



## A LEI Nº 10.639/03 E O ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA: DIÁLOGO COM PROFESSORES DA ÁREA DE LINGUAGENS E CIÊNCIAS HUMANAS

### THE LAW 10.639/03 AND DANCE TEACHING IN SCHOOLS: A DIALOGUE WITH LANGUAGE AND HUMAN SCIENCE TEACHERS

#### ARTIGO

**Gladir da Silva Cabral**<sup>1</sup>

Universidade do Extremo Sul Catarinense

E-mail: [gladirc@gmail.com](mailto:gladirc@gmail.com)

**Karolainy Benedet dos Santos** Prefeitura

Municipal de Santa Rosa do Sul

E-mail: [benedetkarol@gmail.com](mailto:benedetkarol@gmail.com)

#### RESUMO

A pesquisa objetiva analisar a presença do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas do município de Jacinto Machado (SC) com professores da área de linguagens e ciências humanas, considerando a possibilidade de intervenção desse conteúdo por meio da dança na escola. Para tanto, a metodologia utilizada para a pesquisa foi de abordagem qualitativa, por meio de entrevistas orais com 12 professores da rede pública. Como resultados principais, percebemos que os professores não apresentam conhecimento claro sobre a Lei nº 10.639/2003, embora reconheçam que na BNCC há a presença desse tema como proposta de ensino. Também reconhecem que é possível tratar a história e a cultura afro-brasileira por meio da dança no currículo escolar em suas disciplinas e como forma interdisciplinar juntamente com a Educação Física.

**Descritores:** Adultos com deficiência intelectual. Dança. Educação Física. Dança Afro-Brasileira. Lei n. 10.639/2003.

#### ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the teaching of Afro-Brazilian history and culture in schools in Jacinto Machado (SC), taking into account the possibility of intervening with dance at school in this content area. A qualitative approach was used in this study, which involved interviews with teachers in public schools. Our main findings are that teachers lack a clear understanding of Law 10.639/2003, even though the BNCC includes this theme as a teaching proposal. In addition, they recognize that Afro-Brazilian history and culture can be incorporated into the school curriculum through dance in each discipline and as an interdisciplinary approach in combination with physical education.

**Keywords:** Dance. Physical Education. Afro-Brazilian Dance. Law n. 10.639/2003.

Editor deste número da RECS:  
Dr. João Batista Lopes da Silva  
Universidade do Estado de Mato Grosso  
e-mail: [revistaedu@unemat.br](mailto:revistaedu@unemat.br)



## 1 INTRODUÇÃO

A Lei nº 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira na escola, já está em vigor há 19 anos. Este artigo apresenta uma investigação sobre o efeito dessa Lei nas unidades públicas de ensino de um município do sul de Santa Catarina, bem como verifica a percepção dos professores sobre a dança na escola e o ensino da dança afro-brasileira de forma interdisciplinar. Por isso, este trabalho parte de uma pergunta: como se dá a discussão da cultura afro-brasileira nas escolas municipais de Jacinto Machado (SC), na área de linguagens e ciências humanas, a fim de compreender a possibilidade de intervenção por meio do desenvolvimento da unidade temática de dança nas aulas de Educação Física de forma interdisciplinar? Dessa maneira, a pesquisa buscou analisar a discussão da cultura afro-brasileira nas escolas municipais de Jacinto Machado (SC) e verificar a possibilidade de intervenção por meio do conteúdo dança especificamente nas aulas de Educação Física.

Esta pesquisa de cunho qualitativo foi realizada por meio de entrevistas orais seguindo um roteiro semiestruturado com 12 professores da área de linguagens e ciências humanas da rede pública municipal de Jacinto Machado (SC). A escolha dos professores que participaram da pesquisa se deu pelas disciplinas que a Lei nº 10.639/2003 menciona como áreas de obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na escola. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) traz o tema afro-brasileiro em alguns componentes curriculares que compreendem a área de linguagens: Educação Física, Artes, Língua Portuguesa, Inglês, Geografia e História. O número de professores que atuavam nessas disciplinas em 2021 nas escolas de ensino fundamental municipais de Jacinto Machado era de (17) – Educação Física (5), Artes (4), Língua Portuguesa (3), Inglês (2), Geografia (2) e História (1). Desses professores, um(a) professor(a) de Língua Inglesa, um(a) de Educação Física e um(a) de História optaram por não participar da pesquisa por motivos pessoais. E não foi possível contato com um(a) professor(a) de Língua Portuguesa. Então, a entrevista se deu efetivamente com 12 professores, pois uma das professoras de Educação Física era a própria pesquisadora, o que por sua vez pode caracterizar esta como uma pesquisa-ação.

O artigo apresenta inicialmente discussões sobre identidade e diversidade na escola e a relação com a Lei nº 10.639/2003 e o currículo escolar, seguidas de reflexões sobre a dança e a possibilidade de construção de conhecimento afro-brasileiro na Educação Física escolar. Por fim, foi analisada a percepção dos professores da área de linguagens e ciências humanas da cidade de Jacinto Machado sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira por meio da dança na escola.

## 2 IDENTIDADE E DIVERSIDADE NA ESCOLA: A LEI Nº 10.639/2003 E O CURRÍCULO ESCOLAR

Como se sabe, no Brasil colônia, boa parte da população africana foi trazida ao País por meio do tráfico e escravizada. Esse acontecimento histórico deve oportunizar a reflexão sobre a violência racial na sociedade brasileira e a dívida histórica que o País tem com essa população. É preciso reconhecer que a cultura afro-brasileira é uma das principais formadoras da identidade da nossa nação. Há que se analisar criticamente como a história de constituição do País se deu, olhando a história não só do ponto de vista dos brancos/europeus, mas dos afro-brasileiros, possibilitando a reflexão sobre o lugar que o negro vem ocupando na sociedade ao longo dos anos.

Mesmo depois de tantos anos, ainda perpetua-se uma visão discriminatória e preconceituosa em relação aos negros, visão muitas vezes reforçada pelo próprio currículo escolar que mantém a perspectiva dos europeus. Stuart Hall comenta sobre o termo raça: “A raça não é uma categoria biológica ou genética que tenha qualquer validade científica” (HALL, 2005, p. 62). O termo raça, quando estudado com rigor, nada mais é do que um conceito historicamente construído para definir e aprofundar ainda mais as diferenças culturais, justificando a dominação de grupos sociais subalternizados. É importante que se faça esta discussão em sala de aula, para que cheguemos à discussão sobre o racismo e a desigualdade racial no âmbito escolar.

Esse construto de que o negro é inferior está presente no currículo há muitos e muitos anos, e é na própria escola que há uma chance de mudar esta realidade, como afirma Kabengele Munanga: “A educação ofereceria uma possibilidade aos indivíduos de questionar

os mitos de superioridade branca e de inferioridade negra neles introjetados pela cultura racista na qual foram socializados” (2010, p. 57). E essa construção parte da escola como um todo.

Em 2003, após muita luta do Movimento Negro brasileiro, conquistou-se a publicação da Lei nº 10.639/2003 no país, a Lei que define a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

Ainda, após quase duas décadas da publicação da Lei, sabe-se que o ensino da história e cultura afro-brasileira bem como a preocupação com tratar a diversidade na escola não estão presentes de forma efetiva e constante no ambiente escolar. Muitas vezes essas culturas somente são lembradas em datas comemorativas e tratadas de forma descontextualizada, sem a preocupação de tratar este conhecimento como um todo, desde sua gênese. O trabalho com a diversidade cultural deve proporcionar ao alunado a consciência crítica de que há, na formação de um povo, diversas etnias e cada uma com suas características e importância na sociedade, e que a ideia de superioridade do branco não é válida, e sim construída e reforçada pela sociedade ao longo dos anos para reforçar o sentimento de inferioridade de outras “raças” que não a branca. É de extrema importância que pensemos novamente no educar considerando toda a diversidade de cultura, cor ou etnia que temos em nossas salas de aula. A escola é local de formação, reconhecimento, negociação de identidades várias, que ali podem ser reafirmadas, fortalecidas ou contestadas.

Sabe-se que a cultura é algo que está em constante transformação e que pode ser readequada de acordo com as discussões e vivências que se vai tendo. Consequentemente, a escola é o lugar em que essas culturas se inter-relacionam, é lugar de tomada de consciência, e o currículo escolar é peça importante nesse processo de formação de uma sociedade mais crítica e que reconhece as diversas expressões identitárias presentes.

Sabemos que fugir do ensino centrado na visão eurocêntrica não é fácil, é algo que está enraizado e, como Grada Kilomba observa, “tem-se sempre rejeitado todo o saber que não se expresse na ordem eurocêntrica de conhecimento, com a justificação de que não constitui ciência credível” (2019, p. 53). E é aí que se pode perceber como se dão as relações de poder como algo tão forte. O racismo está tão enraizado que se desconsidera qualquer tipo de conhecimento que não seja eurocêntrico. Kilomba ainda afirma que “não havia maneira melhor de colonizar do que ensinar quem é colonizada/o a falar e escrever do ponto de vista de quem coloniza” (2019, p. 65). Compreendendo a existência de uma colonialidade do poder, do saber e do ser, que está presente em muitas práticas educacionais, e a compreensão, de acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2000), de que o currículo é uma questão de poder, saber e identidade, essa reflexão é relevante para que tenhamos outra perspectiva de construção curricular. Nesse sentido, discutir sobre a decolonialidade poderia contribuir para que possamos perceber o que nos prende a práticas curriculares eurocêntricas e enxergar novas posturas de agir educativamente, que não tenham a Europa como centro de referência para tudo que podia ser explicado cientificamente.

### **3 A DANÇA E A POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO AFRO-BRASILEIRO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

A Educação Física brasileira passou, ao longo do tempo, por diversas discussões sobre seu conteúdo e seu objeto de conhecimento, sofrendo muitas influências até chegar às reflexões sobre a cultura corporal como temos hoje. As tendências que mais marcaram a educação física no Brasil foram: a higienista, a militarista, a esportivizada, e a crítico-

superadora, tendência que defendemos nesta pesquisa.

Soares *et al.* (2012), autores da perspectiva crítico-superadora, denominam cultura corporal o objeto de estudo da Educação Física escolar que visa a aprender a expressão corporal como linguagem, configurado com temas como: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras. Ao tratar esses temas da cultura corporal, deve-se levar em conta os sentidos/significados que eles expressam culturalmente e todos os aspectos que o interpenetram.

É importante, para a formação integral do sujeito, a possibilidade da compreensão da luta e da resistência do povo negro no Brasil. Estudar a dança afro-brasileira desde a sua gênese e os aspectos sociopolíticos que a cercam permite que haja superação do preconceito para que o sujeito consiga se reconhecer como parte de um processo de construção e reconstrução da história social. A perspectiva crítico-superadora tem por objetivo principal possibilitar desenvolver no aluno a visão crítica sobre a cultura corporal e a reflexão por meio de temas selecionados sobre a realidade em que ele está inserido, visando à consciência de classe e à transformação social. Como enfatiza Verderi, “a dança na escola, associada à Educação Física, deverá ter um papel fundamental enquanto atividade pedagógica e despertar no alunado uma relação concreta sujeito-mundo” (1998, p. 58). Verderi traz, ainda, um dado importante sobre a atuação do professor em relação à unidade temática dança ministrada na escola:

Nossa atuação no processo ensino-aprendizagem deve considerar o aluno como um corpo que não foi programado para imitar, que o aluno só estará satisfeito e plenamente realizado em sua corporeidade, a partir do momento em que estiver participando ativamente das atividades e podendo explorar sua criatividade, espontaneidade e rompendo com as limitações de seu corpo, descobrindo, por si só, as coisas maravilhosas que pode realizar com seus gestos. (VERDERI, 1998, p. 64)

A unidade temática dança nas aulas de Educação Física pode e deve ser tratado de forma que o alunado se sinta parte importante no processo de criação e construção de uma dança, que consiga se reconhecer como agente construtor de uma coreografia, assim como pode ele mesmo ser construtor e transformador do mundo em que vive.

#### **4 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA POR MEIO DA DANÇA NA ESCOLA**

Os doze professores entrevistados pertencentes a área de Linguagens e Ciências Humanas responderam diversas questões sobre o ensino da cultura afro-brasileira e dança na escola. Essas respostas foram analisadas e divididas em três partes: o que os professores comentam sobre a Lei nº 10.639/2003 e o currículo escolar; o que os professores comentam sobre a cultura afro e que compreensão eles têm dessa cultura relacionando com a disciplina que ensinam; e qual a percepção dos professores sobre a dança na escola, o tema afro-brasileiro e os cursos de formação continuada.

Os professores responderam sobre o conhecimento da Lei nº 10.639/2003, e comentaram que não tinham conhecimento em específico sobre a existência dessa Lei, mas sabiam que ela está presente no currículo escolar. Relataram já ter ouvido falar por conta do contato com a BNCC, com uso obrigatório nos planejamentos anuais, cobrados pela rede municipal e que devem ser postados no sistema de ensino.

Ao serem questionados sobre o planejamento escolar de cada disciplina e o uso do conteúdo afro-brasileiro no currículo, onze professores afirmaram que trabalham esse tema e somente o professor A, da disciplina de Língua Portuguesa, relatou que deveria trabalhar, mas não trabalhava. Ainda afirmou que mesmo os livros didáticos que seguem as determinações da BNCC não falam sobre esse tema. Falaremos mais adiante sobre a ausência explícita do tema afro-brasileiro nessa disciplina na BNCC.

O professor de Artes A afirmou que inclui a cultura afro-brasileira nas séries iniciais e que não trabalha com os anos finais por conta do grande volume de conteúdo a ser ensinado aos alunos durante o ano, tendo de “dar conta” de tudo até o fim do calendário escolar. Há uma importante discussão no campo da educação sobre o grande volume de conteúdos que os professores precisam passar aos alunos até que o ano letivo se encerre. Essa fala nos remete

muito à concepção de educação bancária criticada por Paulo Freire (2017)<sup>12</sup>, que traz a reflexão sobre a escola se tornar um espaço de depósito de conteúdos na mente dos alunos, o professor assumindo o lugar de narrador e os alunos pacientes ouvintes. Dessa forma, a educação bancária se resume a um infinito depositar de informações sem sentido a fim de ser arquivadas na mente dos alunos, sem criticidade, sem saber, sem transformação do real, é somente um incessante despejo de informações julgadas necessárias, para que se consiga dar conta do que os livros pedem.

Ainda sobre o planejamento escolar e a Lei, os professores foram questionados sobre a época de inserção do tema afro-brasileiro nas aulas: quatro dos doze professores afirmaram que o trabalham somente ou geralmente no mês de novembro em virtude do Dia da Consciência Negra. Ao analisar essas falas, logo nos vem à mente a influência que as datas comemorativas têm na construção do currículo e do planejamento escolar. O que vemos nas escolas e na fala dos professores é que só se lembram de determinado conteúdo na data em que está marcada no calendário, e nesse momento, em vez de realizarem um trabalho de construção de conhecimento, pesquisa e história, há somente um pedido por apresentações de danças afro e trabalhos artísticos solicitados aos professores de Artes e História, que, sem tempo hábil para preparar todo um trabalho anterior de conscientização, pesquisa, discussão sobre o tema, somente passam as atividades enquanto os alunos reproduzem o que lhes foi solicitado.

Esse tema deveria estar na escola não somente no Dia da Consciência Negra, mas como parte do currículo como um todo, em diversos momentos do calendário escolar, como atividade interdisciplinar, um trabalho conjunto com várias disciplinas que tenham o tema entre seus objetivos de ensino, abrangendo-o de forma completa e profunda, não só como uma atividade isolada.

Percebemos, nas falas dos professores, muitos comentários sobre a questão do preconceito para com o outro, o reconhecimento da necessidade de reflexão sobre o diferente e a importância de se trabalhar a diversidade de povos que constituem a nacionalidade brasileira, o que é de extrema importância o trabalho da diversidade cultural e étnico-racial para a construção e formação de identidades e subjetividades e um currículo que busca a formação de um sujeito crítico deve conter em sua grade conteúdos culturais “que melhor contribuam para uma socialização crítica dos indivíduos” (SANTOMÉ, 1995, p. 160-161).

Os professores de Inglês A e Artes B trouxeram, em suas falas sobre o eu e o nós, a relevância de trabalhar esse tema em sala de aula. É de grande importância a compreensão da relação entre identidade e diferença na sociedade, para que os alunos se coloquem no lugar do outro, e reconheçam seu papel e importância na sociedade. Silva propõe uma discussão sobre identidade e diferença e a conexão que elas mantêm com as relações de poder: “o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes” (SILVA, 2000, p. 81).

A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes “nós” e “eles” não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder. (SILVA, 2000, p. 82)

Em contrapartida, os professores de Artes B e de Educação Física A comentaram que não sabem e nem têm ideia de o porquê de a Lei nº 10.639 ter sido criada.

O professor A de Geografia comentou sobre a relevância do ensino desse tema em sala, afirmando que é importante para quebrar o preconceito, “mostrar que o conceito raça é um conceito ultrapassado. E na verdade temos que trabalhar o indivíduo, a pessoa, e não a cor”. Ao analisar a opinião do professor, deparamo-nos com duas questões que ele traz: sobre

---

<sup>1</sup> A narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 2017, p. 80)

a raça ser um conceito ultrapassado e sobre a questão de não trabalhar a cor do indivíduo, somente “a pessoa” em si. De fato, como discutimos anteriormente, o conceito de raça foi algo criado pela sociedade, não é uma categoria biológica ou genética. Insistimos que o termo raça, quando estudado de forma profunda e crítica, evidencia que ele nada mais é do que uma ideia construída pela sociedade para definir e aprofundar ainda mais as diferenças culturais, gerando atitudes preconceituosas e racistas contra o povo negro principalmente.

Entretanto, é importante que o alunado consiga desenvolver a consciência de que existe cor e diversidade étnica e cultural. Para avançarmos, devemos reconhecer a cor dos sujeitos e problematizar as relações sociais assimétricas. Como observa Munanga: “A educação ofereceria uma possibilidade aos indivíduos de questionar os mitos de superioridade branca e de inferioridade negra neles introjetados pela cultura racista na qual foram socializados” (2010, p. 57). O mesmo professor, quando questionado se esse tema se encaixaria em seu repertório de conteúdos e objetivos da disciplina, afirmou que sim.

Por sua vez, o professor de Educação Física B comentou: “como eu não enfatizo o fato de ser afro, os mesmos aprendizados são como qualquer outra brincadeira”. E ainda afirmou que o tema se encaixa com os objetivos da sua disciplina, “sim, se encaixaria de forma implícita, mas não falando sobre afro, acho desnecessário, a capoeira já vem de lá, e acho desnecessário para as brincadeiras”. Quando questionado também sobre a possibilidade da sua disciplina tratar o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena de forma crítica contribuindo para a formação de seus alunos como sujeitos pensantes, respondeu: “Desnecessário. Não vejo porque abordar isso, criar um problema que não existe, os brancos e negros, temos problemas maiores”.

Percebemos, pela fala do professor, o desconhecimento (ou a negação) de questões sociais e históricas relacionadas às desigualdades sociais e étnico-raciais. É de extrema importância que os professores que trabalham na formação de indivíduos reconheçam a importância de discussões como essas e que não podem passar em branco na formação de sujeitos pensantes e críticos. E para reforçar ainda mais sobre essa importância, trazemos a fala de Munanga (2012) sobre a necessidade de se discutir e trabalhar o contexto histórico para que os alunos possam se reconhecer e reafirmar suas identidades e subjetividades:

Daí a necessidade e importância de ensinar a história da África e a história do negro no Brasil a partir de novas abordagens e posturas epistemológicas, rompendo com a visão depreciativa do negro, para que se possam oferecer subsídios para a construção de uma verdadeira identidade negra, na qual seja visto não apenas como objeto de história, mas sim como sujeito participativo de todo o processo de construção da cultura e do povo brasileiro, apesar das desigualdades raciais resultantes do processo discriminatório. (MUNANGA, 2012, p. 9-10)

Sobre a metodologia e o desenvolvimento de ensino desse conteúdo, os professores de Artes citaram trabalhos com textos, imagens, dança, teatro, máscaras africanas, a releitura, a história, a consciência e a identidade negra, pesquisas, a cestaria indígena, pintura africana, máscaras, história das brincadeiras africanas com pesquisa e exposição de cartazes, música afro-brasileira e africana. O professor de Artes C afirmou que nunca trabalhou música e dança afro. Os professores de Geografia comentaram que trabalham a questão humana, formação do território e formação da brasilidade, utilizando também o recurso digital por meio de filmes.

Falando dos professores de Educação Física, os três professores citaram os jogos como forma de se trabalhar pedagogicamente essa cultura. O professor A alegou que trabalha no primeiro semestre as culturas indígena e africana, introduzindo primeiro a cultura e depois os jogos. Quando questionado se trabalha de forma crítica, respondeu que há pouco trabalho crítico. O professor B também disse que coloca o tema como uma brincadeira, simplesmente, e que não há necessidade de enfatizar os negros, trabalhando mais as práticas de jogos e cantigas de roda, sem trabalhar a história em si.

Partindo dessa fala, percebemos que as brincadeiras são trabalhadas sem um objetivo claro, somente o brincar por brincar. A perspectiva crítico-superadora de Soares *et al.* (2012), anteriormente discutida e defendida nesta pesquisa, traz sobre a reflexão pedagógica na escola:

É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais

os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através da sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade? (2012, p. 27)

Sendo assim, é de extrema importância trabalhar a história que precede o conhecimento abordado para que o aluno tenha entendimento do tema, reconhecendo-se também parte transformadora dela. E nós como professores temos o papel de trazer a discussão desse tema em sala de aula.

O professor C, quando questionado, se referiu a atividades indígenas e citou a dança sendo trabalhada com o tema afro, mas alegou que nunca foi falado para as crianças sobre a cultura afro, pois não lhe era cobrado trabalhar de certa forma os temas, o que remete mais uma vez à nossa discussão anterior.

O professor de Inglês relatou que segue o roteiro do livro e trabalha os temas em cima da produção textual e da gramática. O professor de Português B também trabalhou o tema de forma implícita por meio de interpretação de charges e crônicas. Santomé (1995) fala sobre o professorado atual ser fruto de uma formação que exige somente a formulação de objetivos e metodologias de conteúdos trazidos pelos livros didáticos, sem a incumbência da seleção de conteúdo, o que conseqüentemente acarreta a não escolha de conteúdos culturais das diversas vozes da sociedade. E muitas vezes os conteúdos dos livros didáticos são vistos como únicos possíveis de serem trabalhados.

Quando perguntado sobre o conhecimento da BNCC, a maioria dos professores contou que participou de formações na rede, organizando-se em grupos por disciplina para definir um currículo unificado para o município. Os professores A e B de Português, quando questionados sobre o assunto, alegaram saber da BNCC, porém não têm conhecimento de que o tema está listado nela. Ao pesquisarmos a BNCC sobre esse conhecimento estar previsto na disciplina de Português, não encontramos nenhuma referência concreta ao tema afro-brasileiro, como vimos nas outras disciplinas. No entanto, é importante reforçar que, a partir da Lei, esse tema deve ser trabalhado também na área de linguagens, em que a disciplina de Português está alocada. A pergunta que fica é: se a BNCC foi publicada para ser a base do currículo nacional, por que não menciona de forma explícita na disciplina de Português um conteúdo tão importante para a formação de sujeitos?

Os professores de Artes comentaram sobre terem conhecimento da BNCC, mas a maioria disse que não lembra quais conteúdos do tema estão postos lá. Também comentaram sobre a complexidade das informações e a necessidade de estudo. Os professores comentaram que unificaram o tema somente nos anos iniciais, mas percebemos que há a presença do conteúdo também nos anos finais na BNCC. É importante esclarecer que a justificativa do conteúdo não está somente pela sua presença na BNCC, mas a usamos como justificativa para mantermos a presença desse conteúdo também nos anos finais. A cultura afro é um tema de extrema relevância, principalmente para se trabalhar com os adolescentes, pois estes geralmente possuem um poder de tomada de consciência crítica que tende a ser maior do que o das crianças do 1º ao 5º ano, visto que sua capacidade de ver o mundo com outras possibilidades é mais ampla.

Os três professores de Educação Física afirmaram que viram sobre o tema na BNCC, mas não desenvolveram a resposta, talvez por não terem tanto conhecimento do assunto. O professor B ainda se lembrou de que há brincadeiras e jogos sobre esse tema, mas disse que não se recorda se apenas fala sobre a história ou outra forma de discussão ou a brincadeira, a prática por si só.

Na unidade temática brincadeiras e jogos, na BNCC, temos como objetos de conhecimento as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e do mundo e as brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana, e nela diversas habilidades que fazem referência ao tema<sup>3</sup>. Na unidade temática Danças ainda temos como objeto de conhecimento Danças do Brasil e do mundo e Danças de matriz indígena e africana, com as habilidades seguintes:

(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.  
(EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e

<sup>3</sup> Consultar a BNCC (BRASIL, 2018, p. 229).

diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana. (EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana. (EF35EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las.

Ainda para o 6º e 7º anos temos, na Educação Física, a unidade temática Lutas e, como objeto de conhecimento, as Lutas do Brasil. Não podemos esquecer da nossa luta de cultura afro-brasileira, que é uma referência: a capoeira, já trazida anteriormente neste artigo. Tanto as lutas, as brincadeiras e os jogos quanto as danças requerem habilidades que privilegiam a reflexão crítica desse conteúdo, pensando a BNCC como fonte norteadora do currículo, e não como um documento pronto com início e fim a ser seguido para o trabalho do tema na escola. É preciso considerar também que o professor deve interpretar a realidade social dos alunos e levar para o currículo conteúdos e reflexões que se aproximam da vivência dessas crianças e de seus objetivos de aprendizagem.

Dos doze professores entrevistados, somente um não respondeu à pergunta quando questionado se o tema afro e indígena se encaixaria na sua disciplina e condizia com os objetivos didáticos. Todos os outros onze afirmaram que se encaixaria. O professor de Artes A ainda comentou sobre a cultura e arte desses povos serem muito fortes, tendo ligação com a pintura, a dança, os mitos, a religiosidade, tudo o que eles representam na vida. Apontou também para um trabalho feito em conjunto com a disciplina de Educação Física: a dança e as brincadeiras como conteúdo a ser trabalhado. E ainda citou a amarelinha africana como exemplo.

O professor de Artes B também citou a dança e o teatro como forma de trabalhar o tema. Esse mesmo professor ainda reforçou a ligação da arte indígena e africana, afirmando que o conteúdo se encaixaria com os objetivos da disciplina e que trabalharia a arte africana junto com a história dessa cultura. Por sua vez, o professor de Educação Física A também falou sobre a possibilidade de trabalhar a história da arte desse povo, utilizando a dança, o artesanato e a pintura, integrando com a disciplina de História e Artes. Percebemos na fala dos professores que eles reconhecem a possibilidade de um trabalho conjunto entre as disciplinas. E como citamos anteriormente, a BNCC traz temas de Artes e Educação Física que se aproximam, como a dança e a música, como objeto de conhecimento em Artes. Aproximar as disciplinas em projetos comuns parece relevante para que os alunos possam espiralar seus processos mentais e perceber que o tema está interligado nas diversas áreas, o que facilita também sua compreensão de forma completa.

O professor de Educação Física também citou a discussão das desigualdades sociais e étnico-raciais como objetivos de sua disciplina, o que condiz muito com a perspectiva de Educação Física que este trabalho defende, a já citada anteriormente: crítico-superadora dos conteúdos. Essa perspectiva busca, por meio de seus objetos de conhecimento, a espiralidade do conteúdo, compreendendo-o além do saber-fazer, incluindo também os aspectos histórico-sociais, entendendo que o sujeito tem a possibilidade de superar o que está posto, tornando-se um agente transformador da realidade.

Por outro lado, o professor de Educação Física C disse não trabalhar esse conteúdo de forma crítica, pois não costuma trabalhar a teoria e vai só para brincadeira, é mais uma aula prática, sem tendência ao crítico, só o fazer por fazer. No entanto, reconheceu que seria possível trabalhar o tema de forma crítica e contribuir com a formação de sujeitos pensantes. Percebemos na fala do professor que ele reconhece que pode, sim, mudar sua forma de trabalhar a Educação Física em sala de aula, para além das só brincadeiras, mas ainda assim não o faz. A pergunta que fica é por quê? Falta de tempo? Vontade? Ou a falta de compreensão sobre seu papel no seu professor e a importância da sua disciplina na formação de sujeitos?

Ainda sobre os conteúdos desse tema a serem trabalhados na sua disciplina junto com a Educação Física, o professor de Geografia A citou as brincadeiras, as músicas, as danças e a associação com o lugar geográfico, o espaço onde acontece cada uma de modo a aproximar a relação dos continentes, o que vai ao encontro do que o professor de Geografia B comentou sobre a cultura de cada região e seus jogos, músicas e dança.

E como citamos também anteriormente, a BNCC propõe, na disciplina de Educação

Física, as brincadeiras e jogos regionais e também a dança, o que se aproxima muito da disciplina de Geografia, que em sua unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo”, para o 1º ano do fundamental, traz como objeto de conhecimento: “O modo de vida das crianças em diferentes lugares e a habilidade: (EF01GE02) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares” (BRASIL, 2018, p. 370).

Para todo o percurso formativo a BNCC apresenta na disciplina de Geografia o tema da cultura afro-brasileira<sup>4</sup>, como este pequeno exemplo de objeto de conhecimento e habilidade para o 5º ano, disponível na BNCC na unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo”:

Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais- (EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios. (BRASIL, 2018, p. 378)

Há conteúdos que se aproximam muito com a disciplina de Educação Física, permitindo um trabalho de forma conjunta, tanto com brincadeiras, jogos e danças regionais, quanto os conhecimentos necessários, como: a compreensão da formação da população do Brasil, os processos migratórios, as diferentes étnico-raciais e étnico-culturais, bem como as desigualdades sociais, conhecimentos indispensáveis para que o aluno tenha acesso ao conhecimento de forma completa. Com esse trabalho conjunto, há a possibilidade de aprofundamento do tema e superação de muitas ideias equivocadas sobre o outro, o diferente. Mas para isso, a escola deve trabalhar seguindo a mesma direção e com um Projeto Político Pedagógico (PPP) bem estruturado.

Os professores de Língua Portuguesa e Língua Inglesa comentaram sobre a possibilidade de trabalhar textos de interpretação com o tema, charge, dramatização, teatro e outros. Tanto a disciplina de Português quanto a de Inglês não possuem referências explícitas ao tema afro na BNCC, mas percebemos pela fala dos professores que há, sim, a possibilidade de se trabalhar esse tema de forma que agregue à sua disciplina e os seus objetos de conhecimento, o que já é um grande avanço para a discussão na escola.

Durante as entrevistas, os professores foram questionados sobre o conteúdo dança na escola e na disciplina de Educação Física, se em algum momento já viram esse conteúdo e em que momento. E foram questionados se acreditavam ser possível trabalhar a dança afro-brasileira na escola e de que forma. Dos doze professores, onze afirmaram a possibilidade de se trabalhar esse tema através da dança e de forma conjunta. Um deles, o professor de Português A, afirmou que seria possível por parte dos professores, mas que talvez os alunos não aceitassem, alegando que eles já têm uma rotina na Educação Física como aula “livre”, aula “na rua”, e que não teriam vontade de participar de um trabalho assim. Mas ainda cita uma forma de trabalhar com paródias de músicas e eles mesmos criarem a dança sobre o tema.

Como podemos perceber na fala do professor de Português A, muitas vezes as aulas de Educação Física são entendidas como aula livre, tanto pelos alunos quanto pelos colegas professores. A Educação Física vem lutando ao longo dos anos por uma teoria pedagógica que se instale na escola de forma integral, com objeto de conhecimento específico e definição dessa prática pedagógica que foi se moldando ao longo dos anos.

No livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, do Coletivo de Autores (Soares *et al.*, 2012), há esta discussão e a defesa pela definição de uma teoria metodológica para a Educação Física da escola pública brasileira:

Diremos que Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais, como jogo, esporte, dança e ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal. (SOARES *et al.*, 2012, p. 50)

Para além de uma Educação Física com somente aulas “livres” “na rua”, defendemos aqui a importância da definição de um currículo de Educação Física, a reflexão pedagógica da direção que a escola deseja seguir e, conseqüentemente, o objeto de conhecimento da disciplina para que, assim, os alunos consigam compreender que há conhecimento na

---

<sup>4</sup> Consultar BNCC (BRASIL, 2018, p.376-392).

Educação Física, que não é somente uma aula para relaxar, e a dança é, sim, um conteúdo que pertence a esta disciplina.

O professor de Educação Física C disse que já trabalhou dança afro na escola, citou a amarelinha africana com todas as suas variações, mas não comentou se trabalhou a história e todos os aspectos que interpenetram o tema. Em outras perguntas da entrevista, também deixou claro que trabalha os conteúdos na sua essência prática, sem discussão histórica ou debates teóricos. Também citou a dança de roda e as danças circulares como exemplo de dança afro a ser trabalhada na escola. O professor de Educação Física B afirma que trabalha cantigas de roda, mas pouco. Ainda reconhece que há a possibilidade de se trabalhar esse tema por meio da dança, mas não sabe como. O professor de Educação Física A diz que não trabalha dança na escola, nem a cultura africana e afro-brasileira, mas acredita ser possível, não lembrando um exemplo para citar no momento da entrevista.

Percebemos, pela fala dos professores, a ausência do conteúdo dança na escola, ou quando trabalhado somente de forma superficial, sem o trabalho na sua totalidade, sem o trato da dança como objeto de conhecimento de fato. Percebemos falas vagas sobre a dança na escola e a menção de atividades isoladas. Tampouco há a presença de um trabalho de cultura afro com consciência crítica e discussão e reflexão dos aspectos que interpenetram a história dessa dança.

Como afirmamos anteriormente, a dança faz parte do currículo escolar da Educação Física, está presente como objeto de conhecimento nos PCN, LDB, BNCC, mas pouco se vê sendo trabalhado na prática escolar. E ficam hipóteses, reflexões acerca de tudo que envolve esse conteúdo: será que o conteúdo dança é passado somente de forma superficial nas graduações? Como é tratada a dança na formação dos professores? Que outras vivências os professores poderiam ter para que se trabalhe mais a dança na escola? Como está a presença de formações continuadas específicas para os professores de cada disciplina? Vê-se a urgência desses temas em formações continuadas ou cursos oferecidos pelos municípios? O que fica são as hipóteses criadas por nós.

Há a necessidade da discussão da urgência desses temas na escola. Como mencionado anteriormente, o livro “Metodologia do Ensino da Educação Física” traz sobre a cultura popular e a dança na escola:

Faz-se necessário o resgate da cultura brasileira no mundo da dança através da tematização de origens culturais, sejam do índio, do branco ou do negro, como forma de despertar a identidade social do aluno no projeto de construção da cidadania. (SOARES *et al.*, 2012, p. 82)

Em diversos estudos chegamos à conclusão da urgência da presença desses conteúdos na escola. Mas será que os professores de sala de aula têm acesso a esses estudos? Ou até: será que possuem um momento de qualidade para refletir sua prática pedagógica? São questões como essas que geram hipóteses para a ausência da dança e destes temas na escola.

Ainda sobre a dança na escola e a possibilidade de trabalho desse tema com a disciplina de Educação Física, todos os professores comentam que viram pouco ou quase nada de dança na escola e, quando presenciaram, tratava-se de trabalhos sem direcionamento ou até somente apresentações escolares. No entanto, todos os professores reconhecem a possibilidade de trabalho do tema na escola de forma interdisciplinar.

Como discutido inicialmente e confirmado na fala da maioria dos professores que participaram da pesquisa, a dança na escola, quando trabalhada, é somente para a realização de apresentações em eventos, quando solicitado pela direção escolar, sem estar presente de fato no currículo e planejamento anual, sem trabalhar de fato o conhecimento, como execução de movimentos mecânicos sem sentido algum, com a finalidade de apresentação para o público que irá assistir. Marques traz em seu livro a discussão sobre as danças padronizadas:

Para que o aprendizado de repertórios se torne também fonte de fruição e criação, esses repertórios precisam ser aprendidos por outros meios que não sejam a cópia calada e mecânica, sem história, sem contexto, sem compreensão da linguagem. (MARQUES, 2012, p. 19)

Quando a dança é inserida no currículo, como afirmam os professores, em geral trata-

se de danças contemporâneas, o *ballet*, ou as danças em prol de apresentações de eventos como festa juninas, festivais de dança, entre outros. Percebe-se na fala dos professores que a dança, quando presente na escola, muito dificilmente ou quase nunca, podemos dizer, é trabalhada com o tema afro-brasileiro. Que dirá de forma crítica.

Para finalizar as entrevistas, os professores foram questionados se já tiveram contato na graduação com o tema em questão e se já foi abordado em formações continuadas a cultura afro e a Lei nº 10.639/2003. Dos doze professores, dois afirmaram que não lembram de discutirem esse tema na graduação (Artes A, Português B); dois afirmaram que tiveram contato (Artes B e Geografia A); e todos os outros comentam que não discutiram esse tema na graduação.

Tratando-se das formações continuadas, todos os professores comentaram que não tiveram formações específicas sobre o tema, nem orientações sobre a existência da Lei e a importância de trabalhar a cultura afro-brasileira e indígena em sala de aula. Após todas as respostas dos professores e posterior análise delas, podemos perceber em suas falas a ausência desse conteúdo em sua graduação de forma explícita e a falta de discussão sobre a importância do conhecimento afro-brasileiro na formação de sujeitos pensantes. Nota-se em suas falas que, nas formações continuadas, esse tema nunca foi abordado, ou se foi, foi somente como pretexto de estar na BNCC. Não houve nenhuma orientação do que é e qual sua importância para a escola e para os indivíduos que estão inseridos nela construindo suas identidades e subjetividades.

É importante, para uma unidade escolar, caminhar com um objetivo uníssono, a clareza de seu trabalho para com todos os professores, e a única forma de isso ser efetivado é pela construção de um currículo escolar com intencionalidade e muita reflexão pedagógica, definindo onde a escola quer chegar, que tipo de formação deve proporcionar aos alunos, qual o objetivo de ensino e que tipo de indivíduo quer formar. Para isso, há a necessidade de momentos de paradas ao longo do ano letivo e a realização de encontros de formação continuada e discussão do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

E como os professores irão saber da importância dessa Lei, se ela não foi repassada para todos? Como irão perceber a importância dela, se tiveram também uma graduação pautada em conteúdos de uma perspectiva eurocêntrica? Que tipo de conteúdo e discussão irão fazer sobre a cultura afro-brasileira, se mal a conhecem ou tiveram contato com ela? As respostas a essas perguntas chegam sempre à mesma ideia: formações continuadas. Libâneo (2015) traz algumas considerações sobre as formações continuadas para os professores<sup>5</sup>. Os professores que se formaram há muito tempo e os formados mais recentemente precisam se atualizar de alguma maneira. Da mesma forma, é importante que a rede de ensino proporcione momentos de reflexão sobre a prática pedagógica dos professores, pois muitas vezes eles estão sucateados pelo sistema e não possuem nem tempo nem estímulo para buscar formações importantes para sua prática docente. Prezando pela qualidade de ensino, a rede deve proporcionar atividades como rodas de conversa, refletindo sobre a docência, o tema afro-brasileiro e indígena na escola, o racismo, as leis, a BNCC, a possível autonomia do professor perante ela, tudo isso planejando de acordo com a realidade escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre o conhecimento dos professores da área de linguagens e ciências humanas sobre a Lei nº 10.639/2003, que trata do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na escola, e o trato desse conteúdo no âmbito escolar, percebemos, após análise das entrevistas, que um bom número de professores não conhece ou ignora a existência da Lei, mesmo reconhecendo que deve trabalhar esse conteúdo e tendo ouvido falar sobre ele em algum momento de sua formação ou docência. Nas suas falas, os professores ainda reconhecem que já viram o tema na BNCC, mas ao serem questionados sobre os tipos de conteúdo existentes, não souberam responder, demonstrando o seu desconhecimento de fato.

---

<sup>5</sup> A formação continuada é uma maneira diferente de ver a capacitação profissional dos professores. Ela visa ao desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógico-didática junto com a coordenação pedagógica, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe etc.

Nas falas, percebemos que alguns professores apenas deixam-se conduzir pelo currículo proposto pelos livros. Não percebem que cabe também a eles definir, com base nos parâmetros legais, o conteúdo que se estudará no semestre.

Na maioria dos casos, quando trabalham o tema afro, não há aprofundamento nas questões críticas ou conceituais. Os professores partem logo para a prática, mais ou menos seguindo o calendário e as datas comemorativas escolares, e não entram muito nas questões de reflexão, compreensão, debate, significado do tema da cultura, da diversidade, do racismo etc. Percebemos também, por meio das entrevistas, que a grande maioria não teve contato com cultura afro e indígena na graduação, nem nas formações da rede de ensino, e quando tiveram foi somente de forma superficial. Isso é bastante importante. Essa ausência poderia ser explicada pela visão eurocêntrica que a educação brasileira segue há tantos e tantos anos, sem uma reflexão sobre ela, sendo repassada ano após ano nas escolas.

Seria importante o reconhecimento da necessidade de haver formações específicas sobre cultura afro e indígena, de acordo com o que demanda a Lei nº 10.639/2003, para todos os professores de todas as disciplinas da rede, bem como um debate em toda a rede de ensino sobre a importância de trabalhar esse conteúdo de forma crítica na escola e, quem sabe, até elaborar um projeto de inserção das culturas afro e indígena na escola. Da mesma forma, seria interessante também que a rede ensino proporcionasse formação específica para professores sobre o tema da interdisciplinaridade e a construção de projetos interdisciplinares comuns abrangendo a Lei nº 10.639/2003, mas também envolvendo temas afins, como a tolerância religiosa, a diversidade cultural, o preconceito, o *bullying* na escola etc.

Percebemos nas falas que todos os professores reconhecem a possibilidade de trabalhar a dança de forma interdisciplinar junto com a Educação Física, citando alguns exemplos importantes e acessíveis para ambas as disciplinas, revelando que seria razoável e possível esse tipo de trabalho, desde que bem organizado na escola como um todo. Também reconhecem que, mesmo não existindo um trabalho de dança na escola efetivo nas aulas de Educação Física, seria possível e interessante realizá-lo com os alunos, unindo a importância de reconhecer essa cultura e a diversidade étnico-racial de nosso país, respeitando as diferenças e discutindo sobre o eu e o outro.

Para que isso se concretize, há diversas possibilidades de dança afro-brasileira relevantes para o trabalho no ambiente escolar, como a capoeira, o maculelê, como dança afro e indígena, havendo ainda muitas outras manifestações culturais a serem trabalhadas de acordo com a realidade de cada região. O trabalho de forma conjunta pode ser pensado por todos, unindo um objetivo em comum: a construção de identidades e o respeito à diversidade na escola. Como os entrevistados citaram, o professor de História pode trabalhar a história por trás dessas culturas; o de Geografia, a localidade e a formação dos povos; o de Artes pode trabalhar o artesanato, a música, a arte dos povos; o de Português, a interpretação de um relato de negros vindos para o Brasil; a de Inglês a cultura do povo negro em outros países, a influência da música pop norte-americana, talvez, assim como nos países africanos cuja língua oficial seja o inglês, como Gana e África do Sul, por exemplo; e a Educação Física, o trabalho com a dança afro de forma crítica, respeitando todas as etapas de um trabalho com dança na escola já mencionados anteriormente.

Enfim, a pesquisa revelou que o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas do município de Jacinto Machado (SC) ainda não ocorre como deveria ocorrer em sua plenitude e potencialidade. O esforço dos profissionais existe, mas ainda é insuficiente para construção de uma nova consciência étnico-racial que a Lei demanda. Certamente, a dança na escola e a cultura afro podem ser trabalhadas de diversas formas, o que é necessário é um exercício de reflexão e uma pausa para a busca de conhecimento sobre o desconhecido, uma formação que trabalhe essas e outras questões importantes para a formação de um sujeito crítico e pensante, que consiga compreender seu lugar na sociedade e entender que pode lutar por um lugar ainda melhor, respeitando as diversas identidades culturais presentes na sociedade brasileira. E mais importante ainda, pensar na manutenção de políticas públicas como a da Lei n. 10.639/2003 e da construção de novas políticas e leis que promovam esse tipo de trabalho com as culturas silenciadas no currículo, o que se torna de extrema relevância na sociedade que estamos vivendo hoje, onde precisa-se lutar pela manutenção de políticas já conquistadas e que estão sendo apagadas e/ou esquecidas pouco a pouco.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em 29 de março de 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, 2003. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em 29 de março de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KILOMBA, Grada. Quem pode falar. In: \_\_\_\_\_. **Memórias da Plantação**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. p. 45-69.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2015.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Consciência negra: o mito da democracia racial**. Fundação Perseu Abramo. nov. 2010. Disponível em: <<http://www.fpa.org.br/node/6960>>. Acesso em 22 de março de 2022.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, jul./out. 2012. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/246> >Acesso em: 3 de abril de 2022.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOARES, Carmen Lúcia; CASTELLANI FILHO, Lino. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

VERDERI, Érica Beatriz Lemes Pimentel. **Dança na escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

---

i Sobre os autores:

**Gladir da Silva Cabral** <sup>i</sup> (<https://orcid.org/0000-0001-9695-9504>)

Graduado em Letras pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (1991), mestrado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina (1996) e doutorado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000). Atualmente é professor da Universidade do Extremo Sul Catarinense, no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Inglesa e Norte-Americana, mas atua também na área de Teoria Literária e no Mestrado em Educação. Desenvolve pesquisa principalmente nos seguintes temas: educação e identidade cultural, literatura, linguagem e escrita de si. Já foi presidente do Conselho Editorial da Unesc (2000-2010). Está ligado ao Imaginative Education Research Group (IERG), com sede em Vancouver, no Canadá, e ligações com pesquisadores de vários países. Participa também do Littera: Correlações entre Cultura, Processamento e Ensino: a Linguagem em Foco, grupo de pesquisa inscrito no Diretório de Grupos do CNPq. Parecerista da revista International Journal of Education Through Art, uma revista interdisciplinar publicada em Bristol (UK) focada na intersecção entre educação e arte. É membro do Comitê Gestor do Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos, da Unesc.

---

**Karolainy Benedet dos Santos** (<https://orcid.org/0000-0002-2893-9541>)

Graduada em Educação Física Licenciatura pela Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC (2019), Mestranda em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense na linha de pesquisa Educação, Linguagem e Memória no campo de pesquisa Dança (em curso). Trabalhou como professora de Educação Física trabalhando com dança no Município de Santa Rosa do Sul - SC (2018-2020), participou do projeto de extensão Cia de Dança Unesc (2016-2020) e já participou dos programas: PIBID (2017-2018) e Residência Pedagógica (2018-2019). Atualmente é bailarina da Escola de Dança Viviane Candiotto em Criciúma - SC, trabalha com Educação Física nas cidades de Jacinto Machado e Turvo e ministra aulas de ballet clássico particular na empresa Movimento Núcleo de Dança nas cidades de Jacinto Machado, Santa Rosa do Sul e São João do Sul.

**Como citar este artigo:** SANTOS, Karolainy Benedet dos; CABRAL, Gladir da Silva. A Lei nº 10.639/03 e o ensino da dança na escola: diálogo com professores da área de linguagens e ciências humanas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, vol. 13, n. 1, p. 76 – 89, 27ª Edição, 2023.  
<https://periodicos.unemat.br/index.php/recs>

A **Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011 e avaliada pela CAPES.

**Indexadores:** DOAJ – REDIB – LATINDEX – LATINREV – DIADORIM – SUMARIOS.ORG – PERIÓDICOS CAPES – GOOGLE SCHOLAR