



DA QUADRA À QUADRA: REFLEXÕES TEÓRICO-PEDAGÓGICAS SOBRE A DANÇA DO SAMBA COMO FERRAMENTA DE LETRAMENTO RACIAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

FROM COURT TO COURT: THEORETICAL AND PEDAGOGICAL REFLECTIONS ON SAMBA DANCE AS A TOOL FOR RACIAL LITERACY IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

DE CANCHA A CANCHA: REFLEXIONES TEÓRICO-PEDAGÓGICAS SOBRE LA DANZA DEL SAMBA COMO HERRAMIENTA DE ALFABETIZACIÓN RACIAL EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Eloisa Ribeiro da Rosa Neves • Ana Patrícia da Silva

Resumo

Este ensaio desenvolve uma reflexão teórico-pedagógica sobre a dança do samba como ferramenta de letramento racial nas aulas de Educação Física dos anos iniciais. Articulando a Educação Física Cultural, o letramento racial e o corpo consciente, categoria desenvolvida por uma das autoras em diálogo com Paulo Freire, o texto compreende o samba como epistemologia viva, forma de produção de conhecimento, memória e resistência afro-brasileira historicamente apagada do currículo escolar. Apresenta-se uma proposta original de planejamento trimestral em que rodas de conversa e vivências de práticas de matriz africana preparam a vivência da dança do samba, tendo como tema gerador sambas-enredo inspirados em obras de autoras negras. Três eixos reflexivos sintetizam a proposta: o samba como patrimônio vivido, o letramento racial em movimento e o corpo como território político. Defende-se que ensinar o samba como produção cultural constitui ato de descolonização curricular e contribui para a efetivação da Lei nº 10.639/2003.

Palavras-chave: Educação Física Cultural; Samba; Letramento Racial; Educação Antirracista; Corpo Consciente.

Abstract

This essay develops a theoretical and pedagogical reflection on samba dance as a racial literacy tool in Physical Education classes in the early years of elementary school. Articulating Cultural Physical Education, racial literacy, and the conscious body, a category developed by one of the authors in dialogue with Paulo Freire, the text understands samba as a living epistemology, a form of knowledge production, memory, and Afro-Brazilian resistance historically erased from the school curriculum. It presents an original term-long planning proposal in which dialogue circles and experiences with African-matrix practices prepare the samba dance experience, with samba-enredo songs inspired by works of Black women writers as generative themes. Three reflective axes synthesize the proposal: samba as lived heritage, racial literacy in motion, and the body as political territory. It argues that teaching samba as cultural production constitutes an act of curricular decolonization and contributes to the implementation of Law 10.639/2003.

Keywords: Cultural Physical Education; Samba; Racial Literacy; Anti-Racist Education; Conscious Body.

Resumen

Este ensayo desarrolla una reflexión teórico-pedagógica sobre la danza del samba como herramienta de alfabetización racial en las clases de Educación Física de los años iniciales. Articulando la Educación Física Cultural, la alfabetización racial y el cuerpo consciente, categoría desarrollada por una de las autoras en diálogo con Paulo Freire, el samba se comprende como epistemología viva, forma de producción de conocimiento, memoria y resistencia afrobrasileña históricamente borrada del currículo escolar. Se presenta una propuesta original de planificación trimestral en la que ruedas de conversación y vivencias de matriz africana preparan la danza, con sambas-enredo de autoras negras como tema generador. Tres ejes sintetizan la propuesta: el samba como patrimonio vivido, la alfabetización racial en movimiento y el cuerpo como territorio político. Se defiende que enseñar el samba como producción cultural constituye un acto de descolonización curricular y contribuye a la efectividad de la Ley 10.639/2003.

Palabras clave: Educación Física Cultural; Samba; Alfabetización Racial; Educación Antirracista; Cuerpo Consciente.





INTRODUÇÃO

O samba esteve presente em todas as etapas da minha vida. Foi ele quem me educou, me politizou, me formou e me permitiu ter contato com a minha ancestralidade. Minha entrada nessa manifestação cultural ocorreu aos nove anos de idade, em um bloco carnavalesco do meu bairro, e dali segui como porta-bandeira mirim, rainha mirim, princesa, rainha de bateria e, por fim, passista de uma escola de samba do Grupo Especial do Rio de Janeiro. Ainda assim, durante toda a minha formação na educação básica, não tive contato com práticas antirracistas: os debates sobre raça eram quase inexistentes e os conteúdos de matriz africana não apareciam nas aulas de Educação Física, cujo foco recaía sobre atividades de viés esportivista. Foi nos desfiles, nos sambas-enredo e na dança, pela figura da passista, que iniciei meu processo de letramento racial e de autoconhecimento enquanto mulher negra. Este ensaio nasce desse descompasso: a manifestação cultural que me alfabetizou racialmente fora da escola seguia ausente do currículo que deveria formar para a leitura crítica do mundo.

Essa vivência, contudo, não é universal. Em muitas regiões do Brasil, distantes do eixo carioca e fluminense, o samba não integra o cotidiano cultural dos estudantes, e sua aproximação com a escola exige mediações que este ensaio reconhece como necessárias: material audiovisual, parcerias com agremiações locais e diálogo com outras manifestações de matriz africana presentes no território de cada escola. A proposta aqui apresentada não pressupõe familiaridade prévia com o samba, mas parte do princípio de que toda prática corporal pode ser ensinada em sua dimensão histórica e política, independentemente da proximidade territorial dos estudantes com sua origem.

Esse descompasso não é uma experiência individual, mas um sintoma do apagamento histórico das culturas afro-brasileiras no currículo escolar. Há mais de duas décadas, a Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, e sua efetivação permanece incompleta, sobretudo na Educação Física, componente curricular em que a hegemonia esportivista segue ocupando o espaço que as práticas corporais de matriz africana também poderiam habitar. O samba, patrimônio cultural brasileiro nascido da resistência negra, raramente atravessa os portões da escola como objeto de conhecimento; quando entra, costuma ser reduzido a atividade festiva de calendário, despida de sua densidade histórica, política e epistemológica. Essa ausência tem custo formativo concreto: priva os estudantes do acesso a um repertório de letramento racial construído fora da escola, do contato com um vocabulário de matriz africana historicamente silenciado, o distanciamento de figuras históricas exaltadas pelas escolas de samba e excluídas do currículo escolar, e da experiência de uma corporeidade



que não se organiza pela lógica do rendimento esportivo. Entre a obrigação legal e o chão da escola há, portanto, uma distância larga, e é nela que este ensaio se instala.

Nosso objetivo é desenvolver uma reflexão teórico-pedagógica sobre a dança do samba como ferramenta de letramento racial nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentando uma proposta original de planejamento que articula três fundamentos: a Educação Física Cultural (Neira, 2018, 2020), que compreende cada prática corporal como texto carregado das marcas de quem a produziu, de quem ela exclui e de quem ela silencia; o letramento racial, entendido como conjunto de práticas pedagógicas que conscientizam sobre a estrutura e o funcionamento do racismo na sociedade, tornando os sujeitos aptos a reconhecê-lo e combatê-lo (Silva *et al.*, 2023, p. 9); e o corpo consciente, categoria de análise da Educação Física inclusiva em desenvolvimento por uma das autoras, em aproximação com o pensamento de Paulo Freire (1987), que recusa a separação entre o corpo que dança e a consciência que lê o mundo. Defendemos que ensinar o passo do samba e ensinar o samba como produção cultural são gestos pedagógicos distintos: o primeiro reproduz técnica e estética, o segundo revela um manifesto cultural e um movimento de resistência que se manteve diante de todas as tentativas de apagamento ao longo da história.

O ensaio organiza-se em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais: os fundamentos teóricos que sustentam a proposta, a compreensão do samba como epistemologia que vai da quadra da escola de samba à quadra da escola, o planejamento pedagógico para os anos iniciais e os eixos reflexivos que dele emergem.

EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL, LETRAMENTO RACIAL E CORPO CONSCIENTE: FUNDAMENTOS PARA DANÇAR CRITICAMENTE

A Educação Física escolar tem uma história no Brasil marcada por escolhas que não foram neutras. Desde sua entrada no currículo, o componente curricular esteve vinculado a perspectivas higienistas e militaristas, voltadas para o aprimoramento físico de corpos considerados aptos e produtivos (Soares *et al.*, 1992). Essa herança deixou rastros concretos no cotidiano das escolas: durante décadas, o componente curricular operou sob uma lógica de rendimento e aptidão que funcionou como mecanismo de exclusão, empurrando para as margens da aula os corpos que não se encaixavam no padrão esperado, seja por habilidade motora, por gênero ou por raça. Nesse arranjo, a dança ocupou historicamente lugar





secundário diante dos esportes de perfil competitivo, e as danças de matriz africana, quando apareciam, ficavam confinadas ao calendário festivo, despidas de qualquer tratamento pedagógico.

A publicação de Metodologia do ensino de educação física, por Soares *et al.* (1992), representou uma ruptura importante com essa lógica esportivista e tecnicista. Inscrita na perspectiva crítico-superadora, de base marxista e ancorada na Pedagogia Histórico-Crítica, a obra propõe que a disciplina organize seu trabalho pedagógico a partir da cultura corporal, conjunto de práticas corporais produzidas historicamente pelos seres humanos: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica, as lutas. Os autores já sinalizavam que a Educação Física deve tratar seus conteúdos em sua espessura histórica e social, problematizando o que está por trás de cada prática corporal. O samba, nesse enquadramento, é conteúdo legítimo da dança e, portanto, objeto de conhecimento da Educação Física, não como curiosidade folclórica, mas como manifestação que carrega contradições, disputas e resistências que merecem ser lidas criticamente.

A Educação Física Cultural, sistematizada por Marcos Garcia Neira (2018, 2020), situa-se em campo teórico distinto. Fundamentada nos Estudos Culturais e em uma base pós-crítica, essa perspectiva não representa continuidade da crítico-superadora, ainda que ambas integrem o campo progressista da área e compartilhem a recusa ao modelo esportivista e tecnicista. Enquanto a crítico-superadora concebe a cultura corporal como produção histórica a ser tratada pedagogicamente em sua totalidade, a Educação Física Cultural compreende as práticas corporais como textos que expressam visões de mundo, relações de poder e disputas identitárias, a serem tematizados, e não ensinados como conteúdo fechado.

É essa segunda perspectiva que este ensaio adota como referencial central: cada prática que circula na escola carrega marcas de quem a produziu, de quem ela exclui e de quem ela silencia, e revelar esses contextos aos alunos é o que transforma a prática corporal em leitura crítica do mundo, processo que Neira (2020) sistematiza pelo conceito de mapeamento, dispositivo metodológico que identifica os grupos sociais representados, excluídos ou estereotipados em cada prática corporal antes de tematizá-la em sala (Neira, 2020). Sob essa lente, o apagamento do samba do currículo escolar não é esquecimento acidental, mas parte de um processo mais amplo de desvalorização das práticas culturais de origem africana, que Neira (2018) nomeia colonização do currículo. Esse processo dialoga com o que Mignolo (2003) descreve como colonialidade do saber, a hierarquização epistêmica que desqualifica conhecimentos não europeus como objeto legítimo de ensino. Neira (2018) recorre ainda a Hall (2000) para compreender a diferença cultural não como déficit, mas como potência, o que permite ler o samba



não como conteúdo a ser tolerado, mas como produção que enriquece o currículo. A presença superficial e folclórica dessas manifestações na escola não rompe com a lógica eurocêntrica; ao contrário, reforça-a, ao tratá-las como curiosidade cultural e não como conhecimento legítimo.

O problema se reproduz na formação inicial: na licenciatura em Educação Física que cursei, a única disciplina dedicada à dança abordava modalidades consagradas no ambiente das academias, como o balé, o jazz e a dança contemporânea, enquanto as danças de origem brasileira são destinadas ao Bacharelado, uma vez que essa modalidade de graduação contempla o contato com a dança em mais de um momento da formação, diferentemente da Licenciatura, que aborda esse conteúdo apenas uma vez ao longo do curso. Como aponta Pereira (2023), a arte e as práticas corporais culturalmente situadas, como o samba, o funk, a capoeira e o charme, foram historicamente relegadas a um lugar secundário no currículo, e essa hierarquia, aprendida na universidade, tende a ser reproduzida na escola.

Problematizar essa hierarquia exige nomear sua raiz. O racismo não é fenômeno individual ou episódico, mas estrutural, constituindo parte das instituições, das relações sociais e do próprio currículo escolar. Para Djamila Ribeiro (2019), trata-se de um sistema social que opera de forma contínua, negando direitos, normalizando a exclusão de pessoas negras dos espaços de poder e desvalorizando as produções culturais afro-brasileiras. A escola que reproduz um currículo silente sobre a história e a cultura negra não é neutra: é parte do problema. Cida Bento (2022) ajuda a compreender a engrenagem dessa reprodução ao formular o pacto narcísico da branquitude, a naturalização, muitas vezes não deliberada, que concentra poder, decisão e legitimidade nas mãos de pessoas brancas e que se expressa, na escola, tanto nas escolhas curriculares quanto nas dinâmicas miúdas do cotidiano, como a formação de equipes e a ridicularização de práticas corporais em razão de sua origem cultural.

É diante dessa estrutura que o letramento racial se torna categoria pedagógica indispensável. Silva *et al.* (2023, p. 9) o definem como o conjunto de práticas pedagógicas que têm por objetivo conscientizar as pessoas da estrutura e do funcionamento do racismo na sociedade, tornando-as aptas a reconhecê-lo e combatê-lo. Trata-se de competência que ultrapassa o conhecimento intelectual sobre o racismo: envolve a capacidade de lê-lo no mundo, nas relações cotidianas, nas práticas corporais e nas escolhas curriculares. Por isso a educação antirracista não cabe em uma data comemorativa nem em uma aula isolada; ela é, como propõe Pinheiro (2023), postura pedagógica cotidiana, que exige do educador a revisão de seus próprios preconceitos e a criação de condições para que os sujeitos reconheçam e confrontem o racismo em sua própria experiência.



O terceiro fundamento articula os dois anteriores no plano do corpo. Cabe aqui uma precisão conceitual: Paulo Freire não escreveu um tratado sobre o corpo consciente. A expressão é uma interpretação da sua obra, quando o autor se refere aos seres humanos como corpos conscientes, presenças no mundo e com o mundo (Freire, 1969), sem constituir conceito por ele sistematizado. O corpo consciente é, aqui, categoria de análise da Educação Física inclusiva em desenvolvimento por uma das autoras deste ensaio, que a constrói em diálogo com essas pistas freirianas: o corpo que tem consciência de sua própria existência física e social e de sua relação com os outros e com o mundo. Na Educação Física, a categoria recusa a dicotomia entre o corpo que executa e a mente que pensa, dicotomia que a tradição esportivista consagrou.

A transposição dessas pistas freirianas para a Educação Física apoia-se em duas categorias centrais do pensamento do autor. A primeira é a *práxis*, unidade indissociável entre ação e reflexão sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 1987): no corpo consciente, essa unidade se realiza quando o gesto dançado é acompanhado da reflexão crítica sobre o que ele carrega de história e de resistência, e não apenas executado como técnica. A segunda é a dialogicidade, condição da conscientização, que se dá na relação entre sujeitos mediatizados pelo mundo (Freire, 1987). O samba opera, nesse ensaio, como mediador material dessa dialogicidade: é o objeto concreto, cultural e corporal, em torno do qual educador e educandos dialogam, e não um conteúdo transmitido de um polo ativo a um polo passivo. Nesse sentido, o corpo que dança o samba conscientemente não é apenas presença intencionada ao mundo (Freire, 1969); é também território político, na medida em que o gesto corporal, ao carregar marcas de raça, classe e ancestralidade, expõe e disputa relações de poder que atravessam a escola. Reafirma-se, contudo, que essas aproximações são leituras autorais construídas a partir do pensamento de Freire, e não uma sistematização por ele realizada.

Forjada no campo dos estudos da inclusão, ela revela-se igualmente fecunda no terreno da educação antirracista, na medida em que raça, gênero, classe e deficiência atravessam os mesmos corpos que a escola acolhe ou exclui. Dançar o samba e, ao mesmo tempo, refletir sobre o que aquele ritmo carrega de história, de resistência e de identidade é o gesto pedagógico que constrói o corpo consciente.

Na mesma direção dessa elaboração, Silva *et al.* (2023) argumentam que esse corpo se constitui quando a escola reconhece e celebra as experiências corporais dos estudantes, conectando-os à sua ancestralidade. Eis o tripé que sustenta este ensaio: a Educação Física Cultural fornece a lente para ler o samba como texto; o letramento racial define a intencionalidade política dessa leitura; o corpo



consciente nomeia o que se espera formar quando o samba entra na quadra da escola. Resta compreender o que é, afinal, esse samba que entra: a próxima seção o apresenta como epistemologia.

O SAMBA COMO EPISTEMOLOGIA: DA QUADRA DA ESCOLA DE SAMBA À QUADRA DA ESCOLA

Tratar o samba como epistemologia viva significa reconhecê-lo como forma de produção de conhecimento, memória e resistência que desafia a hegemonia epistêmica eurocêntrica e contribui para a descolonização do currículo da Educação Física (Neira, 2018; Santos; Meneses, 2010). Não se trata de metáfora generosa, mas de descrição precisa: as escolas de samba, com seus enredos, seus sambas-enredo e suas tradições, produzem saberes históricos, políticos e estéticos que a escola formal raramente reconhece como legítimos. Um desfile é uma tese narrada em corpo, som e alegoria; um samba-enredo é um documento que disputa a memória nacional; uma quadra de ensaio é um espaço formativo onde se aprende história, música, dança e pertencimento. Compreender essa dimensão é condição para que o samba atravesse os portões da escola como conhecimento, e não como adereço.

A história dessa epistemologia começa pela palavra. Samba, de acordo com Lopes e Simas (2015), advém do verbo quimbundo semba, referente à movimentação originada na umbigada, dança afro-brasileira proveniente dos povos bantos na África e nas Américas. O gênero musical e a modalidade de dança que conhecemos surgiram entre os séculos XIX e XX, produzidos pela população afro-brasileira nas regiões da Zona Portuária do Rio de Janeiro, da comunidade baiana da Praça Onze e da chamada Pequena África. Por nascer nas periferias e carregar os instrumentos e os elementos da cultura afro, o samba foi perseguido e marginalizado, com seus praticantes submetidos à repressão policial com base na chamada Lei da Vadiagem, dispositivo amplamente utilizado na Primeira República para coibir as manifestações culturais da população afrodescendente no pós-abolição (Lopes; Simas, 2015). Essa perseguição não foi acidental: revela um Estado que operou ativamente para apagar as referências culturais negras. Essa mesma lógica de exclusão deliberada, e não de omissão, sustenta a perseguição ao samba: o Estado que reprimiu a manifestação protegia, na prática, a hegemonia branca e marginalizava os saberes de origem africana (Bento, 2022).

A resistência a esse apagamento também tem nomes e endereços. As tias baianas, senhoras vindas da Bahia para o Rio de Janeiro, disponibilizavam os quintais de suas casas para que os cultos de matriz africana e o samba pudessem ser praticados longe da repressão; entre as mais conhecidas estão Ciata, Hilária Batista, Sadata e Amélia do Aragão. Seus quintais foram universidades informais da cultura





negra, exemplo do que Santos e Meneses (2010) denominam epistemologias do Sul: formas de conhecimento produzidas por sujeitos historicamente subalternizados que resistem ao apagamento e afirmam sua existência nos interstícios do sistema dominante. Dessa resistência nasceram as escolas de samba. Ismael Silva inspirou-se na escola de formação de normalistas para nomear a agremiação que fundou em 1928, a Deixa Falar, unindo a organização dos ranchos, a cadência do samba batucado, a dança autêntica e o canto das baianas. A ironia histórica merece registro: os sambistas do Estácio chamaram de escola justamente aquilo que a escola oficial se recusava a reconhecer como saber.

E a quadra da escola de samba é, de fato, um território educativo. Nela o corpo aprende em contato direto com a percussão, sem separação entre teoria e prática, em uma pedagogia da oralidade, da observação e da convivência intergeracional. Aprende-se vendo a velha guarda, imitando a passista, sustentando o olhar da porta-bandeira, decorando o samba-enredo que conta uma história que os livros didáticos calaram. Posso afirmá-lo porque foi essa pedagogia que me formou: foi na agremiação, e não na escola, que tive acesso à minha ancestralidade, ao vocabulário da resistência negra e ao orgulho do meu próprio corpo. A quadra me alfabetizou racialmente antes que eu conhecesse a palavra letramento. Essa constatação, longe de desautorizar a escola, interpela-a: se uma manifestação cultural realiza, fora dos muros escolares, exatamente a formação crítica que a instituição persegue, ignorá-la é renúncia pedagógica e injustiça epistêmica.

O trajeto da quadra à quadra, contudo, não é transplante folclórico, mas tradução epistemológica. Levar o samba à quadra da escola exige preservar o que ele tem de conhecimento: sua história de perseguição e resistência, suas figuras apagadas, seu ritmo ancestral, sua produção literária e musical. Exige também ressignificar as figuras que atuam diretamente com a arte do samba, sobretudo as passistas e os passistas, ainda hoje envoltos em visões estereotipadas que lhes negam intelectualidade ou reduzem sua atuação a um corpo esvaziado de sentido, apagando a história, o conhecimento e a contribuição cultural que esses artistas carregam e produzem. Essas visões manifestam-se, sobretudo, na hipersexualização do corpo da passista, restrita ao papel de objeto de contemplação estética ou atração turística, e no apagamento de sua formação técnica, coreográfica e histórica, que a reduz a corpo espetacularizado e a afasta do reconhecimento como produtora de conhecimento e de cultura. Se o corpo é consciência intencionada ao mundo (Freire, 1969), a passista e o passista não podem ser lidos como corpos que apenas executam, mas como sujeitos que pensam, sabem e produzem cultura através do movimento. Os sambas-enredo contemporâneos oferecem material exemplar para esse trabalho,



especialmente quando tematizam obras de autoras negras e permitem desmistificar palavras de origem afro-brasileiras, ressignificar instrumentos de percussão historicamente estigmatizados. No decorrer da história, tais elementos foram associados, de forma preconceituosa, às religiões e aos cultos de matrizes africanas, sendo alvos de demonização, intolerância religiosa e marginalização, processo que gerou receios e estereótipos em torno desses símbolos culturais. É esse potencial que a próxima seção organiza em proposta de planejamento para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

PLANEJANDO O SAMBA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: UMA PROPOSTA PARA OS ANOS INICIAIS

A proposta de planejamento aqui apresentada decorre do referencial teórico desenvolvido nas seções anteriores e parte de uma premissa inegociável: o samba não cabe em uma aula isolada nem em uma data comemorativa. Essa opção dialoga com as características do desenvolvimento infantil nos anos iniciais, etapa em que a aprendizagem se consolida por meio da corporeidade, da repetição e da ludicidade, e não da exposição pontual a um conteúdo. Um percurso extenso permite que os saberes sobre ancestralidade e identidade negra se sedimentem gradualmente, em vez de serem apresentados como informação isolada. Se cada prática corporal deve ser precedida de problematização e contextualização para que os estudantes a compreendam em sua dimensão histórica e política (Neira, 2020), então o samba precisa chegar ao final de um percurso, e não como novidade desgarrada. Propomos, por isso, uma sequência didática trimestral para turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que rodas de conversa sobre ancestralidade, identidade negra, racismo estrutural e vivências de jogos e brincadeiras de matriz africana preparam o terreno para as aulas de vivência da dança do samba. A roda de conversa, presente em todas as aulas, funciona como dispositivo permanente de desenvolvimento da criticidade, espaço em que cada prática é apresentada com seus contextos e origens.

A escolha do repertório obedece a um critério de letramento racial: priorizar sambas-enredo que tematizam obras de autoras negras, escolha que integra a proposta de letramento racial ao próprio conteúdo pedagógico: não se trata apenas de ensinar sobre resistência negra, mas de fazê-lo a partir de vozes autorais negras, evitando que a narrativa sobre a experiência negra seja mediada exclusivamente por terceiros. O samba-enredo da Portela de 2024, inspirado no romance *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves (2006), é exemplar dessa potência. Ele permite desmistificar palavras de matriz africana presentes na letra, como axé (força, positividade), saravá (salve), Oxum (Orixá das águas doces, do amor,



da beleza e da riqueza), Iemanjá (Rainha do mar), Xangô (Orixá do fogo, do raio e da justiça), Jeje (nação africana), Kalunga (mundo dos ancestrais), Malê (nome dado a pessoas negras que seguiam o islamismo) e adê (coroa sagrada), cujas origens e significados podem ser trabalhados com apoio em fontes especializadas em cultos afro-brasileiros (Cacciatore, 1977; Prandi, 2001). Um trecho da letra ilustra essa densidade: "Ora yê yê, Oxum, Kalunga / É mão que acolhe outra mão, macumba" (Gigante *et al.*, 2024), síntese poética da cosmovisão afro-brasileira que atravessa o samba-enredo. Esses termos permitem ainda ressignificar os instrumentos de percussão das escolas de samba, historicamente alvo de estigmas vinculados à marginalização da cultura negra, sobretudo pela associação, ainda persistente, entre instrumentos como a cuíca e o tamborim e práticas de religiosidade de matriz africana perseguidas ao longo da história brasileira, a exemplo da perseguição policial ao samba já discutida neste ensaio (Lopes; Simas, 2015); e, sobretudo, discutir com as crianças as possibilidades de resistência e de reescrita da história, já que o enredo oferece aos personagens um desfecho distinto do trágico final do romance. O samba-enredo opera, assim, como tema gerador no sentido freiriano: um texto do universo cultural dos estudantes a partir do qual a leitura crítica do mundo se desdobra.

Quadro 1 – Proposta de sequência didática trimestral para os anos iniciais

Etapa	Aulas	Conteúdo
1	1 e 2	Apresentação da proposta, construção coletiva de regras de convivência e levantamento dos saberes prévios sobre práticas corporais de matriz africana.
2	3 a 5	Jogos e brincadeiras de matriz africana, com rodas de conversa sobre ancestralidade, identidade negra e racismo estrutural
3	6 e 7	Apresentação do tema gerador: roda de conversa articulando o samba-enredo e a obra literária que o inspira, com apoio de pranchas pedagógicas.
4	8 a 11	Vivência da dança do samba, em quatro momentos progressivos: (8) roda de conversa temática; (9) samba no pé, marcação da base e braços; (10) samba no pé, firulas e aprofundamento técnico; (11) dança coletiva ao som do samba-enredo.
5	12	Roda de conversa avaliativa final: o que o samba ensinou sobre história, resistência e identidade.

Fonte: construção das autoras.



As aulas de vivência da dança do samba (etapa 4, aulas 8 a 11) organizam-se em quatro momentos articulados. Na aula 8, realiza-se a roda de conversa temática, em que o samba-enredo e a obra literária são apresentados com apoio de pranchas pedagógicas, material didático ilustrado contendo a letra, o contexto da obra e o vocabulário de matriz africana presente no samba-enredo, com apoio em fontes especializadas em cultos afro-brasileiros (Cacciatore, 1977; Prandi, 2001), cuja confecção integra o próprio planejamento docente. Nas aulas 9 e 10, desenvolve-se a vivência do samba no pé: na aula 9, os passos básicos são apresentados de forma gradual, começando pela marcação da base, popularmente conhecida como bicicleta (deslocamento lateral do peso do corpo entre um pé e outro, em compasso constante), e pela movimentação dos braços no desenho do símbolo do infinito (traçado horizontal contínuo em forma de oito, que acompanha o balanço do tronco); na aula 10, avança-se para as firulas (variações rítmicas e coreográficas individuais que ornamentam o passo básico), conforme a turma se aproprie do ritmo. Sugere-se que a marcação inicial seja sustentada por percussão ao vivo, com um instrumento como a caixa, escolha pedagógica intencional que aproxima a experiência da realidade das quadras de escola de samba, onde o corpo aprende em contato direto com o ritmo. Na aula 11, realiza-se a dança coletiva ao som do samba-enredo, em que os estudantes utilizam o que aprenderam e o que já sabiam, incorporando livremente movimentações de outras danças.

A condução exige princípios claros. Primeiro, a escuta dos saberes prévios: em territórios atravessados pela cultura carnavalesca, é possível que estudantes tragam vínculos diretos com agremiações, e reconhecer esses saberes como conhecimento legítimo é um ato político que rompe com o silenciamento histórico dos saberes afro-brasileiros (Neira, 2018). Segundo a recusa de padrões técnicos: o objetivo não é formar passistas, mas permitir que cada criança vivencie a dança compreendendo os contextos que a cercam, no respeito ao tempo do educando, entendido aqui, a partir da leitura de Freire (1987), como processo de conscientização que não é linear nem uniforme, mas se constrói na relação dialógica entre educador e educando, mediatizados pelo mundo que os cerca. Terceiro, a antecipação pedagógica das resistências: recusas diante de temáticas raciais não devem ser lidas como birra individual, mas como expressão precoce do pacto da branquitude (Bento, 2022), e a resposta adequada não é a imposição, mas a criação paciente de condições para que cada sujeito se aproxime do tema (Pinheiro, 2023). O professor, nesse desenho, deixa de ser transmissor de técnicas e torna-se mediador, aproximando a aula da educação libertadora.



Um planejamento, porém, não se esgota em sua engenharia. A seção seguinte propõe três eixos reflexivos que explicitam o que está em jogo quando o samba dança na quadra da escola.

TRÊS EIXOS PARA UMA PRÁXIS ANTIRRACISTA EM MOVIMENTO

O primeiro eixo é o samba como patrimônio vivo. Em territórios atravessados pela cultura carnavalesca, o samba não chega à escola como conteúdo estrangeiro: ele já habita o repertório cultural de parte dos estudantes, que crescem entre quadras, cortejos e sambas-enredo cantados em casa. A escola, contudo, raramente reconhece ou valoriza essa familiaridade. Quando o currículo finalmente a acolhe, produz-se um deslocamento que Neira (2020) descreve com precisão: os estudantes deixam de ser receptores passivos e tornam-se interlocutores ativos, capazes de tensionar e enriquecer a proposta pedagógica, cobrando escolhas, comparando agremiações, corrigindo o professor. O eixo, porém, tem uma segunda face, que o planejamento precisa antecipar. Se alguns corpos chegam à aula transbordando pertencimento, outros chegam armados de recusa diante de qualquer temática racial. Bento (2022) ensina que o pacto da branquitude se reproduz não apenas em atos explícitos de discriminação, mas na relutância em nomear e discutir o racismo, comportamento que pode se manifestar mesmo em crianças socializadas em ambientes que naturalizam essas hierarquias. Familiaridade e recusa são, assim, expressões de uma mesma estrutura, e ambas confirmam que o samba mobiliza algo que nenhum conteúdo neutro mobilizaria. Reconhecê-lo como patrimônio vivo é contrariar a lógica de apagamento que Lopes e Simas (2015) documentam e afirmar que os saberes afro-brasileiros têm lugar legítimo no currículo.

O segundo eixo é o letramento racial em movimento. A expressão indica que o letramento racial, na Educação Física, não se restringe ao plano cognitivo: ele atravessa os corpos, as falas e as relações, aproximando-se do que Freire compreende como conscientização, processo simultaneamente intelectual e político (Freire, 1987), que se realiza também como corpo, entendido como consciência intencionada ao mundo (Freire, 1969). As rodas de conversa que antecedem e sucedem as vivências são o dispositivo dessa travessia, criando o espaço de escuta em que o que o corpo dançou se transforma em palavra e o que a palavra discutiu retorna ao corpo. Esse movimento, contudo, não pertence a uma disciplina isolada. Kal, Moraes e Santiago (2023) apontam que a implementação da Lei nº 10.639/2003 é responsabilidade de toda a escola, e a potência do samba cresce exponencialmente quando a obra literária que inspira o samba-enredo pode circular também por outros componentes curriculares, costurando um projeto institucional de educação antirracista. Há ainda uma dimensão frequentemente negligenciada: o



tratamento do samba como patrimônio histórico e epistemologia, e não como festividade, permite que estudantes de diferentes pertencas religiosas participem plenamente da proposta, distinguindo a dimensão pedagógica da manifestação de suas associações festivas ou religiosas específicas. Quando Djamila Ribeiro (2019) recorda que o mundo apresentado na escola era o dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, ela nomeia exatamente a narrativa que esse eixo busca reescrever: uma escola em que a cultura afro-brasileira seja apresentada em sua complexidade, e não reduzida a estereótipo ou folclore.

O terceiro eixo é o corpo como território político. Em muitas escolas, opera-se uma hierarquia silenciosa dos saberes corporais: quando um estudante é atleta de um esporte convencional, essa informação circula entre professores e colegas como dado relevante de sua identidade; quando seu saber corporal vem do samba, ele tende a permanecer invisível, sintoma do lugar secundário que a arte afro-brasileira ainda ocupa no imaginário escolar. Silva *et al.* (2023) argumentam que o corpo consciente se constrói precisamente quando a escola reconhece e celebra as experiências corporais dos estudantes, conectando-os à sua ancestralidade e identidade. Valorizar publicamente o saber de uma criança que dança o samba é, portanto, mais que inclusão: é reconhecer seu corpo e sua trajetória como fonte de conhecimento, em um gesto de descolonização curricular (Neira, 2018) que funciona, para os demais, como espelho da possibilidade de que saberes construídos fora da escola sejam valorizados como conteúdo pedagógico. Walsh (2016) oferece o horizonte conceitual desse eixo ao propor que a interculturalidade crítica implica reconhecer e colocar em diálogo saberes historicamente subalternizados com os saberes acadêmicos, sem hierarquizá-los. No encontro entre o samba-enredo, a obra literária que o inspira e os saberes que os estudantes trazem de fora, o currículo deixa de apagar e passa a dialogar. O corpo que samba na quadra da escola não executa técnica: tornam visíveis história, identidade e resistência.

Os três eixos, em conjunto, explicitam o que a proposta de planejamento persegue e oferecem ao professor lentes para ler o que acontece quando o samba entra em sua aula. As considerações finais retomam o percurso e apontam seus desdobramentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio nasceu do samba e a ele retorna. Foi o samba que me trouxe à graduação, foi ele que estruturou minha trajetória como bolsista e pesquisadora e é ele que agora ocupa o centro de uma





reflexão sobre o currículo da Educação Física. Encerrar esse percurso argumentando que a manifestação que me alfabetizou racialmente merece lugar legítimo na escola é, ao mesmo tempo, um gesto acadêmico e um ato de pertencimento.

Ao longo destas páginas, defendemos que o samba, tratado como conteúdo pedagógico a partir da perspectiva da Educação Física Cultural (Neira, 2018, 2020), constitui ferramenta potente de letramento racial nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os três eixos propostos, o samba como patrimônio vivido, o letramento racial em movimento e o corpo como território político, sustentam que a manifestação não é apenas dança ou música: é epistemologia, memória e resistência. Levá-la à quadra da escola é afirmar que os saberes produzidos pela população negra têm lugar legítimo no currículo e que esse lugar se ocupa tanto pela consciência crítica quanto pelo corpo que a expressa, em consonância com o que Silva *et al.* (2023), Ribeiro (2019) e Freire (1969; 1987) sustentam em perspectivas complementares.

Entre as conclusões que o percurso teórico autoriza está a compreensão de que a educação antirracista não é tema de datas específicas, mas postura pedagógica cotidiana (Pinheiro, 2023). Por isso a proposta de planejamento apresentada recusa a aula isolada: cada escolha curricular, cada material elaborado, cada roda de conversa conduzida ao longo do trimestre integra o processo de letramento, e a vivência da dança não teria sentido sem as semanas de debate, escuta e construção coletiva que a precedem. A proposta admite ampliações, como o desdobramento da vivência em dois encontros, abrindo espaço para a experimentação dos instrumentos de percussão e para o trabalho com mais sambas-enredo, aprofundando a diversidade de estilos, territórios e personagens que constituem essa cultura (Lopes; Simas, 2015).

Reconhecemos os limites do formato: um ensaio propõe, fundamenta e planeja, mas não verifica. O desdobramento natural deste trabalho é a investigação empírica da proposta, com os devidos cuidados éticos da pesquisa com crianças, capaz de examinar como estudantes dos anos iniciais a experimentam e a transformam. Outro desdobramento interpela a formação inicial: enquanto as licenciaturas em Educação Física seguem reservando às danças brasileiras um lugar marginal em seus currículos, professores continuarão chegando às escolas sem repertório para ensiná-las, e a hierarquia que este ensaio denuncia seguirá se reproduzindo.

Da quadra da escola de samba à quadra da escola, o caminho aqui percorrido mostra que esses dois espaços têm muito mais em comum do que o currículo tradicional da Educação Física costuma



reconhecer. Em ambos, corpos negros dançam, resistem e produzem conhecimento. Cabe à escola aprender a ver isso.

REFERÊNCIAS

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CACCIATORE, Olga Gudolle. **Dicionário de cultos afro-brasileiros**: com a indicação da origem das palavras. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIGANTE, Rafael *et al.* **Samba-enredo 2024**: um defeito de cor. Intérprete: G.R.E.S. Portela. Rio de Janeiro, 2024.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.

KAL, Tanesca; MORAES, Simone; SANTIAGO, Henrique. O ensino afrocêntrico da matemática e a incorporação de elementos africanos: aritmética nos ossos de Leombo, Ishango e a geometria Sona. *In*: INSTITUTO IDENTIDADES DO BRASIL (Org.). **Material de educação antirracista ID_BR**. Rio de Janeiro: Instituto Identidades do Brasil - ID_BR, 2023.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Dicionário da história social do samba**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2003.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural**: inspiração e prática pedagógica. Jundiaí, SP: Paco, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia. Os conteúdos no currículo cultural da educação física e a valorização das diferenças. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 2, p. 827-846, 2020.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta, 2023.





PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PEREIRA, Marcelha Quintiliano. Possibilidades em linguagens para uma educação antirracista. In: INSTITUTO IDENTIDADES DO BRASIL (Org.). **Material de educação antirracista ID_BR**. Rio de Janeiro: Instituto Identidades do Brasil - ID_BR, 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra, Portugal: Almedina, 2010.

SILVA, Ana Patrícia da *et al.* O corpo consciente, problematização e letramento racial no esporte: ginástica escolar em questão. In: SILVA, Ana Patrícia da *et al.* (Org.). **Letramento racial no CAP-UERJ**. v. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

Eloisa Ribeiro da Rosa Neves

<https://orcid.org/0009-0007-3930-1408>

<https://lattes.cnpq.br/7846417202288236>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, RJ – Brasil)

elor271@gmail.com

Ana Patrícia da Silva

<https://orcid.org/0000-0002-9029-2515>

<http://lattes.cnpq.br/3189161420493944>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, RJ – Brasil)

anapatriciauerj@gmail.com

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Autora 1: concepção do ensaio a partir de sua trajetória e experiência vivida como passista e bolsista de Iniciação à Docência, que constitui o ponto de partida empírico e biográfico do texto; concepção e desenho da pesquisa; construção do planejamento pedagógico; redação e revisão do manuscrito.

Autora 2: concepção e desenho da pesquisa; orientação acadêmica; desenvolvimento do referencial teórico, com destaque para a categoria corpo consciente; redação e revisão do manuscrito.





FINANCIAMENTO

Não houve financiamento.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Todos os dados foram gerados/analísados no presente artigo.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

Não há conflito de interesses.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

NEVES, Eloisa Ribeiro da Rosa; SILVA, Ana Patrícia da. Da quadra à quadra: reflexões teórico-pedagógicas sobre a dança do samba como ferramenta de letramento racial na educação física escolar. *Corpoconsciência*, v. 30, e21798, p. 1-17, 2026. <https://doi.org/10.51283/rc.30.e21798>.

Recebido em: 21/06/2026

Aprovado em: 29/07/2026

Publicado em: 06/08/2026

