a escola tem um grupo que faz parte do projeto marabaixo na escola.	Não, pois as séries nas quais sou responsável não tem no seu currículo	Sim, conhecimentos locais acerca de da dança do marabaixo fazem parte dos conteúdos de minha disciplina (educação física), pois temos a obrigatoriedade da lei 10 639 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de "história e cultura afro-brasileira" dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio.	Atualmente não. Faltam recursos p desenvolver a prática.	Não. Falta de material.	Sim.. quando abordamos o tema dança buscamos falar da cultura de cada região e Estados, então no Amapá temos o marabaixo onde exploramos seu histórico e sua maneira de dançar..	Não. Eu nunca dei dança Marabaixo pra eles. Mas tem alguns professores que trabalham na sala ambiente que organizam um grupo que participa todo anos em um projeto aqui em Macapá.	Sim. No conteúdo de dança o Marabaixo é abordado, mas apenas em teoria.	Ainda não.
Você considera que a dança do Marabaixo deveria fazer parte dos conteúdos de ensino de Educação Física na escola? Comente.	Sim, até porque ela é nossa cultura e do bairro do laguinho principalmente. E pelo que eu vi no referencial curricular amapaense, ele está inserido.	Sim, fazer com que os alunos conheçam, entendam e enalteçam a cultura local, faz-se de extrema importância, pois por vezes é vista de maneira totalmente equivocada pela própria comunidade.	Sim, por se tratar de um componente afro Brasileiro importante pro multiculturalismo ou diversidade.	Sim. O marabaixo faz parte da nossa cultura. Nossa escola está no bairro do laguinho q respira a cultura afro-brasileira.	Sim. Por ser uma cultura do Bairro do laguinho.	Quando se fala em cultura de dança nas regiões e Estados e se tratando de Amapá, o marabaixo vai estar presente, então acredito q a palavra certa não seria obrigatório,justamente por que se trata de um estilo de dança comum da nossa região .	Sim concerteza.	Sim. Por fazer parte da cultura regional.	Sim. Pela valorização da nossa cultura.
Qual metodologia você utiliza para o trabalho com a dança do Marabaixo nas suas aulas de Educação Física na escola? Se necessário marque mais de uma alternativa.	Reprodução do gesto motor, Pesquisas escolares, Vídeos	O Marabaixo não faz parte dos conteúdos das minhas aulas de Educação Física na escola	Reprodução do gesto motor, Pesquisas escolares, Vídeos, Ida da 'Comunidade Marabaixeira' à escola – palestras, workshops, etc	O Marabaixo não faz parte dos conteúdos das minhas aulas de Educação Física na escola	O Marabaixo não faz parte dos conteúdos das minhas aulas de Educação Física na escola, Pesquisas escolares	Pesquisas escolares, Vídeos	O Marabaixo não faz parte dos conteúdos das minhas aulas de Educação Física na escola	Pesquisas escolares	O Marabaixo não faz parte dos conteúdos das minhas aulas de Educação Física na escola

Fonte: autora da pesquisa

6.3.1 Interpretação das informações da Categoria de Análise III

Fazendo a análise e interpretação das respostas dessa categoria exposta no Quadro 4, podemos inferir que apenas uma escola, das 4 pesquisadas, não possui projeto de Marabaixo. As demais escolas possuem projetos voltados diretamente para essa Manifestação cultural local, mas isso não implica dizer que os professores de Educação Física participam destes projetos ou que trabalhem essa manifestação em suas aulas, afinal apenas os professores A, C, F e H afirmaram utilizar o marabaixo como conteúdo.

Os/As professores/as D e E não trabalham práticas corporais relacionadas à cultura afrobrasileira ou afroamapaense em suas aulas, entre suas justificativas está a falta de infraestrutura e apoio. Suas respostas nos fazem refletir que para proporcionar a vivência de uma determinada prática corporal dentro do espaço escolar, o professor poderá criar estratégias que estimulem o grupo a experimentar a prática corporal dentro do espaço escolar, realizando, caso seja necessário à adequação das condições e formatos das suas aulas.

Atendo-nos agora aos 4 professores/as que disseram trabalhar com o Marabaixo nas aulas de Educação física, a análise que fazemos é que eles utilizam diversas alternativas para proporcionar a vivência dessa manifestação afroamapaense aos alunos, utilizam estratégias metodológicas como pesquisas escolares, vídeos, visita da comunidade Marabaixeira a escola, bem como a reprodução do gesto motor. Isso nos mostra que apesar das limitações impostas pela estrutura física, preconceito e desinteresse por parte dos alunos, o professor tem essa preocupação de não deixar de fora do seu currículo, essa prática corporal tão expressiva do Estado do Amapá.

Observamos que em um universo de 9 sujeitos, ter apenas 4 que trabalham o Marabaixo, nos faz refletir sobre a necessidade de repensar o lugar dele nas aulas de Educação Física, pois trata-se de uma manifestação cultural afroamapaense de grande valor histórico, social e cultural que se proporcionada aos alunos traria diversas contribuições no que diz respeito a desmistificação de ideias que muitas vezes são carregadas de preconceitos, a aproximação dos alunos à sua cultura, a produção de conhecimento e suscitação de debates sobre preconceito, racismo e a condição social do negro no Estado e no país.

Dando ênfase agora aos 5 professores/as que relataram não trabalhar o Marabaixo em suas aulas, notamos que eles tentam justificar, essa ausência em seus currículos, sempre relacionando à questão da falta de infraestrutura, de recursos e de apoio, em contrapartida são professores/as de escolas que já possuem projetos voltados diretamente para o trabalho com Marabaixo. Afinal, tratam-se de escolas que, reconhecidamente, fomentam institucionalmente

o Marabaixo e, inclusive, já foram premiadas em festivais ligados a essa temática, no projeto intitulado *Cantando o Marabaixo nas Escolas* (AMAPÁ, 2017). Logo, podemos inferir que os reais motivos sejam outros e que, por alguma razão, não foram citados.

É possível considerar que as referências de uma Educação Física tradicional, voltada aos aspectos da aptidão física e esportiva ainda exercem significativa influência na atividade dos professores, mesmo dos/as professores/as que se formaram mais recentemente. No geral, o trabalho pedagógico com a dança no contexto tradicional da Educação Física, por objetivar o desempenho motor, demanda a utilização de todo o aparato de equipamentos e infraestrutura. Além disso, prioriza a reprodução do gesto técnico e nesse sentido dificulta a inserção da dança nas aulas de Educação Física, uma vez que demanda experiências práticas dos/as professores/as com essa manifestação corporal.

As referências dessa Educação Física tradicional impõem aos/as professores/as, apesar de reconhecerem o valor histórico, social e cultural que o Marabaixo tem, uma inclinação ao trabalho com temáticas usualmente utilizadas e aceitas pelos alunos, a exemplo dos esportes, ou ainda, a falta de conhecimento sobre essa parte importante da cultura do Estado do Amapá.

Vale ressaltar que ao fazermos uma análise, entre o local de formação inicial desses professores/as e o Marabaixo nas aulas de Educação Física, podemos deduzir que o fato de alguns deles terem se formado em outro Estado pode influenciar na ausência dessa manifestação no currículo desta disciplina.

Por fim, salientamos a interpretação acerca de dois comentários feitos pelos professores/as participantes: um deles ressaltou que somente trabalha os esportes e as questões voltadas para o Enem, apesar de reconhecer a importância que o Marabaixo teria para as aulas de Educação Física; outro comentário feito foi que mesmo afirmando não trabalhar o Marabaixo em suas aulas, ele pede para os alunos pesquisarem sobre essa manifestação cultural, para que eles conheçam a *cultura folclórica* do Bairro.

Baseando-nos nesses últimos comentários chegamos à ideia de que o Marabaixo é visto por alguns professores/as como uma mera manifestação folclórica, quando na verdade, ela tem uma significância muito maior para quem conhece, pratica e dissemina o Marabaixo, pois se trata de um patrimônio imaterial da humanidade carregado de significados históricos, religiosos, festivos, de denúncia social e principalmente de valorização cultural, e que deveria ocupar um lugar de destaque no currículo escolar, sobretudo das escolas do Bairro do Laguinho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações aqui salientadas representam algumas reflexões produzidas a partir das análises geridas no decorrer da construção desta dissertação, que poderão tornar-se pontos para encaminhamentos de novas discussões e entendimentos que envolvam as relações entre as manifestações afro-brasileiras e o currículo escolar oficial, em especial, o de Educação Física.

Antes das análises e considerações, é importante resgatar que buscou-se, neste estudo, estabelecer uma leitura sobre a Dança do Marabaixo nas aulas de Educação Física, no Estado do Amapá. Com esse propósito, a investigação se debruçou sobre o discurso e a perspectiva de professores/as desta disciplina curricular, de escolas públicas localizadas no Bairro do Laguinho, berço do Marabaixo, na cidade de Macapá.

Além disso, o estudo teve como objetivo secundário analisar outras questões complementares relacionadas à correlação entre formação profissional e a escolha dos conteúdos de ensino nas aulas de Educação Física; aos dilemas envolvendo o conteúdo dança como tema da Educação Física; ao espaço atribuído à história e cultural afrobrasileira no currículo da Educação Física.

Para fundamentar e orientar a pesquisa, foi realizada aproximação (a) ao debate sobre as teorias curriculares, destacando da perspectivas pós-crítica as dimensões e os sentidos do multiculturalismo, sua origem, suas implicações na sociedade contemporânea e suas correlações com a escola; (b) às construções do chamado movimento negro brasileiro, compreendendo a história de opressão, a própria ideia que situa a origem da discriminação racial, a dinâmica de luta por liberdade e democracia, que inclusive, contemplam a busca por acesso à educação das populações negras; (c) a um recorte envolvendo de um lado o Marabaixo e de outro, as correlações pedagógicas possíveis entre essa manifestação cultural e a Educação Física numa perspectiva plural.

Sobre o objetivo principal deste estudo, podemos considerar que a Dança do Marabaixo já faz parte dos temas das aulas de Educação Física. Contudo, essa inserção ainda se dá de forma tímida e não hegemônica, uma vez que, embora todos os participantes da pesquisa reconheçam que a Dança do Marabaixo deva fazer parte do acervo de conhecimento da Educação Física na escola, ainda há professores/as que não abordam tal temática nas aulas. Do ponto de vista metodológico, as aulas que abordam a Dança do Marabaixo são organizadas a partir, principalmente, de modelos alternativos aos tradicionais, escapando, por

exemplo, de espaços como quadra poliesportiva e, até mesmo, contemplando aproximações a atores e cenários de fora da escola.

Nesse sentido, compreendemos que fica posta a necessidade de fomentar problematizações sobre o lugar das tradições culturais afroamapaense dentro da disciplina Educação Física. Reconhecemos ainda que este papel é prioritariamente das escolas localizadas no bairro do Laginho, que é o berço do Marabaixo. É importante ainda pontuar que o Marabaixo já é considerado a maior manifestação cultural do Estado do Amapá, reconhecido como patrimônio cultural imaterial de grande valor histórico, social e cultural, motivo pelo qual já é contemplado nos documentos oficiais que norteiam a seleção dos conteúdos desta da Educação Física, a exemplo das DCE, assim como, da BNCC.

A legitimação da Dança do Marabaixo como temática da Educação Física escolar significa a garantia de uma educação que valoriza práticas corporais advindas de fora do acervo estadunidense e europeu, enquanto oportunidade de transformação de um currículo que contempla práticas corporais hegemônicas e tradicionais, para um que aborde manifestações corporais produzidas por grupos sociais marginalizados. Ou seja, trata-se de uma forma de atender as demandas, legítimas, de uma sociedade que está cada vez mais mobilizada por uma educação culturalmente democrática, mais diversificada dentro do espaço escolar e que reflita a pluralidade presente no próprio seio social.

Portanto, a legitimação do Marabaixo como conteúdo de ensino da Educação Física, como princípio basilar para uma educação de fato democraticamente acessível, aponta para garantia de visibilidade e representatividade de grupos socialmente marginalizados, através da inserção de seu patrimônio cultural corporal no currículo escolar.

No que tange a correlação entre formação profissional e a escolha dos conteúdos de ensino nas aulas de Educação Física, reconhecemos que os/as professores/as com formação mais recente são os mesmos que afirmaram desenvolver a Dança do Marabaixo em suas aulas. Isso implica indicar que a formação profissional apresenta uma relação com as demandas pedagógicas de uma Educação Física mais atual, em especial, no que diz respeito ao trato pedagógico de práticas corporais que tradicionalmente não compõe o currículo clássico e compreenda manifestações corporais ligadas a grupos socialmente secundarizados, a exemplo do Marabaixo.

Os professores/as formados a mais de 20 anos, em que o contexto da Educação Física era pautado no desempenho físico e no ensino dos esportes, ou seja, com uma visão da disciplina na qual o esporte seria prática hegemônica nas aulas, foram os mesmos que responderam não trabalhar com a Dança do Marabaixo.

Ainda fazendo referência a formação é possível relacionar o local de formação ao ensino do Marabaixo, haja vista que percebemos que os professores/as que afirmaram não inserir essa manifestação são os mesmos que tiveram sua graduação no Estado do Pará, o que nos faz considerar, justamente, que há um distanciamento entre a manifestação afro-amapaense e o processo formativo. Isso talvez explique as ausências do Marabaixo no currículo.

Com relação ao lugar da dança no currículo da Educação Física, concluímos que tivemos um resultado positivo em relação a sua presença nas aulas destes professores/as. A maioria respondeu trabalhar essa prática corporal. E mesmo que, apesar de ainda não ter o mesmo espaço que os demais conteúdos, seja por motivo de falta de estrutura física e financeira ou até mesmo pelo desinteresse dos alunos, a dança está presente nessas escolas pesquisadas.

Por outro lado, salientamos a necessidade do reposicionamento da Educação Física na escola, indicando para a finalidade de possibilitar aos alunos uma vivência mais ampliada e diversificada em relação às práticas corporais. Nesse sentido, se destaca a demanda dos professores de Educação Física se alinharem como um mediador responsável em proporcionar aos alunos o maior número de vivências e conhecimentos sobre práticas até então esquecidas e ausentes do currículo.

Assim, a partir destas reflexões, ousamos sugerir algumas reflexões em relação ao trabalho do professor de Educação Física na escola como:

- a) a demanda por reelaborar os objetivos da Educação Física na escola, em acordo com os documentos oficiais mais recentes como BNCC;
- b) a necessidade de fomentar a presença do conteúdo dança no currículo da Educação Física, apontando para a ampliação e a diversificação dos temas de ensino;
- c) ampliação das metodologias de ensino, apresentando diferentes maneiras de desenvolver os conteúdos, de forma a tornar os temas democraticamente acessíveis;
- d) a necessidade de valorização e apropriação da história e cultura inerente ao bairro do Laguinho, já que nesse lugar onde essas escolas estão inseridas, existem diversas manifestações culturais, entre elas o Marabaixo, que representam um rico acervo de conhecimento, tradições, artefatos culturais e composições sociais;

A realidade é que o Bairro do Laguinho em si situa um conjunto cultural das questões negras do Estado do Amapá, suas variadas manifestações culturais, citando mais uma vez o Marabaixo, que estão inseridas na própria construção histórica e econômica da sociedade amapaense. As escolas que estão instaladas nesse bairro já estão em sua maioria levando para

dentro do currículo escolar essa riqueza cultural. Portanto, torna-se demanda da Educação Física promover uma superação do currículo tradicional e hegemônico para um currículo de vertente pós-crítica e cultural, com a finalidade de promover a inclusão das manifestações das classes, até então desvalorizadas e ausentes do currículo.

Os resultados e as interpretações oriundas da presente pesquisa trazem muitas contribuições importantes para o campo da prática pedagógica e para o cenário acadêmico. As aproximações com as leituras de Silva, Candau, Hall, Neira e Videira, nos conduziram a reflexões constantes sobre mudanças no ensino escolar. Observando o cenário das práticas de ensino, a partir da perspectiva dos professores, podemos reconhecer que suas respostas aos questionários trouxeram informações importantes para a compreensão do processo envolvendo a Dança do Marabaixo e o currículo de Educação Física dessas 4 escolas.

Do ponto de vista de cenário da pesquisa acadêmica, identificamos que muitos outros assuntos e análises foram levantados, o que sugerem o fomento de outras investigações que possibilitem ampliar as análises consideradas na presente dissertação, partindo das presentes análises para futuros pesquisadores.

Perante essas considerações, no entanto, identificamos como lacuna da presente investigação a demanda por uma aproximação mais detalhada da realidade prática vivida nas salas, nos pátios, nas quadras das escolas. Esta dissertação, objetivando o desenvolvimento de um movimento de contato inicial com a experiência curricular das escolas, esteve restrita ao discurso dos professores, seus sentidos e significados, registrados em questionários.

O reconhecimento da perspectiva dos professores, ilustrada a partir de questionário, possibilita identificar uma dimensão da problemática da pesquisa, entretanto, há outras metodologias e abordagens de investigação que possibilitam ampliar as análises produzidas nesta dissertação.

Nesse sentido, reconhecemos a necessidade de investigar o discurso dos professores/as de Educação Física através de entrevistas, que possibilitam maior contato e percepção de questões mais profundas; observar as práticas pedagógicas sistematicamente; produzir e analisar relatos de experiências educacionais com professores/as de Educação Física na perspectiva plural e; ampliar o *locus* da pesquisa, contemplando mais escola dos Estado.

Para finalizar, acredita-se que os objetivos propostos neste estudo foram preliminarmente alcançados, restando agora realizar outras discussões e reflexões sobre a vivência pedagógica do Marabaixo nas aulas de Educação Física. Assim, este trabalho sugeriu que apesar das limitações impostas pelo ambiente de trabalho é possível tematizar o Marabaixo como conteúdo de ensino, visando uma educação que quebre paradigmas,

preconceitos e que insira manifestações culturalmente importantes para valorização de um povo que é, comumente, marginalizado e ao mesmo tão influente na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. B.; SANCHEZ, L. P. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Proposições**. v. 28, n.1, p. 55-80, 2017.
- ALVES, M. S. *et al.* O ensino da dança no Ensino Fundamental II e Ensino Médio da rede estadual de Recife–PE. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 350-367, abr./jun. 2015.
- AMAPÁ. Projeto Cantando Marabaixo nas Escolas lança CD com canções compostas por estudantes. **Portal de Notícias do Governo do Estado do Amapá**. out. 2017. Disponível em: <<https://www.portal.ap.gov.br/noticia/2010/projeto-cantando-marabaixo-nas-escolas-lanca-cd-com-cancoes-compostas-por-estudantes>>. Acesso em: 01 ago. 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERNARDINO, E. J *et al.* **A Dança no Contexto da Educação Física**: na visão de professores de Ensino Infantil e Fundamental de Romaria-MG. 2010. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/artigos/A_danca_no_contexto_EF.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.
- BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. Multiculturalismo: polissemia e perspectivas na Educação e Educação Física. **Dialogia**, São Paulo, n. 25, p. 69-82, 2017.
- BONILHA, T. P. Ações Afirmativas e Integração do Negro no Ensino Superior: uma relação possível? **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas-SP, v. 13, n. 1, p. 152-167, 2011.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 48, 1999.
- BRASIL, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua – Educação 2018**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**: educação é a base. Brasília-DF: MEC, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**: Pluralidade e Orientação Sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília-DF: MEC/SEF, 1997.
- BRASILEIRO, L. T. A dança é uma manifestação artística que tem presença marcante na cultura popular brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 135-153, set./dez. 2010.
- BRASILEIRO, L. T. **O conhecimento no currículo escolar**: o conteúdo dança em aulas de educação física na perspectiva crítica. 2001. 195p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.
- CANDAU, V. M. Direitos Humanos, educação interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

- CANDAU, V. M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CARDOSO, O. C. G. **Gênero e etnia: o que os documentos oficiais revelam sobre educação e diversidade**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Formação de Professores e Humanas, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2018.
- CARNEIRO, S. M. M.; KNECHTEL, M. R.; MORALES, A. G. Movimentos sociais, multiculturalismo e educação: desafios para a sociedade contemporânea. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 469-484, 2012.
- CUSTÓDIO, E. S. A presença negra no Amapá: discursos, tensões e racismo. **Identidade!** São Leopoldo, v. 21 n. 1, p. 65-79, 2016.
- DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.
- ENNES, M. A. Produção da diversidade: identidades e imigração. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 04, n. 08, p. 218-242, 2016.
- ETO, J.; NEIRA, M. G. Em defesa de uma teoria pós-crítica de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 3, 2017.
- EUGÊNIO, B. G.; SANTANA, F. Relações étnico-raciais e o trabalho com a Lei 10.639/03: análise de uma experiência com formação docente. **Ensino & Pesquisa**, v.16, n. 1, p. 58-73, 2018.
- FERREIRA, F. N. Multiculturalismo e Currículo Escolar: desafios e possibilidades para o novo milênio. **Pesquisa em Pós-Graduação – Série Educação**. v. 4, n. 7, p. 133-147, 2011.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008
- GOMES, N. L. Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012.
- GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política e Sociedade**. v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011.
- GONZÁLES, F. J. Desafíos para la educación física escolar brasileña: una propuesta de currículum. **Retos**, v. 29, n. 1, p. 188-194, 2016.
- GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 1, p. 9-24, 2009.
- HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Unesco, 2003.

ILHA, F. R. S.; IVO, A. A. As Teorias Curriculares da Educação e o currículo da Educação Física. **Atividade Física, Lazer & Qualidade de Vida: Revista de Educação Física**, Manaus, v. 2, n. 2, p. 21-33, 2011.

IPHAN – Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Dossiê de registro: Marabaixo**. Brasília-DF: Ministério da Cultura, 2018.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, E. P. S. O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. **Revista Brasileira de Educação**, v. 32, n. 1, p. 1-23, 2018.

McLAREM, P. GIROUX, H. Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do descenso para o novo milênio**. Porto Alegre. Artmed, 2000, p. 25-50.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/set, 1993.

MINAYO, M. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MORAIS, P. D. **História do Amapá: O passado é o espelho do presente**. Macapá: JM Editora Gráfica, 2009.

MORANDI, C. S. D. F. **Passos, compassos e descompassos do ensino da dança nas escolas**. 2005. 93 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, 2003.

NASCIMENTO, A.; NASCIMENTO, E. L. “Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1938-1997”. In GUIMARÃES, A. S. A. e HUNTLEY, L. (Orgs.). **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 200-215.

NEIRA, M. C. **O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores**. 2011. Tese (Livre-Docente em Metodologia do Ensino da Educação Física) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NEIRA, M. G. **Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica**. 1. ed. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2018.

NEIRA, M. G. **O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores**, 2011. 330f. Tese (Livre-Docência). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2011

NEIRA, M. G. O Currículo Cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.1, p. 4-28, 2018.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte Editora, 2009.

NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. O(S) Currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, 2008.

OLIVEIRA, I. B; SÜSSEKING, M. L. Das teorias críticas às críticas das teorias: um estudo indiciário sobre a conformação dos debates no campo curricular no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22 n. 71, 2017.

PEREIRA, A. A. O “Atlântico Negro” e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. **Perseu**, v. 1, n. 1, p. 235-263, 2007.

PESSOA, M.; VENERA, R. Marabaixo: uma abordagem sobre a Educação e o patrimônio cultural afro-brasileiro. In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES. 4., 2015, Foz do Iguaçu. **Anais**. Foz do Iguaçu: UNIOESTE, p. 1-17.

PRADO, E. M.; FATIMA, L. E. S. Os desafios da prática docente na aplicação da lei 10.639/03. **Revista Intersaberes**, v.11, n. 22, p. 124-139, 2016.

SANTOS, B.S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. (Org). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina; CES, 2009. p. 23-71.

SANTOS, J. R. “O Movimento negro e a crise brasileira”. *Política e Administração*, v. 2, jul.-set. 1985,

SILVA, A. C. E.; BERNARDINO, M. C. R.; SILVA, J. História da cultura afro-brasileira: um olhar sobre lei 10639/2003 nas bibliotecas escolares. **Bibl. Esc. em R.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 1-16, 2014.

SILVA, L. R. C.; DAMACENO, A. D.; MARTINS, M. C. R.; SOBRAL, K. M.; FARIAS, I. M. S. Pesquisa Documental: alternativa investigativa na formação docente. In: **Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDURECE** [recurso eletrônico]: Políticas e práticas educativas: desafios da aprendizagem: Champagnat, 2009. V.1. p.4554-4566. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/edurece/edurece2009/anais/pdf/3124_1712.pdf. Acesso em: 23 mai. 2017.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, C. L. *et. al.* **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, N. C. P.; HUNGER, D. A. C. F.; CARAMASCHI, S. O ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Arte. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo-SP, v. 28, n. 3, p. 505-520, 2014.

TANI, G. et al. **Educação Física escolar**: São Paulo: Epu, 1988.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VIDEIRA, P. L. **Marabaixo, danças afrodescendentes**: significando a identidade étnica do negro amapaense. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

VIDEIRA, P. L. O Marabaixo do Amapá: encontro de saberes, histórias e memórias afro-amapaenses. **Revista Palmares: cultura afro-brasileira**, Brasília, v. X, n. 8, p. 16-21, 2014.

VIDEIRA, P. L. O Marabaixo do Amapá: encontro de saberes, histórias e memórias afro-amapaenses. **Revista Palmares: cultura afro-brasileira**, Brasília, v. X, n. 8, p. 16-21, 2014.

APÊNDICE A – Termo de Anuência da Escola Estadual Augusto do Anjos



CARTA DE AUTORIZAÇÃO
(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Declaro para os devidos fins que eu, José Maria Nunes Marques, diretor da Escola Estadual Augustos do Anjos, tenho ciência e autorizo a realização, nesta instituição escolar, da pesquisa intitulada “*DOS BARRACÕES DOS FESTEIROS PARA ESCOLA: a dança do Marabaixo nas aulas de Educação Física*” sob responsabilidade da pesquisadora-mestranda Bruna Cardoso Gonçalves e do pesquisador-orientador Álvaro Adolfo Duarte Alberto.

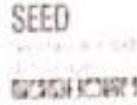
Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa supracitada, esta autorização está condicionada ao cumprimento dos requisitos da Resolução 466/12 e suas normativas complementares, que implicam na utilização dos dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente, para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Macapá, 10 de Setembro de 2018.

JOSÉ MARIA NUNES MARQUES
Diretora da Escola Estadual Augustos do Anjos
Decreto 016/2018-GEA

José Maria Nunes Marques
Diretor E. E. Augusto do Anjos
Decreto nº 016/2018

APÊNDICE B – Termo de Anuência da Escola Estadual Edgar Lino da Silva



ESCOLA ESTADUAL EDGAR LINO DA SILVA

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Declaro para os devidos fins que eu, Elizete Correa Viana, diretora da Escola Estadual Edgar Lino da Silva, tenho ciência e autorizo a realização, nesta instituição escolar, da pesquisa intitulada "*DOS BARRACÕES DOS FESTEIROS PARA ESCOLA: a dança do Marabaixo nas aulas de Educação Física*" sob responsabilidade da pesquisadora-mestranda Bruna Cardoso Gonçalves e do pesquisador-orientador Álvaro Adolfo Duarte Alberto.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa supracitada, esta autorização está condicionada ao cumprimento dos requisitos da Resolução 466/12 e suas normativas complementares, que implicam na utilização dos dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente, para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Macapá – AP, 10 de setembro de 2018.

Elizete Corrêa Viana

ELIZETE CORREA VIANA

Diretora da Escola Estadual Edgar Lino da Silva

Decreto nº 0387/2018 – GEA

Elizete Corrêa Viana

DIRETORA

Decreto nº 0387/2018-GEA

Endereço: Avenida Ana Nery, Laguinho
 CEP:68908-153 – (96)99141-5371
 e-mail institucional: edgarlino@seed.ap.gov.br

APÊNDICE C – Termo de Anuência da Escola Estadual General Azevedo Costa



GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
ESCOLA ESTADUAL GENERAL AZEVEDO COSTA
ATO DE CRIAÇÃO: DECRETO Nº 4392/2005-GEA
CÓDIGO INEP: 16002431

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Declaro para os devidos fins que eu, Janaína de Fátima Ribeiro da Silva, Diretora Adjunta da Escola Estadual General Azevedo Costa tenho ciência e autorizo a realização, nesta instituição escolar, da pesquisa intitulada "DOS BARRAÇÕES DOS FESTEIROS PARA ESCOLA: a dança do Marabaixo nas aulas de Educação Física" sob responsabilidade da pesquisadora-mestranda Bruna Cardoso Gonçalves e do pesquisador-orientador Álvaro Adolfo Duarte Alberto.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa supracitada, esta autorização está condicionada ao cumprimento dos requisitos da Resolução 466/2012-CNS/CONEP e suas normativas complementares, que implicam na utilização dos dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Macapá, 11 de setembro de 2018.

Janaína de Fátima Ribeiro da Silva
JANAÍNA DE FÁTIMA RIBEIRO DA SILVA
DIRETORA-ADJUNTA
ESCOLA ESTADUAL GENERAL AZEVEDO COSTA
DECRETO: 0165/2018-GEA-AP

Janaína de Fátima R. da Silva
Diretora Adjunta
E.E. General Azevedo Costa
Dec. nº 0165/2018

APÊNDICE D – Termo de Anuência da Escola Estadual São Benedito



GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA ESTADUAL SÃO BENEDITO

CARTA DE AUTORIZAÇÃO
(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Declaro para os devidos fins que eu, Helena Michely Pantoja de Moraes, diretora da Escola Estadual São Benedito, tenho ciência e autorizo a realização, nesta instituição escolar, da pesquisa intitulada *"DOS BARRACÕES DOS FESTEIROS PARA ESCOLA: a dança do Marabaixo nas aulas de Educação Física"* sob responsabilidade da pesquisadora-mestranda Bruna Cardoso Gonçalves e do pesquisador-orientador Álvaro Adolfo Duarte Alberto.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa supracitada, esta autorização está condicionada ao cumprimento dos requisitos da Resolução 466/12 e suas normativas complementares, que implicam na utilização dos dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente, para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Macapá, 10 de Setembro de 2018.

Helena Michely P. de Moraes
Diretora da Escola Estadual São Benedito
Macapá - AP
10/09/2018 - GEA

HELENA MICHELY P. DE MORAES
Diretora da Escola Estadual São Benedito

APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

O (a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “Dos Barracões dos Festeiros para a Escola: a Dança do Marabaixo nas aulas de Educação Física”. O objetivo deste trabalho é analisar como a Dança do Marabaixo vem sendo desenvolvida nas aulas de Educação Física das escolas da rede pública de Educação Básica da cidade de Macapá.

Para realizar o estudo será necessário que o (a) Sr.(a) se disponibilize a preencher o questionário, que será entregue de acordo com a sua conveniência. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar como a mais manifestação cultural do Amapá, o Marabaixo, vem sendo desenvolvido pelo componente curricular Educação Física nas escolas públicas do estado. Os riscos da sua participação nesta pesquisa são nulos, em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual o(a) Sr.(a) receberá uma cópia.

Os benefícios da pesquisa são inúmeros, entre eles destaco o fato da pesquisa ser inovadora ao abordar o Marabaixo atrelado a área do saber Educação Física, e evidencio também de fundamental importância a promoção de uma análise sobre qual o espaço que esse patrimônio imaterial do Amapá tem dentro da escola e finalizo sinalizando que esta pesquisa poderá servir de base para outras pesquisas que possam ser desenvolvidas sobre essa temática.

O(a) Sr.(a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone: (96) 98119-5551(celular). O senhor (a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009-2805. Desde já agradecemos!

Eu _____(nome por extenso) declaro que após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada “Dos Barracões dos Festeiros para a Escola: a Dança do Marabaixo nas aulas de Educação Física”

Macapá, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do Pesquisador ou pesquisadores

Bruna Cardoso Gonçalves
Universidade Federal do Amapá
Celular: 98119-5551
e-mail: brunacardosomcp@hotmail.com

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE F – Questionário de pesquisa de campo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



QUESTIONÁRIO

Nome: _____

Endereço: _____

Telefone: _____ E-mail: _____

Esclarecimentos

Prezado professor/a,

Solicitamos ao/à exmo/a professor/a que preencha os tópicos apresentados nesse questionário, respondendo com toda sinceridade para que a pesquisa possa apresentar os dados coerentes com a verdade.

Ressaltamos que o seu nome será sempre mantido em sigilo, sendo identificado por sigla, nomeadas sem qualquer relação com sua identidade.

O presente questionário é dividido em 3 partes: a) Identificação, Formação e Área de Atuação; b) Currículo e Educação Física e; c) Educação Física e manifestações afrobrasileiras.

Caso surjam dúvidas ao preencher os dados, poderá nos enviar um e-mail para brunacardosomcp@hotmail.com ou ainda entrar em contato pelo telefone 96-98119-5551.

Obrigada.

Bruna Cardoso Gonçalves
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFAP



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Parte I: Identificação, Formação e Área de Atuação

1. Nome completo: _____
2. Idade: _____
3. Instituição e ano de conclusão do curso de graduação em Licenciatura em Educação Física:

4. Qual sua motivação para escolha do curso de Licenciatura em Educação Física? Se necessário, marque mais de uma opção.
 - () Orientação familiar
 - () Orientação profissional
 - () Experiência prática com esporte
 - () Experiência prática com dança
 - () Experiência prática com ensino/educação
 - () Experiência prática com a área do fitness
5. Qual sua maior afinidade no campo de atuação da Educação Física?
 - () Escola
 - () Fitness
 - () Esporte
 - () Lazer
 - () Saúde
 - () Outros: _____
6. Possui formação em nível de pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado)? Se sim, discriminar os nomes dos cursos.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



7. Quanto tempo de trabalho como professor/professora de Educação Física em escola?
- _____
8. Em qual dessas escolas você atua no momento?
- E.E. Augusto dos Anjos
 - E.E. Edgar Lino
 - E.E. São Benedito
 - E.E. Azevedo Costa
9. Atua como professor/professora com quais níveis e etapas da educação básica?
- Ensino Fundamental I – do 1º ao 5º ano
 - Ensino Fundamental II – do 6º ao 9º ano
 - Ensino Médio



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Parte II: Currículo e Educação Física

10. Qual dos temas elencados a seguir são conteúdos de ensino utilizados nas suas aulas de Educação Física na escola? Se necessário, marque mais de uma alternativa.

- Brincadeiras e jogos
- Dança
- Esporte
- Ginástica
- Lutas
- Práticas corporais de aventura
- Outros: _____

11. Que critérios utiliza para selecionar os conteúdos de ensino para as suas aulas na escola? Se necessário, marque mais de uma alternativa.

- Livro didático (escolar)
- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)
- Diretrizes Curriculares Nacionais
- Diretrizes Curriculares Estaduais
- Base Nacional Comum
- Projeto Político Pedagógico da escola
- Afinidade pessoal com o conteúdo de ensino
- Interesse dos alunos
- Interesses da gestão escolar (direção, coordenação pedagógica)

12. Você desenvolve o conteúdo dança nas suas aulas de Educação Física na escola? Se sim, quais tipos de dança?

- Não trabalho com o conteúdo dança em minhas aulas
- Sim. Danças Internacionais
- Sim. Dança clássica
- Sim. Danças de salão
- Sim. Danças Regionais
- Sim. Danças de Matriz Africana
- Sim. Outras danças



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



13. Na escola, qual atividade extracurricular que envolva a dança você participa?
Se necessário, marque mais de uma alternativa.
- Projeto de cultura regional (realizado uma vez ao ano)
 - Projeto de cultura local (realizado uma vez ao ano)
 - Festival de dança
 - Datas/festividades comemorativas
 - Festa junina
 - Projeto permanente de ensino de alguma dança (realizado durante todo o ano letivo)
 - Desfile cívico
 - Outros
 - Não trabalho com dança em projetos extracurriculares da escola
14. Quais os tipos de dança são trabalhados nas atividades extracurriculares que você participa da escola? Se necessário, marque mais de uma alternativa.
- Danças Internacionais
 - Dança clássica
 - Danças de salão
 - Danças Regionais
 - Danças de Matriz Africana
 - Outras
 - Não trabalho com o conteúdo Dança em projetos extracurriculares na escola
15. Quais as suas principais dificuldades para inserir o conteúdo dança nas suas aulas de Educação Física na sua escola? Se necessário, marque mais de uma alternativa.
- Falta de infraestrutura na escola
 - Resistência do corpo técnico-pedagógico ao conteúdo dança
 - Desinteresse dos alunos pelo conteúdo dança
 - Pouco conhecimento do professor/a sobre o conteúdo dança
 - Pouca vivência/experiência do professor/a com o conteúdo dança
 - Ausência de afinidade pessoal com o tema dança



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Parte III: Educação Física e Manifestações Afrobrasileiras

16. A escola na qual você trabalha desenvolve algum projeto relacionado ao Marabaixo?

- () Sim
() Não

17. Práticas corporais relacionadas à cultura afro-brasileira ou afroamapaense fazem parte dos conteúdos das suas aulas de Educação Física na escola? Comente sua resposta.

18. A dança do Marabaixo faz parte dos conteúdos de suas aulas de Educação Física na escola? Comente sua resposta.

19. Você considera que a dança do Marabaixo deveria fazer parte dos conteúdos de ensino de Educação Física na escola? Comente.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



20. Qual metodologia você utiliza para o trabalho com a dança do Marabaixo nas suas aulas de Educação Física na escola? Se necessário marque mais de uma alternativa.
- O Marabaixo não faz parte dos conteúdos das minhas aulas de Educação Física na escola
 - Reprodução do gesto motor
 - Visita à comunidade
 - Visita a museus
 - Pesquisas escolares
 - Vídeos
 - Ida da 'Comunidade Marabaixeira' à escola – palestras, workshops, etc

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP/Plataforma Brasil

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DOS BARRACÕES DOS FESTEIROS PARA ESCOLA: a Dança do Marabaixo nas aulas de Educação Física

Pesquisador: BRUNA CARDOSO GONCALVES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 95595818.7.0000.0003

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.952.415

Apresentação do Projeto:

Conforme o parecer anterior

Objetivo da Pesquisa:

Conforme o parecer anterior

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme o parecer anterior

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos de acordo com as resoluções 466/2010 e 510/2016

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 2.952.415

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1179006.pdf	20/09/2018 19:11:53		Aceito
Outros	carta_de_autorizacao_3.pdf	20/09/2018 19:09:55	BRUNA CARDOSO GONCALVES	Aceito
Outros	carta_de_autorizacao_2.pdf	20/09/2018 19:09:29	BRUNA CARDOSO GONCALVES	Aceito
Outros	carta_de_autorizacao_1.pdf	20/09/2018 19:09:06	BRUNA CARDOSO GONCALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_plataforma_brasil.pdf	20/09/2018 19:04:46	BRUNA CARDOSO GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	20/09/2018 19:03:36	BRUNA CARDOSO GONCALVES	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada.pdf	30/07/2018 17:15:03	BRUNA CARDOSO GONCALVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACAPA, 09 de Outubro de 2018

Assinado por:
RAPHAELLE SOUSA BORGES
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02
 Bairro: Bairro Universidade CEP: 68.902-280
 UF: AP Município: MACAPA
 Telefone: (96)4009-2805 Fax: (96)4009-2804 E-mail: cep@unifap.br