



Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Departamento de Artes Cênicas

ANNA JULIA CARVALHO DE MELLO

O MAR EM NÓS:

construção de metodologias para um ensino de interpretação-teatral afrocentrada no
cultivo das identidades negras para além da travessia

Brasília

2025

ANNA JULIA CARVALHO DE MELLO

O MAR EM NÓS:

construção de metodologias para um ensino de interpretação-teatral afrocentrada no cultivo das identidades negras para além da travessia

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade de Brasília como requisito final para a obtenção do título de Bacharel em Interpretação Teatral.

Orientadora: Jennifer Jacomini de Jesus

Brasília

2025

ANNA JULIA CARVALHO DE MELLO

O MAR EM NÓS:

construção de metodologias para um ensino de interpretação-teatral afrocentrada no cultivo das identidades negras para além da travessia

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Interpretação Teatral

Data da aprovação: 30/10/2025

Jennifer Jacomini de Jesus (orientadora)
Doutora em Artes Cênicas
Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília

Ivana Delfino Motta (membro externo)
Doutora em Artes Cênicas
Departamento de Artes da Universidade Federal de Pernambuco

Kenia e Silva Dias (membro interno)
Doutora em Comunicação e Semiótica
Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília

Ao Seu Ivannides Carvalho, que passou, de geração em geração, que Educação é a chave. E foi arte e resistência mesmo quando a sua memória lhe faltou.

AGRADECIMENTOS

Começo esta monografia pensando que o sonho de uma metodologia que transcenda o trauma racial era quase como um afronte, um desejo que é maior do que eu neste espaço-tempo de graduação. Talvez seja mesmo, existe em mim um profundo desejo de abraçar o mundo com os braços, pernas e deixar as mãos livres para com elas ainda escrever uma coisa ou outra. Definitivamente este não é um trabalho que se possa fazer só.

Escrevo com auxílio das palavras de outras pessoas para fortalecer aquilo que penso nesse momento monográfico. Bárbara Karine, criadora da escola afro-brasileira Maria Felipa, vai dizer em seu livro que na academia é mais importante começar bem e terminar bem para que as reverberações do que foi dito transcendam o lugar, a conversa e até mesmo este papel cheio de palavras e pretensões.

Tive a sorte de nesse processo terminar melhor do que comecei. Sou profundamente grata aos meus mestres e companheiros de viagem que vieram de mãos dadas comigo até aqui.

Aos guias espirituais e orixás, que não me faltaram, me apareceram em sonho, confortaram o meu coração e podaram os infinitos galhos que brotaram do meu pensamento rizomático para que esse TCC crescesse forte. A vocês, minha profunda fé e gratidão.

A Jennifer Jacomini, querida Jenni, por ser professora orientadora e amiga no construir desse processo e me ajudar a fertilizar esse solo. Obrigada pela paciência e honestidade, seu olhar forte acompanhado de sua inteligência afiada foram os melhores guias possíveis para essa escrita.

Ao projeto de extensão universitária Solos Negros nas Escolas, que foi comunidade em um ambiente tão hostil - quanto o acadêmico pode ser - para pessoas negras. Ao professor doutor Jackson Tea, por seu perfeccionismo e visão; que desses solos se ergam jardins de mudança e que esse projeto continue a ser uma árvore de resistência e comunhão entre os nossos por onde for.

A Kauê Mello, meu pai, que me levou a ensaios longe, costurou figurinos, me buscou todas as noites na parada de ônibus escura nesses seis anos para que eu chegasse em casa em segurança, ouviu cada texto, se emocionou em cada peça. Te amo pai, se não me falta sangue nas veias e voz na garganta para dizer o que penso é porque aprendi a persistir com você.

A Milena Giovanna Feitosa, Mimi, muito obrigada por acreditar em mim mesmo quando eu não acreditava, mas, principalmente, por ser minha “mais melhor amiga” como eu costumava brincar quando éramos mais novas. Desculpe o português, é que me faltam palavras para descrever o tamanho que você tem em meu peito, então precisei inventar. Te amo, muito.

Ao Coletivo Poéticas da Meia-noite, meus amigos queridos de labuta e sonho, parte desse mar também existe devido a vocês. Sou grata.

A Vânia Gervázio: mãe, muito se brinca pela internet hoje em dia, que sempre temos uma pessoa que todos conhecemos e já ouvimos falar um milhão de vezes. Faço questão de que todos que me conhecem te conheçam, ouçam seu nome, e saibam da sua luta. Não existe uma palavra que tenha sido escrita neste papel que não venha com gosto de um abraço seu, com ressoar de uma opinião sua. Obrigado por não soltar a minha mão, te amo com cada célula do meu ser. O mar de subjetividade que me forma é gente sim e é abundante porque carrega os seus ensinamentos dentro de si.

Ao meu avô, Ivannides Carvalho, seu Vandinho, que foi produtor cultural a vida inteira, tirou das artes o sustento que alimentou e educou seus filhos e netos. Vovô, a última vez que ouvi sua voz, você me perguntou o que eu estava fazendo, e eu estava estudando, com medo de nem ao menos entrar na universidade. Se eu pudesse te responder novamente, eu diria: vovô, estou me formando na Universidade de Brasília.

E por fim, ao mar, que me abençoa e me guarda, mesmo a tantos quilômetros de distância, que essa seja mais uma gota que ajuda uma onda de mudança a lavar nossas vidas.

Axé.

RESUMO

Este trabalho é uma pesquisa qualitativa, com foco no fortalecimento de identidades negras para além da dor da travessia. A pesquisa parte da experiência de atuação como arte-educadora em uma escola particular de elite. Por meio da observação de interações e do cotidiano pedagógico, especialmente em oficinas de Teatro com crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, emergiram reflexões sobre o silenciamento da cultura afrodiaspórica e a ausência de referências negras no ambiente escolar. A monografia investiga como a prática teatral pode se tornar uma ferramenta de afirmação identitária e resistência estética, amparada por conceitos como identidade, autoficção e teatro negro. O trabalho propõe o esboço de uma metodologia poética e pedagógica que seja emancipadora, afrocentrada e em constante construção. A pesquisa se ancora em referenciais teóricos fundamentais como Allan da Rosa, Eliane Cavalleiro, Jota Mombaça e Lélia Gonzalez, além de diretrizes críticas sobre colonialidade, epistemologias afrocentradas e racismo estrutural. Esses autores e autoras subsidiam a análise crítica do contexto escolar e oferecem suporte para a formulação de práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação e a afirmação de identidades negras na infância. Os principais resultados revelaram que o modelo educacional adotado, baseado em metodologias do norte global, opera na manutenção de estruturas coloniais, reforçando processos de embranquecimento simbólico e a reprodução de um imaginário eurocentrado. A imposição de resultados rápidos, a mercantilização da imaginação infantil e a desvalorização dos processos coletivos se mostram práticas recorrentes, que limitam a expansão das subjetividades negras e reduzem a arte à lógica de consumo. No entanto, estratégias pedagógicas de resistência demonstraram ser eficazes na reativação da imaginação, no fortalecimento da autonomia das crianças e na construção de processos educativos que valorizam a diversidade e a pluralidade cultural.

Palavras-chave: Educação; identidade; metodologia; racismo; teatro negro.

ABSTRACT

This research is a qualitative study focused on the strengthening of Black identities beyond the pain of the diaspora. Rooted in the author's experience as an art educator at a private elite school, it explores daily pedagogical practices and interpersonal interactions—especially within Theater workshops for children in Early Childhood and Elementary Education—to analyze the silencing of Afro-diasporic culture and the lack of Black representation in school environments. The study investigates how theatrical practice can function as a tool for identity affirmation and aesthetic resistance, supported by theoretical concepts such as identity, autofiction, and Black theater. It proposes the outline of a poetic and pedagogical methodology that is emancipatory, Afro-centered, and under continuous construction. Grounded in thinkers such as Allan da Rosa, Eliane Cavalleiro, Jota Mombaça, and Lélia Gonzalez, the research critically addresses coloniality, Afro-centered epistemologies, and structural racism. The findings reveal that the prevailing educational model, shaped by Eurocentric methodologies from the Global North, perpetuates colonial structures, symbolic whitening, and the commodification of imagination. Nonetheless, the implementation of resistant pedagogical strategies has proven effective in reactivating imagination, fostering autonomy, and promoting educational processes that value diversity, collective creation, and cultural plurality.

Keywords: Education; identity; methodology; racism; Black theater.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA.....	11
1.1 O CONFRONTO RACIAL ENTRE AS PRESENÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	13
1.2 A QUESTÃO RACIAL NA RELAÇÃO FAMÍLIA & ESCOLA: A BRANQUITUDE	16
1.3 A QUESTÃO RACIAL NA RELAÇÃO FAMÍLIA & ESCOLA: A NEGRITUDE .	25
2 A TRAVESSIA: O PAPEL DO TEATRO COMO ARTE-EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES LIBERTAS.....	34
2.1 CAPITALISMO SELVAGEM.....	41
2.2 LIVRO MÁGICO	46
3 O MAR EM NÓS: É POSSÍVEL CRIAR MUNDOS MELHORES COM AS METODOLOGIAS CERTAS.....	51
3.1 METODOLOGIAS AFROCENTRADAS	53
3.1.1 Movimento 1 — Navegação (abrir a encruzilhada)	55
3.1.2 Movimento 2 — Mergulho (corpo-território)	58
3.1.3. Movimento 3 — Travessia (território-memória).....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS.....	70

INTRODUÇÃO

Era meio-dia e quarenta de uma quarta-feira de abril de 2023, as manhãs ainda estavam chuvosas e o céu de Brasília nem dava sinais de sequer um lastro de azul ou muito menos de calor, mas a sala estava aquecida com os corpos de treze alunos. Estávamos em silêncio enquanto a professora doutora Ana Cristina Galvão, orientadora da turma de Interpretação e Montagem, do curso de Bacharelado em Interpretação Teatral do Departamento de Artes Cênicas (CEN) do Instituto de Artes (IdA) da Universidade de Brasília (UnB), naquele semestre, nos provocava a pensar no porquê de fazermos teatro. Eu não tinha uma resposta para isto. Nos provocava sobre qual era nosso “partido” quando subíamos ao palco. Minha resposta a isto era frágil. Nos instigava a escrever, produzir e apresentar um manifesto que refletisse toda essa sensação. A essa provocação, minha mente respondia em imagem e cor, como se sonhasse com os olhos abertos: a sala era inundada de fumaça e vermelho. Traçando a sala, tranças de malha, de fios também vermelhos, criavam teias cheirando a sândalo.

O sonhar de olhos abertos me permitia ir e voltar à realidade. Ali, sem saber o que diria meu corpo, já buscava a representação da inconformidade, através da cor vermelha e das texturas do tecido. Vermelho, que na linguagem da espiritualidade representa a paixão, a energia e, no meu caso, a luz em direção àquilo que seria o manifesto *Je Sui Isi ci*, performance que representa a busca de quem sou como pessoa, mulher preta, artista, o desabafo sobre as alegrias e pesos de carregar um corpo feminino e preto nos dias de hoje. Mas, ainda mais, a construção de um discurso que transcende o campo da dor, a partir do desenvolvimento de uma autoficção que seria costurada à dramaturgia *Vaga Carne* (2018), escrita por Grace Passô, para realizar uma montagem no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (Pibex), por meio do projeto de extensão universitária intitulado *Solos Negros nas Escolas*, orientado pelo Prof. Dr. José Jackson Silva (Jackson Tea).

Em um processo de sete meses de construção, o meu solo *Vaga Carne* foi apresentado em diversas instituições de ensino públicas. As trocas decorrentes desses encontros transpassaram a dor, o aquilombamento, o reconhecimento e, em especial, a dúvida.

Deparei-me com alunos que não se reconheciam como pretos e com professores que ainda não abraçavam a coragem necessária para tornar suas

experiências pedagógicas trocas mais afrocentradas ou minimamente horizontalizadas em suas fontes de pesquisa, no que tange à coexistência conflituosa entre o eurocentrismo e a resistência cultural afrodiaspórica, que juntos nos permeiam enquanto país.

Em paralelo a essa vivência, outra aconteceu: fui contratada oficialmente como arte educadora em uma escola particular.

Por mais que esteja navegando águas também poéticas nessa escrita, em uma pesquisa voltada às Artes, surgiram-me algumas indagações: naquela escola de elite, localizada em uma área nobre da cidade, com educação bilíngue e uma construção de vários andares, atendendo a um público da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, e Ensino Médio: quantos seriam os alunos pretos que estudavam naquele espaço? Quais as relações daqueles alunos pretos com a escola e sua política de ensino?

A partir dessas perguntas, essa pesquisa se propõe a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem nas oficinas de Teatro nas duas turmas de contraturno escolar para as quais lecionei, nos anos de 2023 e 2024: uma de Educação Infantil, atendendo a crianças dos dois aos cinco anos, e outra de Ensino Fundamental, atendendo a crianças dos sete aos nove anos.

As respostas às perguntas anteriores foram inconclusivas. Em minha rotina encontrei três alunos negros, duas delas eram estudantes da minha turma de Teatro, vindas de um contexto de ensino-aprendizagem no qual a negritude e a cultura afrodiaspórica não eram nem ao menos debatidas e o máximo que tinham como referência no ambiente escolar eram algumas auxiliares negras.

Em nossa jornada de um ano juntas, tive o prazer de observar as interações dessas crianças negras com colegas de turma e a maneira como se portavam com o grupo. Muitas vezes, apesar de ainda tão novas, essa relação vinha carregada de uma grande autoafirmação e, o que fazia o diferencial com toda a certeza, era a cultura de casa, pois os pais se importavam em oferecer referenciais que as fortaleciam em suas identidades negras.

Conviver com essas duas experiências distintas e simultâneas, da montagem afrocentrada no projeto de extensão e da docência na escola bilíngue eurocentrada, instigou-me a curiosidade sobre como transpassar essas vivências para uma metodologia de ensino de Teatro.

Comecei a questionar: como arte-educadora, de que forma poderia transformar o fazer teatral em uma base para a formação de crianças e jovens negras e negros, oferecendo-lhes ferramentas para explorar possibilidades diversas de expressão identitária e construir uma prática teatral que fosse além dos princípios de um teatro embranquecido?

Sendo assim, a presente monografia busca se pautar nas noções de identidade, autoficção e teatro negro¹ para embasar e aprofundar os diálogos teóricos que permeiam o processo de construção poético e pedagógico, colocando em debate, principalmente, a influência da estruturalidade do racismo. Racismo este que atua como orientador principal de imaginários das pessoas pretas que estão amarradas às suas dores, questionando o efeito desse racismo estrutural não só no imaginário do público, como também, como fator limitante da expansão das variedades de produção do artista criador.

Descreverei, a partir de registros de diários de bordo e trechos dos registros do processo vivenciado na escola bilíngue.

Quanto à estrutura deste trabalho, no primeiro capítulo traço as características que definem meu objeto de pesquisa e as utilizo como porta de entrada para compreender a urgência de uma renovação metodológica no ensino artístico teatral. No segundo, discuto o ensino do teatro enquanto movimento de enfrentamento ao racismo e de reconstrução identitária.

No último capítulo, apresento o mapeamento da metodologia que formulei — nascida diretamente das minhas experiências docentes, das tensões e possibilidades encontradas na sala de aula, e que se tornaram a força motriz para imaginar outros modos de ensinar, olhar e existir no espaço escolar. Trata-se de uma abordagem fenomenológica, que compreende que o conhecimento teatral emerge da experiência encarnada das crianças, das narrativas que produzem e das encruzilhadas culturais que habitam. Fundamentada em princípios fenomenológicos — que privilegiam a relação direta entre sujeito e experiência — e em perspectivas afrocentradas — que reposicionam corpo, memória, oralidade e ancestralidade como centros

¹ Os referenciais teóricos que fundamentam as discussões sobre identidade, autoficção e teatro negro neste trabalho incluem Lélia González (2020), Eliane Cavalleiro (2001) e Allan da Rosa (2013), que abordam os processos de construção de identidades negras e a resistência cultural; Conceição Evaristo (2022), Jota Mombaça (2017; 2019) e bell hooks (2013), que refletem sobre a escrita de si e a performance da palavra como prática de libertação, Leda Maria Martins (2003) e Luiz Rufino (2019), que investigam o processo pedagógico e o teatro negro como campo de afirmação estética e epistemológica afrocentrada.

epistemológicos — essa abordagem reconhece o teatro como prática de presença e sentido, onde a aprendizagem nasce da escuta sensível do vivido, do território e das relações.

Trata-se, portanto, de uma metodologia poética e emancipadora, comprometida com a superação do trauma racial e, sobretudo, em estado de devir: uma prática em constante construção, aberta ao coletivo e às transformações que só a experiência compartilhada pode produzir.

1 FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA

Pensar a atuação docente em ambientes de ensino privado é, invariavelmente, deparar-se com uma arquitetura simbólica que opera a partir da manutenção de um imaginário social racializado² e hierárquico (Melo; Santos; Loureiro; Calvente, 2017). Muito além de conteúdos programáticos, esses espaços frequentemente funcionam como dispositivos de reprodução de valores, condutas e identidades que respondem às lógicas do capital e do colonialismo cultural. Em instituições de ensino cuja base curricular está ancorada em metodologias importadas de países do norte global — com foco na excelência bilíngue, no desempenho técnico e na formação de um “cidadão global” — o que se produz, na prática, é um apagamento sistemático das realidades plurais que compõem o Brasil.

A naturalização desse modelo pedagógico evidencia um projeto de educação que escolhe deliberadamente por não reconhecer a diversidade como eixo estruturante do processo formativo. Em vez disso, a proposta curricular valoriza uma racionalidade eurocentrada, que privilegia o inglês como centro do conhecimento, relega saberes afro-brasileiros ao campo do exótico ou do extracurricular, e posiciona os sujeitos, sobretudo os negros, em funções periféricas — seja no imaginário das crianças, seja nas práticas administrativas da escola.

Essa estrutura não é acidental. Como nos alerta Lélia Gonzalez em seu texto *“A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica”* (1982), há uma intencionalidade nos modos de produção e circulação dos discursos em contextos sociais marcados pelo racismo estrutural. Gonzalez (1982) chama atenção para o fato de que os discursos — ou seja, o que se fala, como se fala e quem tem autorização para falar — são atravessados por relações de poder que definem o lugar social dos sujeitos. Quando transposta para o campo educacional, essa lógica se manifesta na ausência de práticas pedagógicas que valorizem a equidade racial, na escolha dos materiais didáticos, na composição dos corpos docentes e nos silêncios que atravessam o cotidiano escolar.

O que se ensina — e, sobretudo, o que se omite — carrega um projeto político. E nas escolas que seguem metodologias do norte global, esse projeto se ancora na

² “A raça é a invenção que precede a noção de humanidade no curso da empreitada ocidental, o estatuto de humanidade empregado ao longo do processo civilizatório colonial europeu no mundo é fundamentado na destruição dos seres não brancos.” (Rufino, 2019, p.06)

manutenção das normas de branquitude, no silenciamento de narrativas subalternizadas e na marginalização da estética e da cultura negra, quando não estão circunscritas ao lugar da dor ou da superação. A branquitude, de acordo com a definição traçada pela autora Cida Bento (2022), é um pacto de cumplicidade não verbalizado definido entre pessoas brancas, a fim de manter os privilégios sociais que os beneficiam. Nessa lógica, quando adentramos um ambiente escolar que perpetua esta prática a celebração da diversidade é apenas retórica institucional; na prática, ela é tolerada desde que não desestabilize os pilares simbólicos que sustentam o prestígio daquela instituição.

A ausência de políticas efetivas de equidade racial, a falta de ações afirmativas na contratação de profissionais negros em cargos de liderança pedagógica e o esvaziamento de propostas pedagógicas que dialoguem com a realidade multirracial do país revelam o que Gonzalez apontava como um pacto tácito de manutenção da ordem racial vigente. A mulher negra, em sua análise, ocupa um espaço simbólico e econômico marginal, não apenas por consequência da escravidão, mas pela contínua reprodução de um modelo de sociedade em que os marcadores de raça, gênero e classe determinam o acesso ao poder. No caso da educação, esse acesso passa também pela autoridade da fala e da escuta.

Ao negar às professoras negras o lugar de fala legítima dentro do espaço escolar, ao deslegitimar suas metodologias e ao transformar seus corpos em alvos de vigilância constante, a escola apenas atualiza os mecanismos de exclusão descritos por Gonzalez. A ausência de ações pedagógicas concretas voltadas à diversidade não é mera omissão — é um projeto político de continuidade de um Brasil que ainda se sustenta nas fundações coloniais. Um Brasil que promove o inglês como valor universal, mas considera a cultura afro-brasileira um conteúdo opcional, pontual e quase sempre voltado às datas comemorativas.

Este capítulo pretende, portanto, refletir sobre as implicações desse modelo de ensino e sobre como ele atua na formação simbólica das crianças, na construção das relações entre famílias e instituições e na vivência cotidiana de professores e professoras negros e negras nesses espaços. O que está em jogo não é apenas o currículo formal, mas a rede de sentidos que organiza o que pode e o que não pode ser dito, sentido, ensinado ou vivido dentro da escola.

1.1 O CONFRONTO RACIAL ENTRE AS PRESENÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR

A busca por representações afro-diaspóricas, principalmente artísticas, que não estivessem no âmbito das dores ou da cura das dores de ser uma pessoa preta no Brasil, também é a minha história na Universidade de Brasília. Mais de uma vez, durante o processo de apresentação e feitura da montagem *Je Sui Ici ci*, fui questionada se não estava permitindo que pessoas brancas encontrassem seu local de autopiedade, a partir das próprias lágrimas derramadas, frente às minhas feridas abertas sob as luzes de um palco.

Sinto que é importante traçar um paralelo aqui. Além de arte-educadora, sou estudante, e as tensões raciais que se impõem em um ambiente de estudo, seja ele na Educação Infantil, em uma instituição particular, ou na graduação, em uma universidade pública, variam em grau de complexidade, mas não mudam seu foco principal: a visível disparidade de poder na imposição das presenças.

Durante meu segundo ano de experiência como arte-educadora, exerci a profissão em uma escola de ensino **bilíngue** da rede particular, com duas sedes estabelecidas em bairros nobres de Brasília, cuja proposta pedagógica central é o ensino de idiomas estrangeiros de países do norte global. A instituição, que até 2022 estimava alcançar mais de 500 sedes em pelo menos 30 países ao redor do mundo, organizava suas turmas de maneira que, nas aulas de arte, eu atendia grupos com faixa etária amplamente heterogênea, compostos por crianças de 01 a 13 anos, sobretudo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. As aulas aconteciam com duração média de duas horas, duas vezes por semana, exigindo constante adaptação metodológica para acolher esse público etária e cognitivamente diverso, garantindo que todos tivessem acesso significativo às práticas teatrais e às propostas de expressão artística.

Aparentemente tudo era animador: pela primeira vez teria a chance de ser professora somente de Teatro, sem ter a necessidade de instrumentalizar a prática. Além do colégio oferecer uma infraestrutura impressionante em relação à multiplicidade de espaços, — uma das filiais em que atuei contava inclusive com um teatro próprio e bem equipado— previa um sistema de atividades complementares no contraturno escolar para as crianças, nos quais se encaixavam as aulas de teatro. Todas as manhãs e tardes, três vezes por semana, nos reuníamos para trabalhar

criativamente com a intenção de, ao final de ano, apresentar uma peça escrita por estudantes.

No horário do contraturno escolar nós professores ministrávamos aulas de informática, finanças, xadrez, natação, teatro, culinária, futebol, karatê, ballet, circo, de reforço de inglês, além do reforço das disciplinas regulares. A grade era montada de maneira que as crianças passassem o máximo de tempo possível na escola e algumas ficavam no espaço escolar das oito da manhã às sete da noite.

Muitas vezes durante minha atuação neste projeto de contraturno escolar, deparei-me com impossibilidades, principalmente na relação com a escola, pois éramos professores terceirizados, logo não tínhamos reuniões com familiares ou nenhum tipo de contato além dos corredores com os professores regulares. Minhas reuniões com coordenações eram somente com a empresa pela qual fui contratada. Todas as observações feitas em relação aos ocorridos em sala, deviam passar primeiro por esse coordenador interno da empresa e ele as redirecionaria da maneira mais conveniente à empresa para a escola.

Entrei para a equipe dos cursos do contraturno escolar já com seis meses de aulas iniciadas e uma série de recomendações: a maneira de me vestir deveria ser extremamente bem alinhada, cabelo arrumado, bem maquiada. Sou cuidadosa com a minha aparência, mas já percebia para onde esse preciosismo estético se encaminhava. Tudo naquela escola burguesa gritava: “seja menos preta!” As tensões que se estabeleceram na primeira conversa com a coordenação do contraturno explicitaram que não só a presença branca era a dominante no espaço e em todas as suas camadas hierárquicas, mas também a heteronormativa. A regra era silenciosa e violenta: “A subserviência da minoria política garante seu emprego.”

Como havia mencionado anteriormente, as relações de tensão racial variam de uma instituição para outra, mas ainda caminham em uma corda bamba entre o estrutural e sua demonstração mais óbvia. Na graduação eu estava realizando o processo de montagem de uma peça teatral, mas também a escrita de um manifesto sobre a opressão racial, em formato de dramaturgia.

Je Sui Ici ci, expressão em francês com o qual você, meu/minha querido/a companheiro/a de viagem, depararam-se algumas vezes neste texto, significa em tradução livre do francês “estou tão aqui”, emprestado de uma das músicas da compositora Luedji Luna, por quem tenho tanto carinho. Na canção *Um Corpo no Mundo* (2017) a artista constrói a trajetória diária de um corpo negro nas ruas da

cidade de São Paulo, correndo contra o tempo, contra os olhares, estigmas e invisibilidades que o atingem. Ela vai traçar figura de uma mulher que hoje é sua própria embarcação, ou seja, a dona do próprio destino, fé e sorte, lançando ao mundo o grito de que sim, ela está presente, está viva e permanecerá independentemente dos desafetos e olhares atravessados.

As doutoras em línguas, Luisa da Silva Hidalgo e Luciana lost Vinhas (2022), descrevem o papel social de um corpo negro e as reverberações causadas por algumas representações desses corpos, da seguinte forma:

O sujeito negro traz consigo uma inevitável chaga, de um tratamento desumanizado, inclusive nos momentos pós-abolição, quando não houve políticas públicas para ampará-los, após anos de escravidão. Os negros libertos ficaram em situação de vulnerabilidade social, continuando, na maioria das vezes, em situações de servidão análogas à escravidão. A discursivização da negritude passa por um processo sócio-histórico-ideológico de dominação e subjugação da pessoa negra, o qual construiu os sentidos de marginalidade, desumanização e impureza reproduzidos pela ideologia dominante e, por conseguinte, presos ao imaginário de pessoa negra que circula na nossa formação social. (Hidalgo; Vinhas, 2022, p. 04)

Pessoalmente, o semestre anterior à construção do manifesto foi inundado de experiências que me fizeram contestar meu valor artístico. Infelizmente neste ofício teatral, aqui e ali, nos deparamos com colegas que vão confundir retornos com uma oportunidade ligeira de tecer um comentário insensível e até mesmo violento. Neste sentido, me vi submersa na angústia de talvez não desejar mais produzir nada. Veja bem: não que estivesse na busca de completa aprovação, mas o conjunto de insensibilidades — às vezes até criminosas — que constroem³, que se constitui de comentários tecidos por pessoas brancas tem desdobramentos imprevisíveis, dos quais, pessoas negras, na maioria das vezes, são ensinadas a desviar a qualquer custo. Como trazido por Luciana Vinhas e Luisa da Silva em sua pesquisa, existe uma semiótica de dominação e marginalização construída socialmente e endossada por determinadas representações artísticas a corpos negros, seja pela busca da

³ “Traços dessas práticas, ligados à memória do dizer – o interdiscurso –, incidem, pois, no sujeito e em seu discurso e constituem-se em saberes ideologicamente engendrados, cujos sentidos, ao longo do tempo, cristalizaram elementos culturais de caráter pontual e estereotipado, relativos ao negro. A restrição operada através do destaque dado, por exemplo, a sua habilidade para a música, especificamente ao samba, e ao futebol, provocam o apagamento de elementos importantes de sua formação social originária e bloqueiam a possibilidade de construção de uma história emancipatória.” (Ernst *apud* Hidalgo; Viana, 2022, p.6)

excelência ou pelo afastamento de determinadas situações, corpos negros lutam contra serem reduzidos a estigmas limitantes de todos os jeitos.

Durante os primeiros meses de adaptação com a turma do Ensino Fundamental I, na escola, me confrontei com o fato de que as crianças eram muito resistentes aos professores no geral, nem sempre respondiam aos estímulos e se mostravam desafiadoras. Com o tempo, muito diálogo e acordos que funcionassem para nós, chegamos ao ponto em que me expuseram algumas das maiores razões para certos comportamentos recorrentes: o cansaço e a desconfiança.

O cansaço: esse foi o ponto mais tranquilo de se equiparar. Atividades mais leves nos ajudaram nessa missão. Queria que entendessem o fazer teatral de maneira ampla, que escrevessem, desenhassem seus figurinos, construíssem seus personagens. Autonomia era o termo preciso. Quando subissem no palco, queria que dependessem o mínimo possível da figura do professor.

Mas como lidar com a desconfiança? Em uma das primeiras aulas, notei os olhares de uma parte específica do meu grupo de alunos, brancos, e não acostumados com a multiplicidade estética que é ser negro, eles pareciam desconcertados com algo. O turbante que eu usava estava em debate entre eles - não atrapalhei o processo, permiti que tivessem suas conclusões em grupo, observei a aula inteira na intenção de também saber os desdobramentos desse comportamento e entendi: muitos nem me reconheciam como professora.

A presença de uma auxiliar de sala branca ou de uma professora de outra disciplina do contraturno branca era entendida em um lugar de troca entre docente e discentes, muito mais do que a minha presença.

1.2 A QUESTÃO RACIAL NA RELAÇÃO FAMÍLIA & ESCOLA: A BRANQUITUDE

Observar crianças crescerem e se desenvolverem é ter a possibilidade de identificar a maneira como tanto escolas quanto famílias tratam a multietnicidade em seu dia a dia. Uma escola como aquela tem um papel social implícito imperioso às famílias, que pagam fortunas mensais para manter os filhos matriculados. Estamos analisando as entranhas da manutenção hereditária de poder racial e econômico no país.

João Baptista Borges Pereira, antropólogo brasileiro e professor-emérito da Universidade de São Paulo, dirá que a socialização brasileira se constitui de maneira

espontânea e complexa, envolvendo a caminhada do indivíduo do seu nascimento à sua morte, e é nos primeiros momentos da socialização da criança que esse futuro cidadão entende os princípios éticos e culturais da sociedade que o rodeia. É nessa fase que lhes apresentamos as regras do jogo – quem é bom ou ruim, bonito/feio, ladrão/mocinho, meninos usam azul e meninas usam rosa, quem tem a pele mais clara pode frequentar todos os espaços, quem tem a mais escura não – mas essa conexão entre os ideais sociais e o ser em formação se dá por facilitadores, tradutores desse mundo antigo para esses olhos novos. Os meios de comunicação agilizam o processo, já que são as informações, muitas vezes passadas pelo fazer artístico nessa fase da vida (filme, séries, desenhos, músicas, jogos), que dão consistência, reforçam as imagens e costumes passados explícita ou implicitamente pela família. (Pereira, 1987)

Mas o que acontece quando o mundo e as representações visuais mudam, mesmo que minimamente? Quando as redes sociais em um mundo hiperconectado permitem que movimentos sociais se alastrem com o poder de um clique, quem perpetua e mantém os costumes e privilégios da branquitude a salvo?

Nesse caso, as famílias que têm condição para tal, procuram um alicerce moral externo: para tanto, é necessário se certificar que todo o convívio dessa criança garanta a perenidade da herança da qual ela representa, tanto moralmente quanto financeiramente. As águas que gestam esse futuro, essa identidade ⁴em formação, precisam refletir suas ideias: a) um cidadão de bem, b) que tem o domínio da palavra em qualquer que seja a língua em que ela se manifestar, c) que possui pleno conhecimento de como administrar as finanças que um dia serão suas e d) que tenha sua autoestima reforçada para entender sua superioridade social. Não se pode criar um rei que não aguente o peso da coroa.

⁴ A noção de **identidade**, de acordo com Stuart Hall — intelectual jamaicano, cofundador dos Estudos Culturais britânicos — em sua obra *A identidade cultural na pós-modernidade* (2006), nunca é um ponto fixo, mas um processo em curso, permanentemente “em devir”. Para Hall, identidade é este território movido que pulsa entre aquilo que herdamos e aquilo que criamos, entre a memória e o desejo, entre a história que nos atravessa e a história que ousamos escrever. No entanto, ao olhar para o Brasil, essa definição se adensa quando tocada pelos escritos de Lélia Gonzalez — antropóloga, filósofa e referência incontornável do pensamento negro latino-americano — principalmente em textos como “A categoria político-cultural da *Americanidade*” (1988). Gonzalez evidencia que a identidade negra não se produz apenas no campo da representação simbólica, mas nas fissuras do cotidiano racializado, onde língua, corpo, ancestralidade e política se entrelaçam. Assim, quando pensamos identidade a partir da negritude, tratamos de uma costura que desafia o apagamento colonial, afirmando-se como gesto de insubordinação e reexistência: uma travessia coletiva que recusa as amarras impostas e ressignifica o próprio ato de existir.

O ambiente escolar, quando não devidamente comprometido com a inclusão e os debates étnico-raciais, torna-se a estufa perfeita para o desenvolvimento dessas regras sociais. Não que a vivência social no geral já não se encarregasse disso previamente. Sobre esse assunto, o psicólogo e professor titular da Universidade de São Paulo, José Leon Crochik dirá que: “[...] o indivíduo, se apropria e modifica estereótipos de acordo com as suas necessidades, contudo, as ideias sobre o objeto do preconceito não surgem do nada, mas da própria cultura.” (Crochik, 1995. p. 16)

Obviamente, é útil o uso de um discurso que ajude nas vendas dessa empresa, um componente curricular que comercializa tacitamente os princípios buscados por essas famílias, por meio de um programa político pedagógico que ofereça e garanta que:

- a) A educação seja holística, promova o aprendizado do aluno em todas as esferas: física, intelectual, emocional e social;
- b) A linguagem seja uma prioridade no programa, abrangendo compreensão, fala, leitura, escrita, visualização e representação.
- c) O programa incentive o desenvolvimento das habilidades fundamentais em literacia, numeracia, ciências, tecnologia, análise, resolução de problemas e processamento de informações.
- d) Diferentes estilos de aprendizagem e estágios de desenvolvimento sejam considerados em todos os momentos, permitindo que cada criança explore o mundo em seu próprio ritmo e de forma prática, enquanto os professores as observam e acompanham individualmente.

Tudo isso com uma base que rejeita a estrutura da cultura nacional, que percebe e vende como principal e mais importante a cultura estrangeira. O inglês é o centro, o estrangeiro é pop, o mundo é a imagem e semelhança do homem branco e o futuro é da criança que se encaixa nessas normas.

Quando entendemos que a escola é um ambiente de propagação de conhecimentos ancestrais, também é importante questionarmos a que ancestrais nos referimos. Mais acima usei propositalmente a metáfora “Não se pode criar um rei que não aguente o peso da coroa”. Não à toa, busca-se criar nessa criança um reflexo daqueles que um dia fizeram a travessia até aqui, Brasil, daqueles que estavam conduzindo o navio. Foi na escola, Em um ambiente ideal para o alastramento e a reinvenção do racismo e das tensões étnico-raciais, que pude observar, em mais de uma situação, que os afetos dos professores são distribuídos de maneira desigual

para os alunos. Em um ambiente que supervaloriza, acolhe e encoraja todas as ações, negativas ou não de alunos brancos, me deparo com o constante incentivo de comportamentos quase que narcísicos dessas crianças em determinados momentos. Freud (1914), em sua pesquisa voltada à análise de psiquismos brancos, fez referência a um quadro da Academia Real da era eduardiana que mostra dois policiais londrinos parando o trânsito para permitir que uma babá atravessasse a rua com um carrinho de criança. Essa criança desenvolveu um senso de si centralizado, alimentado pelos comportamentos dos pais e família, encorajado pelo mundo externo, e nos apresenta "Sua Majestade, o Bebê".

Em minha convivência durante o ano e meio analisados nessa monografia, me deparei com diversas situações que afirmaram que o enorme esforço para manter a herança identitária étnico-raciais dessas famílias realmente gerou frutos.

Alice (6 anos)⁵, uma das alunas brancas da turma de Fundamental I, para as quais lecionei, sabia bem de seu lugar no contexto da nossa "microsociedade". Sempre que chego em uma sala de aula com crianças desse tamanho, me importo em, para além de aplicar jogos para conhecer cada uma e seus nomes, explicar que somos uma microsociedade. O que isso significa? Que a partir daquele momento trilharemos um caminho juntos e assim como em qualquer sociedade estaremos sujeitos aos problemas, coisas boas e ruins e regras para uma boa convivência. Logo, apresento quais são nossas regrinhas especiais:

- Tirar os sapatos assim que chegar e organizá-los próximo a parede;
- Estaremos em um espaço de expressão, logo devemos rir juntos e não um do outro;
- Nos jogos usaremos o Ouvir, Observar e depois Fazer (O.O.F).

Alice, como outros alunos brancos, não acreditava muito que essas regras se aplicavam a ela. Então em jogos cênicos com propostas diferentes, frequentemente se negava a fazer as atividades. Tal comportamento vem de um instinto comum infantil de se manter seguro, através da repetição de hábitos. Respeitei seu espaço durante as primeiras semanas para que o ato de observar a turma lhe servisse de estímulo para participar também. Isso funcionou em partes, já que só o fato de perceber o

⁵ Todos os alunos citados nos relatos a seguir tiveram seus nomes alterados com o intuito de preservar suas identidades. Assim como a instituição utilizada como objeto de pesquisa também não terá seu nome revelado procurando preservar seus direitos.

engajamento da turma em fazer as atividades, fez com que ela se interessasse em fazer algumas delas.

Nossa relação já se mostrava tensionada desde o princípio, Alice não entendia muitas vezes a necessidade da minha presença ali, cochichava com os outros alunos piadinhas inaudíveis sobre meu cabelo e os estimulava a não cumprir as práticas propostas e muitas vezes testava seus limites em relação aos nossos combinados em sala, a tensão que se instaurava parecia caminhar para uma explosão eminente. Levando em consideração também que o ambiente em que estávamos já era um ponto de tensão racial em si, muitas vezes era desafiador simplesmente pensar que precisaria estar ali.

As aulas que Alice acompanhava, ocorriam em uma zona da cidade em que a concentração de renda desses moradores equivalia a segunda maior renda per capita do Distrito Federal, isso equivale quase praticamente a renda da Espanha, de acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios, realizada em 2021, pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan) (Codeplan *apud* Colombo, 2024). Esse recorte se mostra relevante, já que ali era mais fácil encontrar um carro de luxo nas ruas do que uma pessoa negra que não estivesse prestando algum serviço. O jogo das presenças começava antes mesmo de colocar os pés em sala, pois, em um ano de serviço ali, nunca me foi concedida a credencial de professora, de forma que todas as vezes que precisei entrar para o meu espaço de trabalho sabia que teria de chegar 10 ou 20 minutos antes para contabilizar a espera do “procedimento padrão”: o porteiro perguntava meu nome e qual empresa do contraturno eu fazia parte, pedia que eu aguardasse na porta enquanto todos os pais me observavam com estranheza, ligava para a coordenadora do contraturno, que perguntava meu nome novamente, e então, ela, a coordenadora, fingia não me conhecer e ligava para o coordenador da empresa e só então, quase 20 minutos depois, minha entrada era liberada.

Essa foi minha rotina durante mais de 6 meses de trabalho. Em uma dessas tardes, subi as escadarias do colégio cumprimentando pais e crianças e raramente sendo cumprimentada de volta, ao chegar às salas reuni todas as crianças para que pudessemos organizar a fila e descer para a sala de ensaio. Conte quantos alunos tinham, pedi organização para descermos e enquanto fazia percebi que Alice conversava com as auxiliares de sala com uma feição bem contrariada.

Alice não queria ir à aula, resmungava muito e se recusava de todas as formas possíveis a sair da sala de espera entre as aulas. À distância, uma das auxiliares que tentava manejar a situação me gesticulou para continuar o caminho com as outras crianças, que elas cuidariam da situação e desceriam com Alice mais tarde.

Nem foi preciso esperar tanto, antes mesmo de descermos o primeiro lance de escadas Alice já estava junto com o grupo, e, ainda muito contrariada, perguntou à uma das crianças das quais vii me abraçar assim que cheguei à sala para buscá-los o porquê de ela me tratar assim. A colega de Alice respondeu que gostava das aulas de teatro e de mim, e perguntou: “Você não gosta da Miss?”. Alice no mesmo instante rebateu o mais alto possível enquanto fazíamos a curva para o segundo lance de escadas quase chegando ao térreo: “Não. Prefiro o Mister João, não quero ter aula com gente assim dessa cor igual a ela”.

Aquele momento atingiu em cheio a minha quase ingenuidade em pensar que o racismo, pelo menos assim na sua forma mais escancarada, poderia vir de qualquer pessoa, menos de uma criança de seis anos. Uma das auxiliares que estavam em sala com Alice desceu o primeiro lance de escada correndo e pedindo para a aluna repetir o que disse. Rindo da situação, Alice repetiu parte da frase, que preferia o professor (mister) João, um homem branco, coordenador da empresa da qual fui contratada, que costumava acompanhar aquela turma.

A auxiliar pediu novamente que Alice repetisse, mas agora a frase que omitiu da última vez – que não gostaria de ter aula com gente como eu – ainda rindo repetiu a frase, a auxiliar a repreendeu e levou para sala da psicopedagoga da escola. Em qualquer outro espaço em que o comprometimento com o debate sobre a multietnicidade fosse maior, esta seria a oportunidade perfeita para mudar a visão dessa criança sobre seu convívio com a diversidade e até mesmo de ampliar suas conexões com o mundo em comparativo com as informações que recebe em casa, mas não era o nosso caso.

Alice não apenas estava reproduzindo palavra por palavra de algum comentário racista que ouviu em casa ou em outro espaço, e que provavelmente foi endossado por sua família, ela estava reproduzindo também as emoções que vem dele. Muitas vezes, quando crianças dessa idade expressam algo que revela a limitação de suas experiências de convivência com outras realidades, é possível notar um certo teste daquele recurso do qual ela acabou de se apoderar: a violência. Normalmente, há uma distanciação emocional em relação à fala, dessa forma, quando estão em uma

discussão, a raiva está voltada ao alvo do debate e não à cor do “oponente”, de modo que o comentário sobre a cor é um método para um fim: vencer o debate.

É experimental, ao menos nesse primeiro momento, o contato com o recurso do constrangimento e do poder de vencer um debate com ele. Alice, sendo fruto de uma socialização que pretende a todo custo manter a soberania implícita de uma etnia dentro da democracia racial⁶, entendeu e utilizou os mecanismos sociológicos que envolviam o nosso contexto naquele momento, mesmo ainda sem saber nomeá-los. Quando Alice ri enquanto repete o comentário, ela transparece uma intencionalidade maior do que a do teste de seus limites étnicos sociais.

Na perspectiva de Alice, é uma afronta um corpo como aquele ocupar um espaço de respeito e certa autoridade em relação ao seu grupo de iguais, tanto que, quando levadas a coordenação pedagógica juntamente a psicopedagoga, em meio a tantos questionamentos: “Onde foi que você viu isso? Quem te ensinou a falar essas coisas? Que feio esse comportamento Alicinha! Será que terei que chamar a mamãe?”, a menina também se valeu de outro recurso não dito, o choro em busca de pena. Não me foi permitida a participação nessa conversa, a coordenadora pedagógica solicitou que eu fosse para a sala com o restante da turma logo após seus primeiros questionamentos a Alice. Com a aluna mais calma e a situação aparentemente mais estável, a escola que em nenhum momento falou sobre executar qualquer que seja o tipo de ação afirmativa antirracista, só tinha uma preocupação: que eu não chamasse a polícia.

Na sala, estávamos em quatro: Alice, a coordenadora pedagógica, a auxiliar que presenciou a situação e eu. As duas responsáveis pelo início da conversa com a aluna exigiam que ela se desculpasse, enquanto ela balançava a cabeça em negativa. A coordenadora em todo momento acalmava a criança dizendo que entendia que estava chateada, que ela era uma moça muito comportada e bonita, que sabia que esse não era seu comportamento de sempre e por isso estar na coordenação era assustador mesmo, pediu que a criança não se sentisse pressionada em dizer “me desculpa”.

Alice estava respaldada pela situação, seu contato com o repúdio com o diverso estava um pouco mais enraizado do que eu esperava, e suas lágrimas eram a garantia de que seria inocentada independentemente da sua ação. Levando em consideração

⁶ “mito segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, conseqüentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial” (Munanga, 2003, p. 20)

a análise de Freud (1914), em nossa pintura atualizada, na perspectiva de Alice meu corpo negro me coloca na posição daquela que carrega o carrinho, a coordenadora e a auxiliar – também brancas –, observando sua reação exagerada, são os policiais que garantem sua defesa mesmo que suas falas aparentemente a repreendessem e ela é o bebê branco a ser zelado, cujos interesses devem ser preservados a todo custo.

Essa particularidade comportamental é uma das expressões das idiossincrasias que se afloram quando as conexões entre a criança e os arredores estão centradas em apenas um tipo de vivência, não pautada em uma educação multiétnica e obviamente somados ao momento de desenvolvimento psicológico da criança. Sobre as idiossincrasias que se apresentam na personalidade infantil, a doutora pelo Instituto de Psicologia (IP) da Universidade de São Paulo (USP), dedicada a pesquisa da psicologia escolar, Jerusa Vieira Gomes (1990) diz:

(...) imperiosidade de analisar os três ângulos da questão: o mundo social imediato, a ser interiorizado pela criança; a família que, além de ser mediadora, tem especificidades que a distinguem de qualquer outra; a criança que, sujeito da aprendizagem social, interiorizará o mundo mediado a partir de suas próprias idiossincrasias e de maneira singular e solitária” (Gomes, 1990, p.59)

Jerusa faz uma contextualização sobre a centralização da criação, versa sobre como monopolizar o contato entre a criança e o mundo apenas na figura materna não é uma saída saudável, muito menos eficaz. A pesquisadora explica da importância de descentralizar essa ação, já que a única forma de essa criança ter um processo de socialização que gere independência é recebendo mediação de diferentes referências (pai, tios, irmãos...). No espaço escolar, quem toma o lugar de importância na negociação dessas diferentes referências é a comunidade escolar, que vai, a partir das relações diárias e das reações aos impasses da socialização dessa identidade em formação, ajudar a moldar sua personalidade.

Quando localizo os pequenos em nossa microssociedade, quero que saibam também que não procuro inferiorizar suas capacidades de compreensão. Entendo que se é papel do professor ser um desses conectivos na relação criança-mundo, mostra-se imprescindível a necessidade de que a devolutiva a essa atitude de Alice seja a altura da sua ação.

Criemos então uma outra relação dessas novas perspectivas com esse velho mundo, uma primeira fissura na doma de vidro que faz a manutenção de seu privilégio: explícito que nem o meu corpo, e nem nenhum corpo que se pareça com ele, é subalterno às suas vontades e que o constrangimento da vítima não será uma arma válida para facilitar o acesso aos seus desejos e caprichos.

Me agachei em frente a Alice e sem tocá-la, disse: “Não espero um pedido de desculpas. Sei que essa é uma atitude que foi aprendida lá fora da escola, mas se queremos mesmo ter uma boa relação, você precisa entender que essa é uma atitude que não só me magoa, mas a várias pessoas que se parecem comigo. Que dessa vez, como já foi feito um trato com a direção, não vou ligar para seus pais, mas da próxima eu irei tomar as medidas corretas.”

Gostaria de dizer que ao final desse confronto tive força o suficiente para ser ainda mais didática e dar uma aula sobre racismo, como fiz em outros momentos com alunos até mais novos do que ela. Quando me vi diante daquela situação, gostaria de dizer que consegui encará-la com a serenidade de quem transforma o confronto em oportunidade de ensino. Mas a verdade é que, naquele instante, o que me moveu foi a urgência de não permitir que o silêncio se tornasse cúmplice. Entendi que, se é papel do professor ser um desses conectivos entre a criança e o mundo, minha devolutiva precisava estar à altura do que me atravessava.

Meu chefe — homem que, embora se reconhecesse pertencente a um grupo politicamente marginalizado, ainda reproduzia a lógica e os interesses da escola — insistia em neutralizar as discussões. Dizia que “não era o momento”, que “a escola não deveria se envolver com política”. O que ele chamava de neutralidade, como afirma Cida Bento (2022), é justamente uma das expressões mais sofisticadas do pacto da branquitude: um acordo tácito que garante a permanência dos privilégios raciais sob a aparência de imparcialidade.

Nesse contexto, compreendi que o problema não estava apenas nas crianças, mas no ambiente que as formava. Como observa Cavalleiro (2001), a ausência de representações negras e a negação da diversidade cultural nos espaços escolares reforçam o imaginário da branquitude e naturalizam as desigualdades raciais desde cedo. Aquelas crianças estavam sendo educadas em um universo estético e simbólico em que tudo que não fosse branco era tratado como exceção.

Com elas, no entanto, o caminho era outro. Quando algum comentário surgia — às vezes uma dúvida, às vezes uma desconfiança — eu me abaixava e, sem tocar,

dizia: “A cor da nossa pele vem da melanina, que é como um pozinho de sol que cada corpo guarda dentro de si. Uns têm mais, outros menos, e isso não muda o quanto cada um é bonito, inteligente ou capaz.” Explicava que, muito tempo atrás, pessoas com mais melanina foram escravizadas e maltratadas, e que ainda hoje algumas atitudes repetem essa história sem perceber.

Falávamos sobre respeito e sobre o poder das palavras. Dizia que o que se fala pode ferir tanto quanto um empurrão, e que, quando alguém é ofendido por causa da cor da pele, isso também é um crime. Que não é só “brincadeira”. Que o amor e o cuidado também são atos de coragem.

A cada conversa, percebia o quanto a ausência de referências negras e de expressões culturais brasileiras empobrecia o olhar daquelas crianças. Então, mesmo quando a escola resistia, eu abria brechas: trazia músicas, histórias, danças, imagens de artistas e pensadores negros. Pequenas rachaduras na superfície branca da rotina.

Muitas vezes, infelizmente, não estamos prontos o suficiente para passar com coragem por determinadas violências e é nesse momento que o acolhimento e uma metodologia de ensino que prepara não só alunos, mas também professores para lidar com as tensões raciais em sala se fazem expressamente necessárias.

1.3 A QUESTÃO RACIAL NA RELAÇÃO FAMÍLIA & ESCOLA: A NEGRITUDE

Assim como as conexões com o mundo nos ensinam a habilidade social necessária para termos boas relações, entendermos as dinâmicas de poder que nos cercam e as regras implícitas de convívio nos ensinam a nos defender.

Jota Mombaça, escritora e artista visual brasileira trans que trabalha acerca das relações entre monstruosidade e humanidade, estudos *queer*, diáspora, violência e resiliência e justiça anticolonial, em seu artigo *Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência* (2016), debate sobre maneiras de distribuição da violência na sociedade, explicando que, do mesmo modo que nossas estruturas hierárquicas étnico-raciais e sociais, nossas maneiras de entender justiça também foram moldadas à força por aquele que guiou o barco, o colonizador branco.

Nosso Estado se estrutura de maneira a entender que a instância judicial é o nosso maior garantidor de cidadania, justiça e defesa, enquanto a polícia é nossa grande garantia de segurança e punição, e é claro que essa dinâmica punitivista funciona de maneira regulada por aqueles que “venceram” a disputa étnico-racial,

assim como também orienta a lupa moral que conduz o juiz (Mombaça, 2017). Todas essas medidas somadas às sutilezas que se instauram no jogo das presenças – quem deve ou não estar aqui, quem é exótico e deve ser observado como tal, entre várias outras – constituem o que compreendo como *armas brancas*, o arsenal de métodos não ditos que são passados geracionalmente no intento da garantia dessa pretensa soberania social da branquitude.

A violência é a mais explícita entre elas, mas essa se disfarça em camadas quase sádicas. Retomando as observações de capítulos anteriores, as tensões raciais podem mudar de lugar e variar em grau de complexidade, mas existem em todas as camadas de ensino. Uma das que atravessam as camadas, de maneira mais efetiva, e é bem dominada pela branquitude, é o constrangimento.

Em *Do silêncio do lar ao silêncio escolar* (2012), Eliane Cavalleiro, mestra (1998) e doutora (2003) em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), analisa a discriminação racial de crianças negras na escola. O livro apresenta os resultados de uma pesquisa que mostra situações de preconceito racial em sala de aula. Em uma das passagens observadas no dia a dia da escola analisada por ela, uma das professoras brancas da instituição vai comparar a capacidade de resolução de conflitos de um de seus alunos negros com a de outros alunos negros, todos na faixa etária de cinco anos de idade.

No diálogo em questão, a professora nomeia o comportamento de um aluno negro como o de um “cavalheiro”, que, na sua crença, seria obra da espiritualidade e herdado da sua mãe que o criara para ser uma criança calma, tranquila, assim como a genitora, que não responde com agressividade quando algum de seus colegas transforma a sua cor em uma maldição. Ele relewa a violência imposta ao seu corpo com graça e desde tão novo começa o processo de calejamento emocional que toda vivência negra experiencia.

Diferentemente de seus outros colegas negros, a professora ressalta que essa criança não dá respostas atravessadas quando o xingam, não bate no colega ou revida, dessa maneira tornando-o o isso o torna um aluno perfeito, apesar da cor, e a sua mãe, no exemplo de educadora. O que está sendo recompensado aqui é o silêncio, o aceite desse lugar imposto em que, para ter sua presença aceita, é necessário que o menino leve de bom grado o constrangimento e ofensa que lhe foram impostos, em troca do mínimo reconhecimento da instituição de que aquela criança foi vítima de uma opressão racial.

É interessante analisar o caso explicitado por Cavalleiro (2012), em que o gesto de silêncio e conformação diante de uma violência racial é interpretado como sinal de “boa educação” ou “maturidade” da criança negra. Essa leitura evidencia um processo perverso de socialização racial: o de aplaudir a subserviência e o silenciamento como virtudes. A atitude do menino, portanto, não é apenas individual, mas resultado de uma pedagogia do silêncio historicamente construída — um aprendizado social que ensina a suportar a dor para ser aceito.

Esse comportamento problemático, reproduzido de geração em geração, perpetua a desinformação e o apagamento da identidade racial, sustentando-se sobre o mito da democracia racial — a crença de que no Brasil não há tensões raciais, pois, para que elas existam, seria preciso reconhecer a própria existência de raças e desigualdades. Nessa lógica, se não há gritos de dor, não há abusos a reconhecer, se não há conflito aparente, não há racismo a ser combatido. Assim, o silêncio do menino é lido como harmonia, quando, na verdade, é o sintoma mais evidente da opressão.

Para Kabengele Munanga (2003), o mito da democracia racial é uma das ideologias mais persistentes e perigosas da sociedade brasileira, pois mascara as desigualdades estruturais sob o discurso da convivência pacífica. Já Lélia Gonzalez (1984) acrescenta que essa falácia se reforça através da linguagem e das práticas cotidianas, transformando o racismo em “cordialidade” e a violência em normalidade.

Nesse contexto, o aplauso ao silêncio é, na verdade, uma pedagogia da docilização: um modo simbólico de perpetuar a hierarquia racial enquanto se proclama igualdade.

Ao olharmos para a escola, compreendemos que esses gestos — o não dizer, o não reagir, o não nomear — são também expressões do racismo estrutural que atravessa as relações pedagógicas e molda comportamentos desde a infância.

De maneira oposta à socialização das crianças brancas, na socialização das crianças negras é preciso o dobro do esforço para que esse novo olhar esteja circundado dos reforços corretos dentro e fora de casa. A socialização das crianças negras parte do princípio de que todo exemplo, construção e reforço positivo vem de casa e da convicção interna da criança em suas próprias qualidades. Essa é uma socialização que batalha contra o apagamento cultural e identitário da negritude.

Nesse processo, há primeiro um mapeamento de todas as possíveis ameaças que circundam essa existência - o entender-se negro, a violência policial, o *bullying*, a

falta de representações midiáticas positivas – aqui, as camadas externas chegam ao seio familiar antes das expectativas da família. Quando analisamos a educação do lado de cá da moeda, notamos que, no país, o processo de libertação não foi eficaz e nem ao menos contou com o Estado para a construção de individualidades libertas. Dolorosamente acabamos nos condicionando a 400 anos de escravidão (Luiz; Salvador; Cunha Júnior, 1979) e é no hábito do silêncio ou na esperança da sobrevivência que é permitida a herança de uma dismorfia social, que se inclina, mesmo que não conscientemente, para educação de uma criança com o máximo de hábitos embranquecidos possível.

Existe uma noção de que, descaracterizando sua negritude, a criança negra chegue mais próxima de ser uma ganhadora no jogo das presenças ao ponto de que também tenha suas vontades reconhecidas, sua humanidade respeitada e, quem sabe, com o convívio correto, – e acesso aos meios propícios a seu desenvolvimento – tenha também sua realeza reconhecida.

A criança negra, mesmo quando há o esforço contrário da família, de autoafirmação positiva de sua identidade racial, cresce com um senso de si ambientado pelo olhar do outro, o convívio social força esse corpo a pensar sua significância no mundo como menor: não interessa se em casa você tem os olhos lindos que parecem os da sua avó, eles não são claros. No convívio social, o discurso implícito reafirma: “Isso não é autoestima, e sim prepotência!”, “Seu cabelo é uma bagunça, alise, prenda, aprisione!”, “Fale o mais baixo possível!”, “Não entre de mochila na loja para não te verem como uma ameaça.”, “Seja conveniente, útil e até subalterno para que sua presença seja desejada.”

Para pessoas negras, existe um esforço para o convívio social que tende a ser triplicado ao que tange a necessidade de serem aceitas. Falar sobre uma infância negra é como traçar uma reta que atravessa não só a infância desse menininho de 5 anos que foi obrigado por um colega a levar um brinquedo que não era seu para casa porque, isso, de acordo com a criança branca, era hábito de ladrão e todo preto é ladrão, conforme narrado por Eliane Cavalleiro (2012). É falar da minha infância que, com a mesma idade, não tinha uma professora que desejasse arrumar meu cabelo na creche. Falar da infância da minha mãe, que antes de mim teve sua peruquinha arrancada por uma criança branca, e foi ridicularizada por todos, inclusive pela diretora da escola, que disse que aquele não era lugar de vaidade.

Todos nós somos faces de um mesmo prisma e continuamente sinto que nossas histórias se confundem, se repetem: o constrangimento é, já na primeira infância, uma maneira de nos aprisionar em nós mesmos.

Cavalleiro (2012), em seu livro, fala desse aprisionamento através da falta de resposta. Em uma das passagens, ela nota que a maneira de ganhar qualquer embate de crianças brancas contra crianças negras era os sentenciar à própria pele.

Falar sobre afirmação identitária na infância, é também falar da infância da pequena Bromélia (8 anos), aluna negra da turma de contraturno e colega de classe de Valentina (6 anos), uma aluna branca que assim como Alice (6 anos), aluna branca, não sentia que as regras estabelecidas para o coletivo se aplicavam a ela.

É interessante lembrar que o nosso recorte social é de crianças classe média/ classe média-alta, logo Bromélia tem acesso à uma criação que se equipara à criação das outras crianças brancas no que tange a multiplicidade de conectivos com o mundo. Bromélia, diferentemente de mim no início dos anos 2000, e da minha mãe na década de 60, vive em um mundo com um cardápio de representações identitárias negras variadas, seja no cinema, nas animações ou no teatro. Portanto, ela pode entender que existe mais de uma possibilidade positiva de existência para aqueles que se parecem com ela. Apesar disso não a impedir de sofrer racismo, ao menos, oferece mecanismos para positivar sua própria identidade e reagir às violências.

Diferentemente de outras crianças negras, Bromélia vem de uma família em que a diversidade racial não é uma raridade: filha de um pai negro e uma mãe branca, Bromélia vivenciou em casa os contrastes que vem da experiência com multietnicidade. Logo, sua conexão diferencial com os conflitos étnicos raciais varia não só por ela ser fruto de uma geração com um pouco mais de acesso a representatividade, mas também de ser socializada a partir da perspectiva branca. A perda precoce de seu pai fez com que a figura que tome a frente dessa socialização seja sua mãe.

Em oposição à criança do relato de Cavalleiro (2012), Bromélia também é socializada para herdar um legado e ocupar certos espaços de prestígio, mas dentro de um horizonte ético que não reproduz os princípios da branquitude e que reconhece, desde cedo, as condições que ser uma menina negra impõe à constituição de sua identidade. Diferente da mãe do menino citado por Cavalleiro — cuja postura precisa ser compreendida no âmbito das maternagens possíveis, muitas vezes atravessadas pelo que Karkaratunga (2022) nomeia como silenciamento estratégico, gesto

ancestral de proteção frente a estruturas sociais que punem a insubmissão de crianças negras — a mãe de Bromélia adota outra via.

Ela sabe que o mundo insistirá em reduzir a potência intelectual, afetiva e emocional de sua filha, e por isso escolhe uma socialização que a prepare para responder, existir e se afirmar diante dessas investidas. Não se trata de “não ver vantagem” em uma postura mais contida, mas de compreender que, para muitas famílias negras, cada gesto educativo nasce do cálculo entre segurança e autonomia. A mãe de Bromélia, entretanto, aposta na autonomia como ferramenta de preservação — ensinando-a que sua voz tem valor e não deve ser apagada.

Por isso, era comum ouvir professoras ou coordenadoras comentarem que a estudante “tinha sempre uma resposta na ponta da língua” ou que fosse vista como “aluna desafiadora”. Tais percepções refletem menos uma suposta indisciplina e mais o modo como meninas negras assertivas são frequentemente lidas como afronta. No entanto, o que Bromélia manifesta é justamente aquilo que sua mãe lhe ofereceu: uma educação para resistir, fundada na consciência de que, em um país marcado pelo racismo estrutural, responder é também uma forma de existir.

Esse preparo para todas as situações que ela poderia passar, pode perpassar de situações sociais mais básicas à maneiras de se defender de possíveis agressões, até se manifestar em outro aspecto comum da socialização da negritude: a performance da excelência. Deu certo socializá-la dessa forma: Bromélia é uma garotinha de diversos interesses, que se comunica de maneira eloquente e não permite que achatem sua personalidade, nem que para isso seja necessário incomodar aqueles que acreditam que o único convívio possível com pessoas negras em lugares de destaque é quando estão em silêncio.

Muitas vezes, esse embate entre a expectativa de um corpo docente inclinado a fazer prevalecer os princípios implícitos dessa escola – perpetuar a superioridade e os privilégios da branquitude – e a socialização libertadora oferecida pela família de Bromélia, explicita a diferença de trato e tolerância da escola em relação ao comportamento de crianças negras e brancas. Bromélia é reativa, sim, e prática a ideia defendida por Mombaça (2017) em seu artigo, sem mesmo ter noção do que seria. Ela é incômoda por ter não só aprendido a apontar as incongruências desses comportamentos dos alunos e docentes, mas por dominar uma das “táticas de

enfrentamento” da branquitude: Bromélia domina como ninguém o uso do constrangimento.

Essa atitude somada ao desejo de excelência que carrega consigo, a coloca em vantagem em relação aos seus colegas e até professores nos momentos de divergência. Obviamente, esse contexto social que a inclui vai encontrar seus próprios caminhos de limitar sua liberdade de expressão. No início desse capítulo, citei Mombaça (2017) para tratar da visão de controle/segurança que temos no mundo: fora do ambiente escolar, é sim o estado que impõem suas regras através de seus braços operacionais (polícia, leis, juízes, políticos, etc) sobre todos nós, mesmo que muitas vezes esse movimento de imposição venha acompanhado da violência e do olhar enviesado de determinadas instituições para corpos dissidentes⁷. No ambiente escolar essa prática não se mostra diferente, a representação da manutenção da ordem são os cargos mais altos da docência naquele espaço - as coordenações.

Logo, sempre que algo no comportamento de Bromélia desagradasse, ela era encaminhada diretamente para a sala da coordenadora do contraturno ou da coordenadora geral, ampliando a ideia de que aquela aluna era uma aluna problema, algo que era constantemente insinuado por alguns de seus professores. Socializar para gerar uma liberdade identitária, significa socializar não só as crianças, mas ressocializar a nós mesmas, pessoas adultas, já que a ideia de subalternização de grupos, idades, culturas é parte de um pacto colonial que está intrínseco na nossa formação enquanto sociedade. Ou seja, mostra-se imperiosa a necessidade de aprender a lidar com a liberdade e a arguição de uma criança questionadora.

Na falta de preparação do corpo docente para lidar com uma educação libertadora que começa em casa, prevalecem as formas de reafirmação negativa para essa criança. Quando isso ocorre, é na acidez e perspicácia de seus comentários que Bromélia estabelece seus limites. Ela redistribui a violência (Mombaça, 2017) imposta ao seu corpo de maneira igualitária, ou seja, estabelece a todos que o direito de ser desagradável quando lhe tratam mal também a pertence. Delimita a todos do seu convívio que o constrangimento não a silencia. “Se o que é justo, é justo” ela pode sim

⁷ O termo se refere a corpos que recusa o enquadramento imposto pela norma, seja ela de gênero, raça, sexualidade, deficiência, classe ou aparência física. Para Jota Mombaça (2019), que entende o corpo dissidente como aquele que carrega em si “a história das violências estruturais” e, ao mesmo tempo, “a potência de reexistir e criar novos modos de estar no mundo”. Para Mombaça (2019), esses corpos não apenas resistem à norma, mas produzem novas epistemologias e formas de sensibilidade — ou seja, novos modos de conhecer e sentir.

se preparar de antemão para evitar que firam sua autoestima com comentários que a aprisionem em estereótipos racistas.

Em uma determinada semana, pude notar que Bromélia estava mais agitada que o normal, sem paciência para acompanhar a turma, já que era a única dos meus alunos que tinha alguma experiência teatral. Tentei conversar e entender o que havia acontecido, já que até mesmo convidá-la para ser uma das ajudantes durante os exercícios não estava funcionando como antes. Notei que ela estava sempre em conflito com Valentina (6 anos), aluna branca citada anteriormente. Normalmente as duas tinham uma boa convivência, mesmo em horários anteriores aos da minha aula.

Geralmente seus breves desentendimentos vinham do fato de as duas terem idades diferentes. Por Bromélia ser um pouco mais velha, às vezes expressava descontentamento com as “infantilidades” da colega. Mas durante aquela semana as animosidades entre as duas estavam diferentes, suas discussões estavam mais acaloradas e qualquer coisa era motivo para um desentendimento mais sério. Chamei as duas para conversar e descobri parte da história.

Valentina havia brigado com Bromélia por algum motivo que não quiseram me expor naquele momento. Valentina xingou a colega e Bromélia excedeu sua paciência e derrubou e chutou a Valentina. Disse às duas que aquela história era muito séria e que eu iria relatar o ocorrido a direção. Bromélia, revirou os olhos dizendo que a direção já sabia da situação entre as duas e que ela tinha feito um acordo com a coordenação para não sofrer uma expulsão: que lidaria com mais calma e se manteria fora de confusão por algum tempo.

Mais tarde, após entregar a turma para a sala de espera para que aguardassem a próxima atividade do contraturno, perguntei a uma das auxiliares o que havia acontecido e ela disse que ao levar as meninas para a coordenação, Bromélia tentou se defender das acusações feitas por Valentina e com um olhar de inocência disse *“Professora, mas eu não sabia que estava chutando a Val, para mim eu estava chutando a parede! Foi um acidente! É que elas têm a mesma cor!”*. Disse se referindo ao fato de que tanto Valentina, quanto a parede, eram brancas.

Claro que a violência não é, nem de longe o método mais correto de resolver um debate, seja ele de qualquer natureza. Pelo relato da auxiliar, Valentina havia tentado vencer a divergência com Bromélia, por meio de uma argumentação racista. Evidentemente, para uma escola cujas ações estão pautadas em uma parcialidade na hora de resolver problemas que se originam de uma divergência racial, as

consequências aplicadas a Bromélia não foram as ideais, mas sem mesmo ter uma noção teórica sobre o assunto, as ações de Bromélia partiram do princípio de Mombaça (2017) de que ela tem o direito de responder à violência que atinge seu corpo na mesma moeda em que foi disparada.

Obviamente, existe uma necessidade de transformar esse corpo negro em uma vítima passiva. Quando essa visão é quebrada, o estereótipo de uma criança raivosa se estabelece, mas a análise inversa não é feita na mesma medida. A coordenação, essa expressão máxima da autoridade escolar naquele momento, não considerou que palavras conseguem marcar a alma. Bertolt Brecht em seu poema *Sobre a violência* dirá que “Do rio que tudo arrasta se diz que é violento. Mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem.” (1913–1956). Bromélia está em processo de expansão contra as margens, as águas que formam sua individualidade não pretendem ser águas mansas, e estão buscando seu caminho para crescer uma mulher negra livre, águas caudalosas buscando seu caminho de volta para Calunga Grande, para o mar. Cabe a nós, enquanto professores nos formar em saber lidar com expressões de liberdade, encontrar um método de ensino que nos auxilie nessa jornada.

Em cada uma das experiências aqui narradas e analisadas, torna-se evidente que o ambiente escolar não é um espaço neutro. Pelo contrário: é um campo de disputas simbólicas em que se formam – ou se deformam – subjetividades, em que se regulam presenças e em que se moldam expectativas de comportamento a partir de estruturas históricas que seguem operando em silêncio. A escola, como extensão de uma sociedade marcada pelo legado colonial, não escapa da lógica racial que informa suas práticas, suas normas e seus silêncios.

Nos três subcapítulos que compõem este bloco, evidenciei como essas estruturas se revelam, se impõem e, por vezes, são enfrentadas. Da ausência de uma escuta comprometida com a equidade, passando pela romantização da passividade como sinal de “boa educação” para alunos negros e alunas negros, até a criminalização precoce da reação e da liberdade expressiva de uma criança negra que não aceita o silenciamento como destino. Todos os episódios discutidos convergem para uma mesma constatação: as estratégias institucionais e familiares ainda operam, com frequência, na tentativa de adequar a criança negra a um modelo ideal embranquecido, domesticado, submisso e funcional.

Nesse cenário, o papel da escola deveria ser, no mínimo, o de desafiar essas heranças. No entanto, o que se observa é a sua participação ativa na reafirmação de

estruturas de poder, seja por meio da omissão, seja pela ação direta de seus agentes pedagógicos. O gesto de ensinar – que deveria estar vinculado à liberdade, à escuta e à multiplicidade – é transformado, com demasiada frequência, em um dispositivo de controle e disciplinamento, moldado por padrões normativos de raça, gênero e classe.

Ao cruzar essas observações com os princípios orientadores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), percebemos um abismo entre o que é previsto em teoria e o que de fato se concretiza na prática. A BNCC enfatiza o desenvolvimento da autonomia, da expressão criativa, da diversidade cultural e do respeito às diferenças como pilares da formação cidadã. No entanto, quando essas diretrizes se deparam com corpos negros que desafiam os moldes da conveniência, esses mesmos princípios parecem ser esvaziados ou relativizados.

Se o compromisso da educação é com a formação plena dos sujeitos, então é necessário entender que não há subjetividade plena possível sem liberdade. E não há liberdade possível sem enfrentamento às estruturas que oprimem. Por isso, mais do que um direito, o reconhecimento das subjetividades negras no ambiente escolar é uma urgência. Isso implica reconhecer, como afirma Lélia Gonzalez (1983), que o discurso educacional precisa ser atravessado por uma escuta ativa sobre quem fala, sobre o que se fala e sobre quem tem direito de dizer.

É nesse cruzamento entre teoria e experiência, entre norma e vivência, entre texto e contexto, que se inscreve a potência de uma educação comprometida com a transformação social. O caminho não é fácil, nem linear. Mas é justamente nesse tensionamento que se constrói uma prática pedagógica realmente libertadora – uma prática que, ao invés de tentar conter o rio, aprende com sua força e se deixa atravessar por suas águas.

2 A TRAVESSIA: O PAPEL DO TEATRO COMO ARTE-EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES LIBERTAS

Debaixo dessas águas profundas residem segredos banhados pelas ondas. Penso, antes de atravessar, que esse mar era uma poça, que foi sendo preenchida gota a gota até se transformar nessa massa caudalosa de movimento ritmado. Quando a massa sobe e bate no casco, é quase como se fosse possível sentir os dedos escorrendo e pingando pela pele. Quando o vento faz a curva ao longe, ouço o canto de alguém. Esse mar é gente.

Ele está esperando que alguém coe a água e separe o sal do corpo. Esse mar é gente e espera ansioso para pôr sua história para fora. É preciso encontrar gíngua e traduzir a tecnologia avançada da língua das ondas no corpo. Faz-se necessário permitir que entre água na boca, nos olhos, nas orelhas — que se torne parte do todo — para entender por inteiro o canto das mulheres-quase-pedra que tiveram coragem suficiente de deixar a superfície e se tornarem mito. Mas não aquele mito escarnado pela boca branca e por aqueles que se perderam de si. Mito é tecnologia pura, aquele que está a uma gota de suor de distância. É ouvindo sobre ele e movendo-se em sua cadência que podemos encontrá-lo de verdade.

Falo poeticamente porque essa é a parte do teatro, em sua faceta científica, que mais me encanta. É importante avaliarmos o teatro como esse espaço em que a subjetividade ganha forma, mas, principalmente, como um espaço político. Esse fator, em ambiente escolar, se mostra desafiador, já que, muitas vezes, a tarefa de mediar essa característica pungente do fazer teatral às exigências definidas pelo currículo acaba por enrijecer as proposições do(a) professor(a). Essa carga se dá especialmente na instrumentalização e idealização do objetivo do ensino teatral nas escolas: muitas vezes, a instituição exige que esse ensino seja voltado a facilitar os processos de ensino de outras disciplinas, cumprir os calendários culturais da escola (o que não seria um problema, caso fosse uma demanda dividida com outros professores) e/ou se encarregar das montagens temáticas mensais.

Aos poucos, o espaço que deveria ser voltado ao aprendizado das técnicas teatrais e dos conteúdos conceituais, metodológicos e teóricos específicos da área torna-se mínimo. O tempo em que o(a) professor(a) teria para as aplicabilidades práticas é consumido por urgências externas. A escola analisada por esta monografia percorre muitos caminhos atravessados pelas intercorrências de uma educação

pautada nos costumes e vivências do norte global. Essa estruturação de um plano político-pedagógico fechado a apenas um ponto de vista do mundo escancara outra dificuldade: o binarismo epistemológico.

Esse termo, cheio de circularidades sonoras, é utilizado para descrever o distanciamento entre as existências humanas e o resto. As epistemologias norte-americanizadas e eurocêntricas, na tentativa de estabelecer o capitalismo enquanto sistema estável, precisam das diferenciações para construir a imagem de um mundo em que a humanidade (entendida como o padrão branco, europeu, do gênero masculino)⁸ é centro, e o outro é divisível, vendável e pode ser transformado em objeto de uso. Não pretendo, com essas afirmações, condenar as relações de troca estabelecidas no convívio social, pois a ancestralidade africana também prevê troca, trabalho e recebimento — esse é o mercado de Esú⁹ se apresentando em nossas relações.

Essas subdivisões criam ambientes que, diferentemente das afro-epistemologias, fragmentam os conhecimentos oriundos da experiência e do jogo — lugares que alimentam a criação teatral de forma primordial. Mas essa não é uma exclusividade do Projeto Político-Pedagógico (PPP) desta escola. É de interesse do sistema político-social que criemos seres cada vez mais funcionais para o trabalho. Quando analisamos a progressão das séries de ensino no currículo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é fácil observar que algumas palavras vão desaparecendo e dando lugar a outras mais convenientes para a estrutura social vigente.

É na semântica que se abrigam as sutilezas das construções sistemáticas. Não à toa, em um país moldado por práticas jesuítas e catequéticas — em que o fazer teatral só tem valor quando está na tela, dentro das igrejas ou servindo a outros propósitos escolares que não a necessidade de expressão e expansão das imensidões íntimas e políticas —, a oralidade torna-se secundária em relação à palavra escrita. Ao analisar o princípio do ensino como estabelecido nas folhas sagradas da tradição cristã¹⁰, que moldaram parte da base cultural e educacional do país: "No princípio era o Verbo, e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus" (João 1:1, Bíblia Sagrada, 2009, p. 1225).

⁸ Desumanização de pessoas negras, indígenas etc.

⁹ Referência às religiões de matriz africana como o candomblé e a umbanda, em que Esú (ou Exu) representa a comunicação, a troca, o movimento e a abertura dos caminhos.

¹⁰ "Folhas sagradas" aqui refere-se à Bíblia, as escrituras sagradas, texto central das tradições judaico-cristãs que fundamentaram muitos valores do projeto colonizador.

Me aproprio desse privilégio cultural não para reafirmar a centralidade teológica do texto, mas para ironizar a forma como o *Verbo* — a palavra — se tornou símbolo e instrumento de hierarquização do conhecimento. Assim como na Bíblia, em que toda criação nasce da palavra, nas epistemologias africanas a palavra também é criadora, mas não como imposição, e sim como vibração e encantamento. Nas tradições yorùbás, por exemplo, o *Òfò* — palavra encantada — é capaz de mover forças, instaurar ações e convocar presenças. A palavra, portanto, não apenas descreve o mundo, mas o faz existir.

Quando trazemos essa noção para as experiências pedagógicas contemporâneas, percebemos que a crença no poder da palavra ainda estrutura o modo como aprendemos, ensinamos e até avaliamos. São as palavras — especialmente os verbos — que orientam currículos, comportamentos e práticas de ensino. É a partir dessa ideia de que a linguagem molda e solidifica comportamentos sociais, pedagógicos e históricos que se faz necessária a análise dos verbos que compõem os objetivos de aprendizagem da BNCC para o ensino de Artes. Eles não são apenas orientações técnicas: são indícios de uma visão de mundo que ainda privilegia certas formas de saber e silencia outras.

Objetivos de Aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)			
	Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	Anos Finais (6º ao 9º ano)	Ensino Médio (1º ao 3º ano)
Verbos mais frequentes	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciar - Criar - Explorar - Experimentar - Identificar - Participar - Perceber - Reconhecer - Relacionar 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar - Apreciar - Compreender - Criar - Experimentar - Explorar - Identificar - Interpretar - Investigar - Relacionar 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar - Compreender - Contextualizar - Criar - Criticar - Elaborar - Intervir - Investigar - Refletir

O currículo obrigatório de Artes para os anos iniciais propõe que os(as) professores(as) estimulem seus alunos a “reconhecer”, “explorar”, “criar” e, principalmente, “experimentar”. O objetivo é desencadear a percepção, expressão e experimentação artística de forma lúdica e sensível. Não existe outra maneira de vivenciar essas diretrizes senão pelo jogo e pela prática. Tudo, idealmente, deve ser conduzido de forma sensível e espontânea, mediante abordagem didática que privilegie conteúdos focados na introdução às linguagens artísticas e na ampliação do repertório sensorial e motor — como jogos dramáticos, pintura livre, criação de histórias com música, rodas de apreciação, colagens etc.

Já no Ensino Médio, o currículo objetiva desenvolver o pensamento crítico, a autoria e a compreensão sociocultural das Artes, com foco pedagógico na integração entre teoria e prática. Visa a análise crítica e a produção com sentido estético-social, por meio de abordagens como pesquisas orientadas, criação de performances com temáticas sociais, análise de obras em contextos históricos e criação multimídia. Em teoria, esses estímulos são excelentes; o problema está na interpretação dessas propostas no cotidiano escolar. À medida que se avança de um estágio educacional para outro, “reconhecer” dá lugar a “analisar”, “explorar” se reduz a “compreender” — não se espera mais que os alunos “experimentem”, mas somente que “reflitam”. A

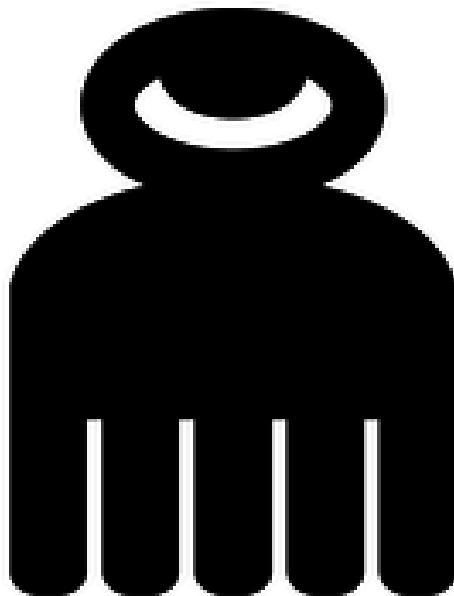
mudança ignora que o jogo e a experimentação são necessários em todas as fases do ensino. Assim, a ideia de que o teatro serve apenas para provas de vestibular e que a palavra expressa com o corpo não tem importância pedagógica se cristaliza nas relações diárias.

A percepção de que processar a palavra — ou seja, saber lidar com ela para além do papel e caneta — abre espaço para os alunos encontrarem, em seus sentidos, críticas sociais e análises políticas profundas. Durante o curso de formação *Artes e Educação*, da USP na aula *Pedagoginga e as Rodas nas Escolas* (2018), o escritor, dramaturgo e educador Allan da Rosa (2013), doutor e mestre em Cultura e Educação pela Universidade de São Paulo, ressaltou um dos pontos mais importantes de sua pesquisa registrada no livro *Pedagoginga, Autonomia e Mocambagem* (2013): a valorização da oralidade e do mito. Allan da Rosa (2013) destaca que a oralidade é um lugar de aprendizado, em contraposição ao pensamento hegemônico que hiper valoriza a palavra escrita para garantir uma vitória narrativa — em que quem conta sua história da forma definida pelo colonizador detém o verdadeiro conhecimento.

O autor ressalta que as culturas afro e indígenas dominam sim a escrita, mas sem abandonara oralidade. É ao compreender a necessidade de uma expressividade múltipla que se percebe que o conhecimento oral passa pelo uso de sons, do corpo e, especialmente, do silêncio, pois a oralidade também constrói imagens. Assim como para o povo akan — da antiga Costa do Ouro, atual Gana¹¹ — que utilizava um sistema gráfico e numérico, os *adinkra*, em que cada visualidade continha um significado filosófico. Estes povos não eram os únicos: outros grupos da África Ocidental também desenvolveram formas visuais simbólicas e escrituras, como os *nsibidi* na Nigéria.

¹¹ Para mais sobre os Adinkras e outros sistemas gráficos africanos, ver livro de Karen Adler (Adler, 2011).

Figura 1 – Símbolo adinkra: duafe



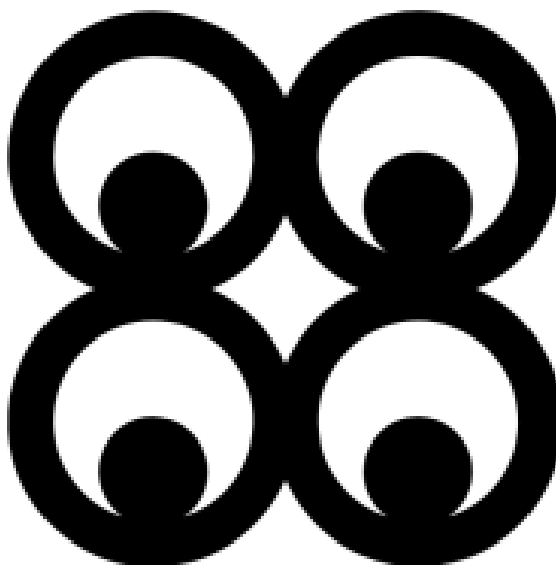
Fonte: <https://www.adinkrasymbols.org/symbols/duafe/>



Fonte: <https://claudio-zeiger.blogspot.com/2012/02/duafe-simbologia-adinkra.html>

Duafe significa "pente de madeira". É um símbolo que representa qualidades femininas desejáveis, como paciência, prudência, amor e cuidado

Figura 2 –Símbolo adinkra: mate masie



Fonte: <https://www.adinkrasymbols.org/symbols/mate-masie/>



Fonte: <https://claudio-zeiger.blogspot.com/2012/02/mate-masie-simbologia-adinkra.html>

Este símbolo é chamado *ntesie – mate masie*, que significa "Eu ouvi e guardei". Ele representa conhecimento e sabedoria, baseado no provérbio: "A sabedoria profunda vem de ouvir e guardar o que foi ouvido".

Ao pensar um ensino teatral que extrapole os cárceres eurocêntricos, é preciso refletir que trabalhar com culturas em diáspora requer pensar para além da nossa própria nação (Rosa, 2013). A concepção errônea de que o domínio da verdade é atributo exclusivo de quem escreve a própria história gera na branquitude a facilidade na criação de mecanismos que impedem o acesso de pessoas negras a espaços,

incluindo o das suas próprias subjetividades, embora existam resistências a tais mecanismos opressivos.

Essa pretensa falta de domínio da linguagem pelas pessoas negras configura uma ironia, já que é na palavra falada, rimada, cantada e gingada que a inteligência negra encontra seus caminhos mais prósperos. Abusamos da capacidade de usar nossa ladino-afro-americanidade¹². Ou seja, nossa habilidade de contornar celas — e aqui me refiro tanto às celas físicas quanto simbólicas — e de não subjugação em espaços e lugares epistemológicos restritivos. Contornar celas, nesse sentido, é resistir às imposições que tentam delimitar o que podemos ser, dizer e saber, resgatando epistemologias próprias e libertadoras.

É aqui que subimos à proa do navio e não pulamos ao mar, mas empurramos o captor a ele com inteligência ancestral. Cito esses termos e possibilidades de experiências porque todas carregam algo que o Currículo Nacional do Ensino Médio silenciosamente condena: a experiência prática e integrada.

A partir de agora, mergulharemos na experiência e nas dificuldades que a realidade escolar apresenta no momento de fazê-la valer em sala de aula, mesmo nos anos iniciais. Nos próximos subcapítulos, descreverei, a partir das vivências como docente na mesma escola bilíngue mencionada anteriormente, na qual atuei por um período de um ano, as estratégias utilizadas para conectar as crianças ao fazer teatral de fato e os modos de apresentar essa realidade teatral para elas.

2.1 CAPETALISMO SELVAGEM

Mas como se traduz história em entendimento de si e do mundo? Com teatro.

O teatro se coloca no mundo desde os primórdios como maneira de retratar a realidade, o espiritual e o imaginário. Nesse espaço, que para nós que temos os costume do fazer teatral, se confunde com o sagrado, movimentamos a energia do nosso físico com o desejo de conferir materialidade às sombras da vida nas paredes da caverna, aos ecos de nossos pensamentos profundos, até mesmo às memórias que se confundem em passado distante, presente mitológico e um futuro nebuloso no

¹² Ladino-afro-americanidade é um conceito cunhado por Lélia Gonzalez para descrever o modo como pessoas negras na diáspora latino-americana constroem identidades e resistências a partir de uma articulação entre línguas, culturas e práticas ancestrais. (González, 2020)

fundo do mar. Tentamos organizá-los em cenas, palavras no papel, estruturá-los em métodos que nos permitam existir em uma efemeridade marcada em algum local. Teatro é movimentação do subjetivo, sendo o subjetivo indivisível da relação histórico-cultural. O ensino de teatro, seja nas instituições de ensino superior ou na educação infantil, perpassa por situar o aluno em uma relação indissociável com a sociedade, e, principalmente, permitir-se ser transformado pelas internalidades que se apresentam em sala (González Rey, 2001). Fernando Luis González Rey (1949–2019) psicólogo e pesquisador cubano radicado no Brasil, reconhecido por desenvolver a Teoria da Subjetividade na perspectiva histórico-cultural em sua obra, articula psicologia, educação e epistemologia, defendendo que o conhecimento é produzido na relação dialógica entre sujeito e contexto social. González Rey destaca que a sala de aula é um espaço de produção de sentidos, em que as histórias de vida de alunos e professores se entrelaçam e configuram novas formas de aprender e ensinar. Sobre o assunto González Rey destaca que:

O impacto que tudo isso tem para a educação é muito grande, porque influencia mudanças na teoria, na metodologia e nas práticas educativas. A sala de aula não é simplesmente um cenário relacionado com os processos de ensinar e aprender. Nela aparecem, como constituintes de todas as atividades aí desenvolvidas, elementos de sentido e significação procedentes de outras "zonas da experiência social, tanto de alunos quanto de professores. Na sala de aula se geram novos sentidos e significados, que são inseparáveis das histórias das pessoas envolvidas, assim como da subjetividade social da escola, na qual aparecem elementos de outros espaços da própria subjetividade social. (González Rey, 2001, p.10)

No campo da Educação Infantil, essa abordagem de González Rey ganha ainda mais relevância. Crianças, em processo constante de formação, demonstram uma espontaneidade e uma criatividade inerentes que podem ser potencializadas por práticas pedagógicas que valorizem a expressão subjetiva.

Em concordância com as afirmações anteriores e as pontuações do início deste capítulo, entendemos a imperiosidade de permitir que esses seres em formação social usem do jogo como um espaço de descoberta de si. Já na primeira infância, as crianças valem-se do brincar como uma lousa em branco, nele, testam os limites sociais, reproduzem experiências do dia a dia e ponderam sobre quais valores são válidos ou não para aquela personalidade.

Tendo em vista os hábitos inerentes à construção social na infância, muitos autores estruturam seus métodos de ensino teatral com base em jogos dramáticos.

Naturalmente, tais práticas não se restringem à ludicidade pura, mas estão orientadas por objetivos pedagógicos e sociais específicos. O dramaturgo, diretor e criador do Teatro do Oprimido, Augusto Boal (1931–2009), por exemplo, fundamentava suas propostas na transformação social por meio do teatro, democratizando o fazer artístico e incorporando comunidades marginalizadas nos processos criativos. Surge, nesse contexto, a figura do “espect-ator”, que rompe com a passividade tradicional do público e assume o papel de agente transformador da cena e da realidade (Boal, 2000).

Entretanto, em espaços educacionais cuja estrutura institucional é alicerçada por práticas normativas e conservadoras, métodos como os jogos teatrais — especialmente quando fundamentados em uma pedagogia crítica — encontram resistência. Pesquisas como as de Boal (2002), ao discutir o *Teatro do Oprimido*, de Ana Mae Barbosa (2010), ao abordar a *Abordagem Triangular* no ensino de arte, e de Eliane Cavalleiro (2001, 2012), ao tratar das desigualdades raciais na escola, evidenciam que práticas que estimulam a autonomia, a escuta e a multiplicidade de vozes desafiam o modelo bancário e hierárquico de ensino ainda predominante. Ainda que respaldados por tais pesquisas acadêmicas, esses métodos são frequentemente deslegitimados por representarem uma ameaça à lógica tradicional do ensino formal e à manutenção das estruturas de poder que atravessam a escola.. Nesses contextos, a ludicidade é erroneamente associada à improdutividade, e a experimentação é vista como desvio de conduta pedagógica.

Durante a experiência na instituição de ensino analisada por esta monografia, foi possível observar com nitidez essa tensão entre proposta pedagógica e estrutura escolar. Desde o início da atuação docente, identifiquei a ausência de práticas institucionais básicas de acolhimento profissional, como o fornecimento de crachá ou a apresentação formal à equipe. A partir de determinado momento, percebi um padrão de vigilância silenciosa por parte da coordenação do contraturno. A sala em que eu lecionava possuía uma pequena janela de acrílico na porta — inicialmente inofensiva — que aos poucos revelou-se um ponto de observação recorrente. Em várias ocasiões, era possível perceber a presença da coordenadora, ora fingindo estar apenas de passagem, ora abrindo a porta sem justificativas plausíveis.

O episódio mais emblemático ocorreu quando, ao acompanhar um aluno pequeno ao banheiro (já que não havia auxiliar disponível, apesar de ser uma exigência da escola), deparei-me com a coordenadora filmando discretamente minha aula a partir do corredor. Ao ser surpreendida, tentou disfarçar com um comentário

evasivo e se retirou constrangida. Pouco tempo depois, compreendi que aquelas gravações estavam sendo utilizadas como justificativa para desqualificar minha prática docente junto à coordenação interna. O argumento principal: os jogos teatrais aplicados não apresentariam valor metodológico e não contribuiriam para a aprendizagem dos estudantes.

Em resposta a essa tentativa de invalidação, propus, em conjunto com outros professores da empresa contratada para o ensino de teatro, a elaboração de relatórios mensais detalhados, contendo os fundamentos teóricos das práticas aplicadas e registros do desenvolvimento pedagógico observado nas turmas. Ainda assim, qualquer tentativa de estabelecer diálogo construtivo com a coordenação do contraturno era recebida com hostilidade, o que impossibilitava negociações pedagógicas produtivas. Tal postura gerava um ambiente de constante intimidação, obrigando-me a reestruturar as aulas para atender à expectativa institucional: os jogos teatrais permaneceram como metodologia, porém passaram a ser direcionados exclusivamente à construção do espetáculo semestral, comprometendo em parte o potencial crítico e formativo da proposta.

Esse episódio diz muito sobre os desafios enfrentados por quem tenta ensinar de outro jeito dentro da escola. Quando a proposta se baseia em liberdade criativa, pensamento crítico e afeto, ela inevitavelmente entra em conflito com estruturas ainda muito hierárquicas e engessadas. Durante a experiência, percebi como a autonomia docente pode ser vista com desconfiança, e como a escuta verdadeira parece muitas vezes ausente nesses espaços. A proposta do Teatro do Oprimido (Boal, 2000), que convida os alunos a serem “espect-atores” do mundo — e não apenas espectadores passivos —, esbarra justamente em uma lógica que prioriza o controle, a vigilância e a repetição. O que estava em jogo ali não era apenas uma questão de método, mas de visão de mundo: seguir com os jogos teatrais, mesmo adaptando-os às exigências da instituição, tornou-se uma escolha política sobre o papel que acredito que o teatro e a educação devem ocupar.

O ensino do Teatro oferece um espaço privilegiado para essa manifestação, permitindo que os pequenos experimentem diferentes papéis, explorem suas emoções e desenvolvam a empatia e a capacidade de se colocar no lugar do outro. . Em seu artigo *A pesquisa e o tema da subjetividade em educação* (2001), González Rey defende que a subjetividade altera inclusive a expressão da psique humana. Essa relação de mutação e influência de uma pela outra faz com que a subjetividade

caracterize a psique, e é na repetição desses padrões de ação, seleção e cópia do mundo exterior que uma identidade se constrói (González Rey, 2001).

O subjetivo está intrinsecamente conectado à construção do imaginário. No capítulo anterior, tratamos sobre a necessidade de um enriquecimento de opções no que tange às conexões que baseiam a socialização de crianças, brancas ou não. Mas essa experiência começa em entender o outro como possibilidade de existência; é ao aprender a bordar a imaginação na realidade de cada vivência – e vice-versa – que, logo na infância, desperta-se a capacidade de empatizar com o outro. A maioria dos sujeitos analisados nesta monografia tem origem em famílias que enxergam a lógica como a expressão máxima de controle, racionalidade e seriedade, frequentemente minimizando ou até reprimindo as manifestações emocionais que poderiam, por meio do mito, se converter em um poderoso instrumento de transformação.

Neste contexto, o fazer artístico, conforme trabalhado por Allan da Rosa (2013), revela-se como uma prática que resgata o mito como força criativa. Não se trata apenas de uma narrativa do passado, mas de um convite à reimaginação do presente e à criação de novos sentidos. O mito, nesse sentido, torna-se a trama que, ao mesmo tempo, subverte a rigidez da lógica imposta e amplia as possibilidades de uma educação que se transforma por meio da experiência cênica. Rosa (2013) critica, em seu livro, o fato de o mito ser enxergado pela academia como subalterno a outras fontes de saber, como algo que não se deve levar a sério, sendo que dentro das cosmogonias negras, o mito é uma metodologia de ensino eficaz, parte importante da propagação dos fundamentos que formam nossa subjetividade, além de ser porta aberta para a liberação do criativo.

Olhando esse mar, perceberemos que, assim como as ondas que incessantemente modelam a costa, o mito atua na criação cênica como uma maré viva, capaz de esculpir e reinventar a paisagem interna dos sujeitos. O mar, com sua imensidão e imprevisibilidade, simboliza esse vasto campo de possibilidades que se abre quando a imaginação se funde com a realidade. Ele é, simultaneamente, fonte de calma e de tempestade, revelando que o processo artístico é tanto de suavizar as arestas do cotidiano quanto de instigar a revolução dos sentidos.

Assim, a criação cênica é parte fundamental da jornada de autoconhecimento e de conexão com o outro: cada gesto, cada cena, cada palavra é uma onda que se quebra e se reformula, levando consigo a essência do mito. Essa travessia, feita de desafios e descobertas, permite que a educação se transforme, abraçando a

pluralidade do ser e a potência do imaginário para construir uma realidade na qual o sujeito é, ao mesmo tempo, autor e protagonista de sua própria história. É na busca de encontrar os nomes de cada identidade que possa ter se perdido no espaço infinito de renovação e de mistério que o mito se torna o elo vital entre a razão e a paixão, entre o humano e o sublime. É nesse processo que a aula de teatro

se torna espaço fértil para que a educação se transforme: deixando de ser um processo mecânico de transmissão de conhecimento para se tornar uma verdadeira experiência de criação, na qual as movências ancestrais agem como ruptura na lógica colonizada de criação e percepção do mundo.

2.2 LIVRO MÁGICO

A inserção do ensino de teatro no contexto escolar, especialmente nas instituições privadas, tem sido atravessada por tensões entre os princípios pedagógicos da linguagem teatral e as exigências do sistema educacional pautado por lógicas de mercado. Em muitos desses contextos, o teatro é incorporado ao currículo escolar com uma expectativa implícita ou explícita de culminar em uma apresentação final — normalmente um espetáculo — que funcione como “entrega” ou “resultado” da aprendizagem. Ainda que não necessariamente estipulada de forma oficial em documentos institucionais, essa expectativa se concretiza nas demandas do cotidiano escolar, influenciando a organização do tempo pedagógico, as práticas avaliativas e as formas de escuta das infâncias.

Esse cenário configura uma inversão significativa das funções formativas do teatro enquanto linguagem artística. O processo criativo, originalmente ancorado na investigação coletiva, no jogo, no erro e na fabulação, é frequentemente deslocado para um lugar secundário diante da necessidade de se produzir uma encenação formalizada, com personagens fixos, roteiros definidos e estética próxima à cena profissional. Tal configuração esvazia o teatro escolar de sua potência enquanto espaço de invenção e transforma a experiência estética em um produto cultural moldado para consumo — seja por parte da família, da coordenação pedagógica ou

da própria lógica interna da escola, que busca validar seu projeto educacional com base em resultados visíveis.

A imposição dessa lógica produtivista revela o quanto o sistema educacional contemporâneo permanece capturado por valores neoliberais, que afetam não apenas o ensino de disciplinas historicamente voltadas à lógica da performance e do rendimento (como Matemática ou Língua Portuguesa), mas também áreas como a Arte, cuja natureza processual e subjetiva é frequentemente desconsiderada.

Conforme analisa o professor, pesquisador e economista da educação, vinculado à tradição marxista e à pedagogia histórico-crítica Gaudencio Frigotto (2015), o neoliberalismo transforma a escola em um espaço de reprodução da racionalidade econômica, convertendo o ato educativo em uma prática voltada para a eficiência, a competitividade e a produtividade. Nesse contexto, o conhecimento deixa de ser concebido como um bem cultural e humano, sendo valorizado apenas enquanto capital simbólico ou ferramenta de ascensão individual. A Arte, com sua vocação para o sensível, o coletivo e o inacabado, entra em confronto direto com essa lógica, pois resiste à mercantilização do pensamento e reafirma o valor da experiência, da imaginação e da pluralidade de saberes no processo formativo.

Quando se espera da criança a execução de um produto estético final em detrimento da valorização dos processos criativos, a escola abdica de seu papel de promotora do sensível e se aproxima cada vez mais de um modelo de produção cultural voltado à repetição, ao controle e à padronização.

A esse respeito, a metáfora proposta por Aldri Anunciação¹³ é ator, dramaturgo, roteirista e diretor baiano, em *Antimemórias de uma travessia interrompida* (2018) oferece subsídios importantes para pensar o lugar da infância na escola. Em seu texto, Anunciação discute os atravessamentos históricos e afetivos de corpos negros em contextos sociais de silenciamento, utilizando a noção de “travessia interrompida” para falar sobre processos de apagamento. A imagem da travessia, nesse caso, é mobilizada como percurso existencial e simbólico, atravessado por violências que interditam o pleno exercício da subjetividade. Ao se aproximar dessa imagem, é

¹³ Aldri Anunciação (1977–) é ator, dramaturgo, roteirista e diretor baiano. Autor da peça *Namíbia, Não!* (Edufba, 2012), premiada com o Jabuti de Literatura, é uma das principais vozes da dramaturgia negra contemporânea. Sua obra articula oralidade, memória e crítica social, situando o teatro como espaço de reexistência e reconstrução das identidades afro-brasileiras. Também atua como apresentador dos programas *Conexão Bahia* e *Conversa Preta* (Rede Bahia/Globo), em que amplia o debate sobre raça e cultura no Brasil.

possível pensar a infância como outra forma de travessia frequentemente interrompida, não por políticas diretas de opressão, mas por práticas escolares que limitam o imaginário, controlam os corpos e instrumentalizam o brincar.

Um dos efeitos mais evidentes da lógica neoliberal sobre a infância é a transformação do brincar em atividade dependente da materialidade. A fantasia infantil, antes sustentada por objetos simbólicos e estruturas imaginativas próprias, tem sido substituída por narrativas e imagens pré-fabricadas, geralmente vinculadas à indústria cultural. Brincar, nesse novo cenário, torna-se sinônimo de consumir: é preciso possuir um determinado objeto, brinquedo ou figurino para acessar um universo ficcional específico. Essa racionalidade também atravessa as escolas, especialmente aquelas que operam sob forte orientação conteudista, nas quais a ludicidade só é permitida quando domesticada por objetivos instrucionais rígidos.

Foi justamente no interior dessa contradição que minha prática docente precisou criar outras rotas. Em uma das turmas de Educação Infantil com as quais trabalhei — em uma escola bilíngue da rede privada, onde as aulas aconteciam duas vezes por semana, à tarde, com duração de duas horas e com crianças de faixas etárias bastante distintas, variando de 05 a 08 anos — pude observar com nitidez como a exigência de um corpo sentado, organizado de forma cartesiana e silenciosa, inviabiliza a própria natureza do teatro enquanto experiência encarnada. Naquela sede específica, marcada por maior investimento financeiro e por um regime de escolarização integral, as crianças permaneciam das sete da manhã até quase sete da noite em atividades contínuas. Quando chegavam à minha aula, já haviam atravessado um dia inteiro de tarefas, avaliações, exercícios dirigidos, instruções e vigilância.

Não era raro encontrá-las desanimadas, sem energia para participar das brincadeiras ou dos jogos teatrais — o corpo miúdo pedia um canto onde pudesse simplesmente deitar e respirar. Rapidamente compreendi que, antes de qualquer proposição estética, elas precisavam recuperar-se de um estado de exaustão que não é natural à infância, mas produzido. Assim, passei a iniciar nossos encontros com práticas de meditação guiada, mantendo o corpo ativo, mas em descanso, convidando-as a imaginar, respirar e relaxar sem abdicar da performatividade que começavam a explorar. Era também uma forma de reorientar sua atenção para si, antes de direcioná-la ao jogo coletivo.

Após esses primeiros dez ou vinte minutos, seguíamos para as atividades mais queridas por elas, como o exercício da caixa — no qual se agachavam “dentro” de uma caixa imaginária e, ao meu sinal, podiam transformar-se no que desejassem. Às sextas-feiras, quando traziam brinquedos de casa, a tarefa de manter a continuidade da aula tornava-se ainda mais difícil. Em vez de disputar atenção com bonecas e pequenos objetos, decidi incorporá-los ao jogo: inicialmente como instrumentos de cena, depois como disparadores para que as próprias crianças se tornassem as personagens que inventavam, deslocando o protagonismo do brinquedo para o corpo delas.

Com o tempo, criamos juntas uma narrativa recorrente: eu era “uma menina que não sabia que suas bonecas tinham vida”. Trouxeram bonecas em dias que não eram permitidos, e eu levei um lençol, lanternas e as duas cadeiras disponíveis na sala para montarmos uma pequena tenda. Elas decidiram o espaço, inventaram silêncios, começaram a ensaiar movimentos mínimos, expressões, pequenas coreografias. O momento de relaxamento inicial — o escuro, o silêncio, o descanso — tornou-se o “galpão onde as bonecas dormiam” antes de ganhar vida. Tudo se transformava: o cansaço virava dramaturgia; o corredor virava palco; os sons da escola eram incorporados à ficção.

Como a escola exigia uma apresentação final, a maior preocupação era garantir que esse momento não fosse uma ruptura traumática em relação ao processo. Por isso, fomos acostumando-as gradualmente ao olhar do outro: primeiro convidando professoras, depois colegas de outras turmas, auxiliares e funcionárias. O percurso era sempre comunitário. Quando chegou o dia da apresentação oficial, elas já tinham dançado inúmeras vezes perante pessoas que faziam parte do cotidiano escolar — de modo que a presença das famílias não significou estranhamento, mas continuidade. Não era uma “estreia”, mas uma partilha do que construímos juntas.

Essa experiência mostra como, mesmo em ambientes altamente regulados pelo produtivismo escolar, é possível abrir frestas para um brincar que não dependa da materialidade, que não precise ser mediado por objetos de consumo e que não se submeta integralmente à lógica da performance. A cada encontro, reinventávamos o modo de estar na sala: não como receptoras de conteúdo, mas como criadoras de mundos. Essa era, afinal, a minha maneira de driblar o conteudismo e afirmar que o teatro — sobretudo para crianças — não acontece sentado em carteiras alinhadas, mas no gesto que se oferece, no corpo que se imagina e no coletivo que se inventa

No contexto do ensino de teatro, esse deslocamento impacta diretamente o modo como as crianças se relacionam com a linguagem. Durante atividades práticas em sala de aula, observa-se que a criação simbólica está frequentemente condicionada à presença de materiais específicos — fantasias, máscaras, adereços —, e que a ausência desses elementos pode gerar desmobilização ou desinteresse. Em outras palavras, o imaginário das crianças passa a depender da mediação de produtos externos, limitando a potência criativa do “faz de conta” como construção subjetiva.

Essa dependência revela a internalização de uma lógica colonizadora do brincar, na qual a criança é induzida a reproduzir modelos prontos e personagens amplamente divulgados pela cultura midiática. Em vez de produzir suas próprias narrativas, a criança é levada a repetir papéis já consagrados, anulando, assim, sua possibilidade de autoria. O teatro escolar, nesse contexto, deixa de ser uma linguagem de invenção coletiva para se tornar um campo de reprodução simbólica.

Tal configuração é agravada pela pressão institucional por resultados mensuráveis. A apresentação final, muitas vezes pensada como encerramento do bimestre ou do ano letivo, passa a ser tratada como indicador da qualidade do ensino. Conseqüentemente, o professor de teatro é instado a organizar o tempo pedagógico em função da construção de uma montagem final, e não do desenvolvimento processual da linguagem. Roteiros são fechados previamente, personagens são distribuídos segundo lógicas adultocêntricas e os conflitos dramáticos são definidos com base em expectativas externas, não necessariamente conectadas aos interesses ou experiências das crianças.

Diante desse cenário, é fundamental discutir estratégias pedagógicas que resistam à lógica da produtividade e possibilitem a restituição do teatro escolar enquanto espaço de invenção. Uma dessas estratégias reside na adoção da criação como método. Ao invés de utilizar a criação apenas como etapa inicial de um processo, a proposta é entendê-la como eixo central, articulador de todas as ações pedagógicas.

A criação, nesse sentido, opera como dispositivo de escuta das subjetividades infantis, permitindo que as crianças participem ativamente da construção dramática. Para colocar em prática essa ideia, crio o “caderno mágico” — um objeto ficcional apresentado às crianças com a proposta de que tudo que nele for

escrito se torne real. O uso desse artifício simbólico permite que as crianças acessem universos próprios, fabulem situações e construam coletivamente um arcabouço dramático a partir de suas experiências, desejos e inquietações.

Mais do que uma brincadeira lúdica, essa estratégia revela uma postura pedagógica centrada na escuta, na mediação e na organização de processos colaborativos. O professor deixa de ser responsável exclusivamente pela escolha do roteiro ou pela condução da cena, assumindo o papel de mediador, curador e organizador das ideias que emergem em processo. Esse deslocamento de função implica também um reconhecimento da criança enquanto sujeito criador, capaz de elaborar conflitos, construir personagens e articular narrativas significativas a partir de sua própria vivência.

Ao se adotar a criação como eixo metodológico, o teatro escolar pode se tornar um espaço de subjetivação e resistência. A linguagem deixa de ser instrumento de reprodução e passa a ser plataforma de fabulação coletiva, de invenção de mundos possíveis, de elaboração simbólica das experiências da infância.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao propor o componente Arte como parte do currículo obrigatório da educação básica, estabelecia anteriormente quatro eixos estruturantes para o ensino das linguagens artísticas: criar, fruir, contextualizar e refletir. Já agora, conforme a nova resolução da BNCC, o documento prevê seis dimensões do conhecimento artístico, adicionando aos eixos anteriores: a expressão e a estesia¹⁴. Me dedico a análise da resolução CNE/CEB nº 1/2022, de 4 de outubro de 2022, vigente até o início deste ano e que não contava com os dois últimos seixos citados.

No que tange ao teatro, o documento orienta que os estudantes possam vivenciar jogos dramáticos, improvisações, composições cênicas e experiências de criação coletiva, com ênfase na escuta, na experimentação e na construção de significados próprios.

Contudo, a realidade observada em muitas escolas revela um descompasso entre os princípios da BNCC e as práticas efetivamente desenvolvidas. A ênfase em apresentações finais, a reprodução de roteiros prontos e a priorização de critérios estéticos adultocêntricos revelam uma contradição com os objetivos enunciados nas

¹⁴ No currículo da disciplina Artes, estesia é a experiência sensível do indivíduo com o mundo através do corpo, da sensibilidade e da percepção. Em sala, se estabelece como forma como os alunos sentem e experimentam o espaço, o tempo, o som, a imagem, a ação, o próprio corpo e os materiais.

diretrizes curriculares. A subjetividade da criança, que deveria ser o centro do processo, é frequentemente silenciada ou marginalizada em nome de um modelo de ensino voltado para a entrega de produtos culturais consumíveis.

Nesse contexto, a adoção da criação como método pedagógico emerge como possibilidade concreta de resistência. Ao promover processos de escuta, invenção e fabulação coletiva, o teatro pode se reafirmar como linguagem de expansão das subjetividades. Mais do que uma disciplina artística entre outras, o teatro torna-se ferramenta de mediação entre o sujeito e o mundo, entre a infância e o espaço social, entre o desejo e a forma.

Portanto, ao comparar os padrões estabelecidos pela BNCC, as práticas escolares e as possibilidades oferecidas pela criação como método, conclui-se que a efetividade do ensino de teatro como experiência formativa depende menos da existência de diretrizes normativas e mais da postura ética, estética e política da escola e do educador. É nesse campo de escolhas — entre reproduzir e criar, entre ensinar e escutar, entre dirigir e mediar — que se define a potência do teatro na infância como travessia, e não como interrupção de seus processos lúdicos de criação e reconhecimento do mundo.

3 O MAR EM NÓS: É POSSÍVEL CRIAR MUNDOS MELHORES COM AS METODOLOGIAS CERTAS

As vozes que ecoaram nas margens dos capítulos anteriores — aquelas vigiadas por janelas de acrílico, deslegitimadas, enquadradas, editadas — são as mesmas que agora se erguem para perguntar: depois de uma travessia tão longa, como é que se começa a criar mundos que sejam de fato melhores? Que não sejam apenas uma reedição mais polida das velhas estruturas, mas sim territórios de liberdade, em que crianças negras possam existir inteiras, sem ter que esvaziar suas subjetividades para caber nos moldes?

Lélia González já nos alertava: o racismo, no Brasil, tem função pedagógica (González, 2020). Ele educa. Ensina quem deve falar, quem deve calar. Ensina quem é sujeito e quem é objeto. Ensina desde cedo a linguagem da subalternidade, do silêncio que adentra, da violência que disciplina. Está nos currículos, nos corredores, nas falas sutis e nos olhares atravessados. Está nas ausências tanto quanto nas presenças. E quando não nos ensina a obedecer, nos ensina a não existir.

Essa pedagogia do racismo não se dá apenas no que é dito. Está, sobretudo, naquilo que se escolhe não dizer. Na história que apaga nossas histórias. No livro que nunca contou sobre os quilombos urbanos. Na atividade de artes que nunca ensinou a desenhar nossos próprios rostos. Está na escola que molda, lixa, alisa — o cabelo, a fala, o corpo, o sonho. Porque aqui, ensinar também é uma tecnologia de dominação.

Mas se ensinar é poder, desensinar também é. E é aqui que outros mares se abrem. bell hooks já dizia que ensinar pode ser um ato de amor, mas também de transgressão (hooks, 2013). Amor não no sentido romântico e ingênuo, mas no sentido político, insurgente — o amor que emerge da negação sistemática de nossas existências. Esse mar não nasceu assim, revoltoso e cheio. Ele foi sendo preenchido aos poucos, gota por gota, pelas mãos que desenharam fronteiras, pela língua que nomeou corpos, pela pedagogia que também pode ser espaço de cura, de reinvenção e de desobediência. O amor que recusa as margens que comprimem e escolhe, no lugar delas, águas abertas.

Paulo Freire, com sua Pedagogia do Oprimido, também nos lembra: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1987, p. 48). E se é verdade que este mar é gente, como já intuimos lá atrás,

então é preciso aprender a escutar o movimento das ondas, o balé das correntes, os cantos que se escondem no fundo. É nesse escutar que começa a possibilidade de outro mundo — ou, talvez, de muitos mundos.

Achille Mbembe, filósofo camaronês, ajuda a entender que esse outro mundo não será simplesmente uma versão reformada do que já existe. Em suas obras, Mbembe defende que as estruturas coloniais continuam operando mesmo após os processos formais de independência e que descolonizar não é maquiagem o velho; é inventar o que sequer se imagina possível dentro da lógica colonial. É criar linguagens, metodologias e poéticas que escapem às prateleiras do saber eurocentrado. Para ele, a descolonização é um ato de imaginação radical, uma construção de futuros em que a dignidade de corpos não brancos não seja exceção, mas regra (Mbembe, 2014).

É por isso que não há como falar sobre criar mundos melhores sem falar sobre a centralidade da infância nesse processo. Porque é na infância que se aprende, desde muito cedo, quem pode sonhar, quem pode criar, quem pode ocupar. É na infância que se desenham as primeiras fronteiras do pertencimento e do não-pertencimento. E se as crianças negras crescem sem se ver, sem se ouvir, sem se reconhecer nos espaços que ocupam, o que se cria não são sujeitos inteiros, mas corpos deslocados de si.

A escola, nesse contexto, se apresenta como campo fértil tanto para a reprodução das dores coloniais quanto para a criação de novas possibilidades. Mas, para isso, é preciso romper com o modelo de ensino que coloca o brincar como sinônimo de perda de tempo, que trata a oralidade como uma incapacidade, que hierarquiza saberes e percebe corpos negros como corpos a serem domesticados.

Modelos em que o brincar não seja reservado apenas para a infância, em que o corpo seja fonte legítima de conhecimento, em que a oralidade não seja vista como falha, mas como tecnologia de transmissão de saberes ancestrais. Em que a criança negra não precise se adequar, performar ou se apagar para ser aceita. O Teatro, a Música, a Dança, as narrativas e as estéticas negras não são meros apêndices de um currículo embranquecido, mas o núcleo central de uma proposta pedagógica que compreende que educação e cultura não se podem separar.

Este capítulo é, portanto, um convite. Um chamado para mergulhar. Para, juntos, separarmos o sal do corpo, coarmos a água, escutarmos os cantos das mulheres-quase-pedra. E, desse mergulho, emergir com ferramentas, práticas e metodologias que sejam, ao mesmo tempo, poéticas e políticas.

Porque sim — é possível criar mundos melhores. Mas, para isso, é preciso antes adicionar novas perspectivas ao mundo que nos ensinaram.

3.1 METODOLOGIAS AFROCENTRADAS

Navegar não é tarefa simples quando o mar que se tem pela frente carrega nas águas mais de 400 anos de apagamento, racismo e negação sistemática de nossas existências. Rufino (2019), em sua *Pedagogia das Encruzilhadas*, nos chama a atenção para o combate dessa que é, por sua definição, uma “marafunda”, um carrego colonial que nos assombra, uma má sorte social sistematicamente produzida visando nos fazer esquecer quem somos. Há alguns capítulos chamei o mar de “calunga grande”¹⁵, termo quimbundo, utilizado para caracterizar essa massa de água como um grande cemitério, nossa história é constituída quase plenamente por essas mortes simbólicas e literais, quase como o tapete histórico que divide o princípio *brasilis* em dois: aqueles que foram atravessados e aqueles que ficaram. A um grupo, se impera a perspectiva do não retorno, ao outro, dos que ficam, resta a memória daqueles que não vão retornar (Rufino, 2019). A terceira perspectiva que traço a partir das reflexões de Rufino é a nossa, colhendo anos depois as consequências e reminiscências do que se foi perdido. Na busca de restaurar nossas identidades, como qualquer tesouro raro naufragado é de suma importância vestir snorkel, se paramentar de papel, caneta e alçapão para buscar o que se submergiu.

Trago os pontos desse texto com alguma veemência, porque me senti assombrada, no melhor sentido da palavra, pela possibilidade de revirar o submergido mas também de balançar a marafunda colonialista dentro de mim, mais ainda porque entendo que o processo de desobsessão (seguindo a lógica de Rufino, 2019) advém da mistura. Não é simples, mas se estamos com nossos caminhos de um futuro identitariamente mais liberto agora entravados, por conta de um mal social ancestral,

¹⁵ O termo calunga vem das línguas banto, um conjunto de mais de 400 línguas africanas faladas principalmente na região centro-ocidental do continente, entre elas o quimbundo, idioma do povo ambundo, originário de Angola. Nessa língua, kalunga designa tanto o mar quanto o mundo dos mortos, simbolizando a passagem entre a vida e a ancestralidade. Ao longo da diáspora africana, o termo foi incorporado ao vocabulário afro-brasileiro, assumindo sentidos múltiplos: calunga pequena como o cemitério terrestre e calunga grande como o oceano — o grande cemitério onde repousam os corpos e as memórias daqueles que foram arrancados da África durante a escravidão. Luiz Rufino, em *Pedagogia das Encruzilhadas* (2019), retoma essa concepção para pensar o mar como território educativo e simbólico, espaço de encontro entre mundos e de transmissão de saberes ancestrais. Assim, a calunga grande torna-se metáfora viva da travessia — do movimento constante entre vida, morte e renascimento que estrutura as pedagogias afro-diaspóricas.

é importante avaliá-lo com atenção visando expurgá-lo. O obsessivo que nos persegue se alimenta da falta, do espaço ocioso do que foi provido no afastamento das linhas de pensamento afrodiaspóricas e indígenas da nossa cultura.

Quanto mais avalio as mil possibilidades que se escondem embaixo dessas águas, quanto mais convido para essa nossa conversa outros nomes, mais me deparo com o irreversível: não iremos – pelo menos não durante um bom tempo – encontrar uma versão cultural nossa não influenciada pelas mãos daqueles que conduziram o barco e selecionaram quais memórias seriam, ou não, contadas nos livros de história. Inclusive, não é rico para nós fruto da convergência, mesmo que forçada, que abandonemos tudo o que somos até hoje. Se a marafunda é fruto da ausência, para corrigi-la não é necessário somente resgate, é necessário cruzar todas as referências em direção a uma educação que reflita quem é esse Brasil encruzilhado.

Afinal, a própria noção de encruzilhado é um saber praticado ancestralmente que aqui é lançado como disponibilidade para novos horizontes que reivindicam a sofisticação de um mundo plural, pujante e vigoroso, contrário e combativo ao desencanto do mundo. (Rufino, 2019, p.14)

Essa proposta metodológica, pensada para a arte-educação teatral na educação infantil e adaptável ao ensino fundamental e médio, se organiza como um mapeamento em cruzo¹⁶ que articula três eixos — corpo, território e sentidos/memória — em práticas multidialógicas. Trata-se de uma pedagogia que não “inclui temas afro” como adereço, mas reposiciona o currículo de forma crítica, confrontando tanto o silenciamento quanto a folclorização da cultura afro-brasileira nas escolas multidialógica, crítica e afrocentrada¹⁷, entendendo cada etapa/movimento

¹⁶ O cruzo é a imagem e o princípio que emergem da encruzilhada, entendida não apenas como espaço físico, mas como território simbólico, espiritual e político de encontro, negociação e transformação. Na tradição afro-brasileira — especialmente nas cosmologias banto e iorubá — a encruzilhada é o lugar de passagem, onde caminhos se cruzam e forças diversas coexistem. Para Rufino (2019), o cruzo representa o movimento de trânsito e mistura entre saberes, corpos, tempos e mundos. Ele não é apenas o “ato de cruzar”, mas a própria condição mestiça, contraditória e plural que caracteriza as epistemologias do sul. É o ponto onde diferentes experiências e saberes se encontram sem se anularem, criando novas sínteses, novos modos de existência.

¹⁷ Segundo Molefi Kete Asante — intelectual afro-americano, professor da Temple University, fundador do paradigma afrocêntrico e autor de obras fundamentais como *The Afrocentric Idea* (1998) — a afrocentricidade como um deslocamento radical de perspectiva: um retorno à centralidade africana que não se confunde com nostalgia, mas com reposicionamento epistêmico. Para Asante, ser afrocêntrico é assumir uma “localização psicológica” em que o sujeito negro se reconhece como agente de sua própria história, recusando o enquadramento

deve atender aos eixos do corpo, território e sentidos/memória. Orientada à Educação Infantil, mas com adaptações sugeridas ao ensino fundamental e médio - espaço em que tive a oportunidade de colocar uma variação deste método em prática, na escola Paulo Freire.

Esta metodologia articula práticas lúdicas de jogos e danças da cultura popular brasileira, teatro do oprimido (teatro-imagem, teatro-fórum, jogos da estética do oprimido, arco-íris do desejo, entre outros) e variações de jogos criadas por mim durante minhas experiências de professora, não só na escola objeto de pesquisa dessa monografia, mas nas outras em que tive o prazer de lecionar. De forma segura e adequada às crianças, visando à criação de uma dramaturgia autoral coletiva a partir das vivências em oficina.

Assim, proponho uma rota de travessia composta por quatro movimentos — navegação, mergulho, travessia e restituição — que tramam os eixos fundantes e operam como guia para o trabalho em arte-educação afrocentrada.

3.1.1 Movimento 1 — Navegação (abrir a encruzilhada)

No movimento de navegação, inicia-se a jornada estabelecendo vínculos grupais e mapeando o “território” simbólico da turma, navegar nesse território novo, é entendê-lo como parte nossa, e cabe ao grupo de alunos e professores, como coletivo ou micro comunidade, a responsabilidade de cuidar desse espaço (sala de aula, auditório, palco, escola, rua, país...). A metáfora da navegação remete ao ato de orientar-se em novas águas: aqui, as crianças navegam por suas identidades, pelo espaço da escola e pelos universos culturais que cada uma carrega. Focado no eixo corpo-território, esta etapa explora o reconhecimento do corpo próprio e do outro, bem como do ambiente físico e cultural em que o grupo está inserido.

As atividades de navegação privilegiam jogos de apresentação, confiança e exploração do espaço, inspirado no arsenal de exercícios preliminares do Teatro do Oprimido, por exemplo, e nos jogos teatrais de forma geral. Pode-se iniciar com uma

colonial que o reduziu a objeto. A afrocentricidade atua, portanto, como método e como ética: reorganiza o centro da narrativa, reposiciona o corpo negro como fundamento e não como margem, e abre a possibilidade de que nossas epistemologias ancestrais — tantas vezes silenciadas — voltem a orientar nossos modos de sentir, pensar e criar. É uma forma de reordenar o mundo, tensionando as estruturas que tentaram nos apartar de nossa agência e recolocando, no coração da análise, o que fomos, o que somos e o que ainda podemos nos tornar.

roda para ouvirmos os nomes de cada criança; neste momento, pode-se realizar uma prática inspirada na pedagogia do Teatro Experimental do Negro (TEN), em que cada participante diz seu nome completo e compartilha o significado ou a história que carrega. Essa ação simbólica, como observa Hudson Batista das Neves (2017), assim como foi o TEN, reforça a importância da identidade e da consciência de si como fundamento das práticas educativas afrocentradas, fazendo do ato de nomear-se um gesto de afirmação e pertencimento. Caso saibam, é bacana incentivar que contem as histórias de seus nomes junto aos significados. Caso não conheçam, essa é uma brecha interessante para a construção de uma história para aquele nome. Cada criança diz seu nome acompanhado de um movimento corporal que represente algo de si ou de sua cultura e juntos podemos construir uma cena curta com esses movimentos e narrativas criadas coletivamente. Esse jogo simples reforça a identidade de cada participante através do corpo e já introduz a ideia de corpo como narrativa.

Ainda na navegação, propõe-se um jogo de teatro-imagem inicial: em pequenos grupos, as crianças usam os próprios corpos para esculpir imagens simples que representem lugares importantes de seu cotidiano (a escola, a praça, a igreja/templo, a rua onde moram). O teatro-imagem de Augusto Boal, adaptado para os pequenos, aqui surge elementarmente – como “brincar de estátua” com propósito. Cada estátua coletiva criada pelas crianças é apresentada ao grupo, que tenta adivinhar o que ela representa. Essa atividade lúdica, além de divertida, valoriza o território vivido de cada criança e demonstra que imagens corporais podem contar histórias e sentimentos (ainda que os pequenos não formulem verbalmente, expressam-se pelo corpo). De acordo com Boal, a linguagem das imagens antecede as palavras e permite que até não-alfabetizados participem plenamente – no caso, crianças pequenas conseguem comunicar ideias complexas apenas utilizando gestos e posturas, tornando o processo de expressão mais acessível e inclusiva.

Para a Educação Infantil (0 a 6 anos), essas explorações permanecem no campo do faz-de-conta e do reconhecimento básico (nomes, lugares familiares, sensações de estar em grupo). No Ensino Fundamental, especialmente a partir dos anos finais (11 a 14 anos), a navegação pode incorporar debates guiados sobre pertença e diversidade cultural: por exemplo, após expor as imagens dos lugares, conversar sobre de onde vêm nossas famílias, localizando em um mapa as origens regionais ou étnicas dos antepassados dos alunos, conectando território e identidade.

Nos anos iniciais do fundamental, mantém-se o foco lúdico, mas já se pode introduzir um jogo de histórias coletivas: o educador começa uma narrativa situada em um bairro ou comunidade (território), e cada aluno acrescenta uma frase, construindo um percurso imaginário que todos navegam juntos.

Já no *jogo de você*, as crianças vão praticar a observância de si e do outro, os contrastes gerados entre as duas presenças e, ao mesmo tempo, as coisas que se parecem entre elas. Por exemplo, após as caminhadas, pode-se orientar uma divisão em duplas ao grupo, e que parem frente a frente por um tempo. Aqui subverteremos um pouco a lógica do jogo do espelho. Em vez de apenas reproduzirem mecanicamente os gestos, cada dupla é convidada a perceber as singularidades que carregam: o jeito de sorrir, a altura, a cor do cabelo, a forma de mexer as mãos, ou até a expressão dos olhos. Essa pausa de observância desloca a brincadeira da imitação para a contemplação, um momento de presença em que cada criança pode ver a si no outro e o outro em si.

Esse exercício não visa a marcar as diferenças como problema, mas sim compreendê-las como riqueza da convivência. As crianças praticam a observância de si e do outro: encaram as duas presenças, reparam nos contrastes, celebram o que se parece. Depois das caminhadas pelo espaço, o grupo se divide em duplas e fica frente a frente por um tempo. Não se trata de copiar, mas de ver — altura, textura de cabelo, modos de sorrir, jeitos de mexer as mãos — e nomear aquilo que nos distingue sem afastar, aquilo que aproxima sem apagar. Na roda final, cada um diz o que percebeu: “ele é mais alto, eu sou mais baixo, mas rimos parecido”; “nossos olhos brilham no mesmo ponto”. O jogo instala o entendimento de que diferença não é problema, é matéria de convivência.

Assim, o *jogo de você* age como metáfora viva da encruzilhada proposta por Rufino (2019): não um lugar de conflito, mas um ponto de cruzamento, em que diferenças e semelhanças se encontram e seguem juntas. Ao mesmo tempo, ecoa a noção de amefricanidade¹⁸ elaborada por González (2020), em que a pluralidade não

¹⁸ O conceito de amefricanidade foi formulado por Lélia Gonzalez para nomear a experiência cultural, histórica e política compartilhada entre os povos africanos e indígenas das Américas, resultante do processo de colonização, escravidão e resistência. Mais do que uma categoria geográfica, a amefricanidade propõe uma leitura de mundo que reconhece a centralidade das culturas afro e ameríndias na formação das identidades latino-americanas, reivindicando uma epistemologia própria, distinta do olhar eurocêntrico. Para Gonzalez, “a amefricanidade expressa a resistência cultural de negros e índios, que recriam suas tradições em contextos adversos, afirmando novas formas de existência e saber” (González, 2020, p. 104).

se dissolve em uniformidade, mas se fortalece na escuta de múltiplas vozes. Por meio de um jogo tão singelo, as crianças exercitam desde cedo a ética do reconhecimento e da convivência, aprendendo que ser diferente não é estar em oposição, mas compartilhar um mundo múltiplo.

Em todas as faixas etárias, o movimento de navegação cumpre o papel de desbravar caminhos: instala-se uma atmosfera de confiança, pertencimento e curiosidade. O corpo-território é afirmado — cada criança percebendo-se como sujeito situado, com raízes e lugar de fala — e o grupo começa a formar sua pequena comunidade de navegantes. Toma-se a escola como território fértil, concebendo, como Clarissa Suzuki (2022, p. 167) sugere, o “chão da escola” como lugar de práticas decoloniais emergentes dos sujeitos e resistências locais. Nesse sentido, a brincadeira pode ser entendida como barco que leva a descobrir “novos mundos” dentro de si e do coletivo.

Objetivo: instaurar a ética do cruzo, estabelecendo pactos de convivência, linguagem compartilhada e escuta ativa. Aqui, a aula é entendida como espaço de muitas vozes e de responsabilidade sobre o dizer, como propõe Rufino (2019).

Procedimentos:

1. Carta de navegação: roda de conversa em que o grupo define princípios (respeito, escuta, curiosidade, antifascínio pelo “tom único”). O/a professor/a pode apresentar essa proposta através de uma música cantada em coletivo que explicita o contexto cultural que nos envolvem, e que é importante conhecermos a arte a partir de todas as perspectivas possíveis, que a abordagem é cultural e laica. Essas medidas pedagógicas abrem espaço para a participação de mestres do território, prevenindo tanto a folclorização quanto a intolerância.
2. Gesto de cruzo: ritual de entrada com estalos, palmas ou cantos curtos, marcando o início das atividades. O som aqui é compreendido como princípio pedagógico de atravessamento, ativando corpo e voz como dispositivos de presença (Rufino, 2019).

Avaliação: combinados registrados em cartaz ou desenho; autoavaliações orais simples.

3.1.2 Movimento 2 — Mergulho (corpo-território)

Superada a superfície inicial, entra-se no mergulho, segunda etapa em que o grupo aprofunda vivências sensoriais e memórias afetivas, mergulhando em suas histórias pessoais e referências culturais. Este movimento corresponde ao eixo sentidos/memória, privilegiando atividades que acionem a lembrança, a imaginação e a consciência ancestral das crianças por meio de estímulos sensoriais (visuais, sonoros, táteis, olfativos e auditivos) e da linguagem simbólica.

No mergulho, são investigativos, os dados colhidos em casa e da observação dos espaços em que essas crianças estão inseridas. Por exemplo, inspirada na metodologia da caixa sensorial¹⁹ (Montessori, 1967), prática amplamente utilizada na educação infantil para estimular a percepção tátil, auditiva e olfativa das crianças por meio da exploração de diferentes materiais e texturas, propõe-se uma adaptação dessa atividade com enfoque afro-indígena. A dinâmica, aqui chamada de “caixa de sensações”, consiste em uma caixa ou saco opaco que contém diversos objetos com texturas, cheiros ou sons distintos — como sementes, tecidos, instrumentos simples e elementos naturais, a exemplo de folhas secas. Esses materiais são escolhidos a partir de referências culturais afro-indígenas, como um pedaço de tecido estampado que remete ao panafricanismo, sementes de cascabelho que produzem som semelhante ao chocalho e incensos de ervas tradicionais.

Cada criança, de olhos fechados, é convidada a retirar um objeto da caixa e a explorar suas características sensoriais, descrevendo o que sente, a lembrança ou a imagem que o objeto evoca. Essa prática, ao mesmo tempo lúdica e simbólica, fortalece o vínculo entre corpo, memória e identidade, ativando o imaginário e promovendo a valorização das ancestralidades presentes no cotidiano.

Cada criança, de olhos fechados, retira um objeto e explora suas características, descrevendo o que sente e que lembrança ou imagem aquilo lhe traz. Essa dinâmica ativa o imaginário sensorial e permite que memórias venham à tona:

¹⁹ A caixa sensorial é uma metodologia pedagógica desenvolvida a partir dos princípios da educação sensorial propostos por Maria Montessori, que valorizam o aprendizado através da experiência direta e da exploração dos sentidos. Segundo Montessori (1967), o desenvolvimento infantil ocorre pela interação entre percepção, movimento e descoberta autônoma do ambiente. Jean Piaget (1978) também aponta que a estimulação sensorial é fundamental para a construção das estruturas cognitivas na infância, pois possibilita a formação de esquemas de ação que antecedem o pensamento abstrato. Assim, a “caixa de sensações” aqui proposta inspira-se nessas bases, mas é ressignificada para incluir elementos simbólicos afro-indígenas, promovendo o reconhecimento da ancestralidade e da diversidade cultural.

um cheiro pode lembrar a casa da avó; um som de chocalho pode evocar festas populares. Após a exploração, o educador dialoga com o grupo sobre essas impressões, costurando-as em uma linha narrativa coletiva (“vamos contar que histórias moram nesses cheiros e texturas?”). Tal prática conecta-se ao conceito de escrevivência de Conceição Evaristo (2022), que define a ideia de escrever a vida vivida, em que a memória individual se funde à coletiva. Como afirma Evaristo, “a escrevivência não é a escrita de si... carrega a vivência da coletividade”. (Evaristo, 2022) Aqui, mesmo crianças que ainda não escrevem podem “narrar vivendo” ao compartilhar lembranças e escutar as dos colegas, num processo de construção coletiva de sentido.

Paralelamente às imagens, o mergulho pode incluir jogos de dramatização breve de histórias tradicionais afro-indígenas, estimulando a memória ancestral. Uma estratégia lúdica é o conto dramático²⁰: o educador narra – com uso de objetos e sons – um mito ou história (ex: a lenda de Oxumarê, o arco-íris; ou histórias de meninos em quilombo, ou o uso do livro *Tequinho, o Menino do Samba*, de Alex Oliveira e Neusa Rodrigues (2011), que conta a história de um menino cuja família é fundadora de uma escola de samba). Em pontos-chave, ele congela a narração e convida o grupo a entrar na cena, assumindo papéis por um instante. Essa prática se inspira nas metodologias do “conto dramático”, desenvolvidas a partir das abordagens de Lev Vygotsky (1998) e Richard Courtney (2003) sobre o papel do faz-de-conta e da dramatização no desenvolvimento simbólico e cognitivo infantil, bem como nas experiências de educação através do teatro propostas por Viola Spolin (2005). Tais referências defendem o uso da narrativa como elemento estruturante para o jogo teatral, favorecendo a imaginação, a empatia e a elaboração de significados coletivos. Essa técnica inspirada na contação de histórias interativa e em jogos de teatro narrativo permite que as crianças experimentem diferentes perspectivas (ser ora o herói, ora o “opressor” da história em modo de brincadeira). As sensações vividas nesses jogos narrativos – medo, coragem, união – ajudam a desenvolver a *empatia* e

²⁰ O conto dramático é uma estratégia pedagógica derivada das práticas de dramatização educativa, em que a narrativa oral serve como disparador para a improvisação e a experimentação teatral. Conforme Vygotsky (1998), o faz-de-conta constitui um espaço de desenvolvimento proximal em que a criança aprende a articular imaginação e realidade. Richard Courtney (2003) aprofunda essa relação, propondo que a dramatização de histórias permite à criança experimentar papéis sociais e afetivos, ampliando seu repertório expressivo e cultural. A utilização do texto *Tequinho, o Menino do Samba* (Rodrigues; Oliveira, 2011) nesse contexto atualiza o método, articulando identidade, ancestralidade e ludicidade na construção de narrativas de pertencimento.

a consciência crítica inicial sobre justiça/injustiça de forma adequada à idade. Aqui plantam-se as sementes da identificação de opressões, mas ainda num registro simbólico (o monstro da história, o vilão da lenda) que a criança pode processar ludicamente. Nesses momentos de contação de história é importantíssima a análise das reações de cada criança, as histórias, por mais infantis que sejam, devem ter um caráter provocativo de debate.

Já no Ensino Médio, o mergulho assume caráter de investigação identitária: pode-se propor que os jovens criem cenas curtas baseadas em memórias reais (micro relatos autobiográficos dramatizados) – aqui dialogamos com a escrevivência (Evaristo, 2022) de forma plena, incentivando que eles tragam para a cena suas vivências de racismo, classismo ou outras opressões já percebidas, se assim o desejarem, transformando-as em material cênico para análise crítica. Tais cenas-memória no ensino médio podem se aproximar do teatro-fórum adiante. Em todos os casos, o educador deve garantir um ambiente de acolhimento, deixando claro que compartilhar é opcional e toda experiência relatada será tratada com respeito e sigilo.

3.1.3. Movimento 3 — Travessia (território-memória)

A etapa de travessia corresponde ao clímax do processo: é o momento de atravessar, em conjunto, os desafios identificados e transformar as descobertas em um produto cênico coletivo. Se navegação foi partida e mergulho, imersão, a travessia é o ato de ir além, transpor fronteiras simbólicas e reais. Focada no eixo corpo em ação (integra corpo, voz e crítica), esta fase concentra a criação coletiva da dramaturgia original pelos participantes.

Para que esse entendimento crie raiz, descentralizamos a técnica e convocamos as brincadeiras da cultura popular²¹ como tecnologia de conhecimento — sobretudo as de matrizes afro-brasileiras e indígenas —, sempre em chave laica e

²¹ O samba de roda é uma manifestação afro-brasileira reconhecida em 2005 pela Unesco como patrimônio imaterial da humanidade, com forte protagonismo feminino. O coco é uma dança e canto afro-indígena do Nordeste, presente em Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte, marcada pela oralidade e ritmo coletivo. O jongo é uma expressão quilombola ancestral do Sudeste, considerada matriz do samba. O maculelê é uma dança guerreira afrobaiana associada à resistência dos trabalhadores negros nos canaviais. A capoeira é uma arte-luta afro-brasileira, síntese de jogo, canto e corporeidade ancestral. A peteca é uma brincadeira indígena tupi-guarani que simboliza leveza, vento e conexão com a natureza. O arranca-mandioca remete a práticas agrícolas indígenas, exaltando a força coletiva. A mãe da maloca adapta brincadeiras tradicionais de cuidado coletivo, entre o lúdico e o ritual comunitário.

poética (inspiradas em práticas culturais, não em cultos). O corpo aprende com o corpo:

O samba de roda das miudezas, nascido nas comunidades negras do Recôncavo Baiano, especialmente nas regiões de Santo Amaro e Cachoeira, o Samba de Roda (Novabrasil FM, 2023) propõe uma roda pequena de palmas miúdas e uma criança de cada vez ao centro, inventando seu passo. A umbigada vira convite simbólico (um toque de ombro, um gesto com a mão) para o próximo entrar. Aqui se treina ritmo, coragem de aparecer e alegria de ver o outro brilhar.

O coco de invenção, tradição afro-indígena do Nordeste, o coco (Silva, 2021) é praticado batendo o calcanhar no chão e criando refrões curtos de chamada e resposta. As crianças inventam versos com seus nomes, comidas e bichos do bairro: oralidade vira jogo, rima vira memória.

O jongo miúdo, inspirado na prática ancestral dos jongueiros das comunidades quilombolas do Sudeste do Vale do Paraíba, Rio de Janeiro e Minas Gerais (Casa do Jongo da Serrinha, [s.d.]), propõe sapateados e roda lenta; a “puxada de ponto” se transforma em parlendas que as próprias crianças criam. O bastão simbólico, representado por um lenço ou uma fita, marca a passagem da palavra e da escuta.

O maculelê macio, dança afro-baiana de origem nos canaviais de Santo Amaro, é recriado com bastões de espuma. O maculelê (Rodrigues, 2025) na prática os pares marcam sequências curtas (chão-chão-alto), focando no ritmo e na sincronia, não na força.

A capoeira de faz-de-conta, herdeira dos quilombos e das tradições banto, a capoeira, convida à ginga como balanço, à negativa como esconderijo e ao rolê como viagem do caracol. As palmas substituem o berimbau, e cada canto se torna senha de movimento. A partir da proposta de Matheus Schimith, pesquisador e mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia, busca-se utilizar os movimentos da capoeira como base para a ativação corporal do ator/aluno, o colocando em um estado de alerta que o conecta com o momento presente da cena ou da aula (Schimith, 2013).

A peteca de vento é derivada do jogo de origem indígena tupi: peteca (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2020). Essa versão traz a leveza como princípio: petecas feitas de jornal e fitas são lançadas em roda sem deixar cair. Quando o nome de alguém é cantado, essa pessoa sopra o vento e muda a direção, reforçando o ritmo coletivo.

O arranca-mandioca, também inspirado nas brincadeiras de povos indígenas do Cerrado (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2020), trabalha a coletividade e o respeito ao corpo do outro: uma fila de “mandiocas” abraçadas no chão é colhida por dois “colhedores”, sem força bruta, mas com riso e estratégia.

Nos intervalos, brincadeiras de palavra aquecem a escuta e o estado performativo: trava-línguas de vento (ditos curtos em cadência), parlendas de corpo (cada sílaba acende uma parte do corpo), contações “de pé” (um conta e o grupo desenha a cena com o corpo). A oralidade conduz o desenho da cena, e a cena devolve fôlego à palavra.

É nessa ambiência que apresento o caderno mágico — artifício pedagógico que, entre o dizer e o fazer, funda ponte. O caderno mágico só funciona com contexto. Evoco, aqui, a crença em Òfò como imagem poética do poder da palavra: palavras encantadas que pedem passagem a forças de agir; não se lê, simplesmente, e pronto — prepara-se o corpo e o ambiente para que a boca chame o mágico e este aja. Então combinamos um preparo com as crianças: respiramos juntos, batemos uma sequência de palmas, e criamos uma música-chave — um refrão curto que será cantado toda vez que abrirmos o caderno para escrever. O canto abre a porta, mas, como no Òfò, não há encantamento sem ação: são nossos gestos, jogos e combinações em roda que farão as palavras atravessarem o papel e virarem cena.

O povo yorùbá²² acredita muito no poder da palavra falada; por isso a escrita, tardia, tantas vezes veio pelas mãos de quem partiu e retornou. O caderno mágico é o cruzo entre a evocação falada e a inscrição escrita dos nossos desejos dramatúrgicos: cada entrada no caderno nasce de um jogo (uma imagem, um refrão, um desenho), e cada escrita devolve ao corpo uma tarefa (“amanhã, quando cantarmos de novo, tentaremos essa cena com passos de coco”; “na próxima roda, quem escreveu vira quem puxa o ponto”). Sem o canto, o caderno dorme; sem a ação, a palavra não acende.

²² O povo yorùbá é um dos principais grupos étnico-culturais da África Ocidental, originário da região que hoje corresponde ao sudoeste da Nigéria. Sua cosmovisão é marcada pela centralidade dos òrìsàs (orixás), divindades que representam forças da natureza e aspectos da vida humana. Em sua pesquisa Pierre Verger, explica que a tradição yorùbá influencia profundamente modos de escrita no Brasil ao inscrever, na letra, estruturas e funções da oralidade — sobretudo os òrìkì (louvações poéticas), o Ifá (corpo de versos-oráculo) e a concepção de palavra performativa (òfò). Ao serem transpostos para o texto, esses gêneros mantêm ritmo, paralelismo, enumeração de epítetos e função relacional (chamar, lembrar, filiar), fazendo da escrita um prolongamento do dizer ritual. (Verger, 1995)

De sessão em sessão, o repertório cresce sem pressa e sem hierarquia entre técnicas: o Teatro-Imagem segue útil para esculpir memórias, o fórum lúdico ajuda a pensar escolhas — mas lado a lado com samba de roda, coco, jongo, maculelê, capoeira de faz-de-conta, peteca e as travessias indígenas. O caderno mágico, como bússola, guarda: (a) a canção-chave; (b) os mapas de jogos que funcionaram; (c) as palavras-sinal nascidas nas rodas; (d) desenhos-cena das crianças; (e) uma lista viva de “coisas para tentar” na próxima aula. Ao abrir o caderno, cantamos; ao cantar, ativamos memória; ao ativar, encenamos; ao encenar, reescrevemos.

No fechamento do processo, quando a turma já reconhece seus passos e suas palavras, o caderno mágico nos entrega o fio de uma dramaturgia autoral: cenas breves costuradas por cantos e jogos, uma narrativa que não precisa ser linear, mas que carrega as vozes do grupo. O palco (pátio, sala, quadra) vira terreiro de restituição: apresentamos o que colhemos, não para provar, mas para partilhar — com pais, colegas, vizinhos — que brincar é forma alta de pensamento, e que pensar com corpo, território e memória é jeito nosso de seguir vivos e diversos.

Objetivo: cruzar referências do presente vivido (bairro, família, comunidade) com as memórias da diáspora, transformando o espaço em palco e arquivo.

Procedimentos:

1. Mapeamento afetivo: desenho de lugares de afeto ou pesquisa com familiares, recolhendo fotos e objetos. A memória, segundo Suzuki (2022), é força de descolonização do currículo e de construção coletiva do saber.
2. Intercâmbio escola-comunidade: rodas com convidados como griôs, sambistas ou artesãos, mediadas por uma postura crítica que valoriza a laicidade e a pluralidade (Suzuki, 2022).
3. Teatro de lugar: criação de pequenas cenas no pátio, quadra ou praça, seguidas de debate sobre o que foi visto e sentido.

Avaliação: diário gráfico coletivo, com devolutivas em desenho e palavra.

Movimento 4 — Restituição (sentidos-memória → criação)

Chegando ao movimento de restituição, completa-se o ciclo da rota de travessia. *Restituir* significa devolver ao grupo e à comunidade o fruto da jornada, celebrando as conquistas e consolidando aprendizagens. Neste estágio, reúne-se tudo o que foi vivido nos anteriores, transformando em produto final e reflexão crítica. A restituição focaliza a dimensão do território compartilhado e da memória transformada: é quando os saberes construídos retornam ao “chão comum” – seja na

forma de uma apresentação artística, seja em momentos de avaliação conjunta – para gerar impacto no contexto além da sala de aula.

A principal atividade de restituição é a apresentação da dramaturgia coletiva criada. Dependendo da idade e do contexto, isso pode se dar em diferentes formatos. Na educação infantil, a restituição assume frequentemente a forma de uma pequena mostra artística interna: por exemplo, as crianças apresentam sua peça ou cena aos pais, professores e colegas de outras turmas, na atmosfera intimista da escola. Pode ser um *teatrinho* breve ou até uma exposição híbrida (combinar cenas, com desenhos feitos por elas projetados como cenário, cantigas aprendidas durante o processo, etc.). O importante é que elas reconheçam valor em suas criações – sentir que suas histórias importam e merecem ser ouvidas. Esse momento de brilho aumenta a autoestima e conclui o processo de maneira positiva e afirmativa das identidades exploradas. Uma estratégia interessante é envolver elementos da cultura afro-brasileira na estética da apresentação: por exemplo, iniciar com um breve canto ou coro inspirado em cantigas de capoeira, ou em poemas de Conceição Evaristo; usar tecidos coloridos, tambores ou outros símbolos culturais como parte do cenário. Assim, restitui-se também a herança cultural no palco, rompendo com a hegemonia eurocêntrica das festas escolares e mostrando, na prática, a riqueza da amefricanidade (Lélia González, 2020) presente nas crianças.

Após a apresentação, é fundamental realizar uma roda de conversa reflexiva com os participantes – adequada a cada faixa etária – para consolidar o aprendizado. Com crianças pequenas, isso pode ser feito em linguagem simples: perguntar o que mais gostaram de fazer, como foi atuar na história, elogiar cada um por algo único que contribuiu. Com alunos maiores, a conversa ganha teor meta-cognitivo e crítico: discute-se o tema abordado na peça (“o que entendemos sobre o *bullying*/racismo a partir da encenação?”), e também o processo em si (“como foi trabalhar em grupo? o que descobriram sobre vocês mesmos?”). Nessa reflexão final, é pertinente trazer referências teóricas de modo acessível – por exemplo, mencionar que a história criada se conecta a outras histórias reais de resistência (podendo citar brevemente um fato histórico ou uma figura inspiradora, como Luísa Mahin, Zumbi, etc., para alunos mais velhos), reforçando a ligação entre *fazer artístico* e *consciência histórica*. É o momento de nomear conceitos que foram vivenciados empiricamente: empatia, respeito à diversidade, trabalho em equipe, criatividade, crítica social. Restituem-se, assim, os

conceitos formados na prática para o nível da compreensão explícita, consolidando o aprendizado.

Por fim, é importante que a restituição seja também celebração. Como num rito de passagem, encerra-se a travessia com elementos festivos que ressaltam a alegria do percurso e a união do grupo. Pode-se finalizar com uma roda de música ou dança coletiva (um samba de roda, um jongo adaptado, ou simplesmente a ciranda), envolvendo todos – alunos, educadores, familiares – num momento de comunhão. Este encerramento simbólico conecta-se a práticas das culturas afro-diaspóricas, nas quais a celebração comunitária cumpre o papel de curar as dores e afirmar a vida após os enfrentamentos. Nas palavras de Rufino (2019), mesmo as ações de libertação mais contundentes são “um ato de ternura, amor e responsabilidade com a vida”. Assim, ao concluir com ternura e alegria, garantimos que a experiência deixe marcas positivas, reencantando o aprendizado e fortalecendo as crianças para além do projeto.

Dispositivos Transversais

- Linguagem como presença: a palavra é ato performático, devendo ser cuidada como prática ética (Martins, 2003).
- Laicidade ativa: conteúdos de religiosidades afro tratados como patrimônio cultural, e não catequese (Rodrigues, 2010).
- Anti-folclorização: evitar o uso de símbolos descontextualizados, preferindo o contato com mestres e memórias vivas (Rodrigues, 2010).
- Formação contínua: estudo constante das referências e planejamento coletivo, para que a prática não dependa apenas de professores isolados (Suzuki, 2022; González, 2020).

Encerrar este capítulo sem perguntar quem assina o que nos trouxe até aqui seria repetir a mesma névoa que critiquei. Ao reler minhas escolhas, vejo como também reproduzi invisibilidades: priorizei certos nomes, reforcei cânones, organizei práticas como se fluíssem “neutras”, quando, na verdade, carregam mãos, vozes e corpos que as sustentam. Parte da travessia é admitir que a colonialidade também mora em mim — no que selecionei, no que silencieei, no que chamei de “referência” e no que deixei como “vivência”. Se reivindico um currículo que nomeia mestres, mestras e coletivos, preciso, antes, aprender a desaprender a hierarquia que transforma saber popular em “ilustração” e teoria hegemônica em “fundamento”.

Neste ponto, recorro ao antropólogo, músico e professor José Jorge de Carvalho, um dos fundadores do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior (INCTI) e referência nos estudos sobre interculturalidade, epistemologias afro-brasileiras e reconhecimento dos saberes tradicionais dentro da academia. Em *Metamorfoses das tradições performáticas afro-brasileiras* (2004), Carvalho defende a urgência de um diálogo horizontal entre os conhecimentos populares e o saber científico, reconhecendo as mestras e os mestres das culturas de tradição oral como produtores legítimos de conhecimento.

Ao discutir as metamorfoses das tradições performáticas afro-brasileiras, ele nos convoca a reconhecer autorias coletivas, circuitos de oralidade, linhagens de transmissão, e a instaurar regimes de coautoria entre universidade, escola e mestres de ofício. Tomo essa convocação como régua para mim: se o que proponho é uma pedagogia afrocentrada, então meu texto precisa redistribuir crédito, registrar procedências e abrir espaço de fala no próprio modo de citar, planejar e avaliar. Concluir este capítulo, portanto, é assumir um compromisso: toda prática aqui descrita deve nomear suas fontes vivas, acolher a diferença como princípio de criação e operar a sala de aula como terreiro de coautorias, em que crianças, educadoras, mestres do território e pesquisadoras assinam juntos o que se faz. Assim, seguimos a travessia: não para “melhorar” o mesmo mundo, mas para coinventar outros — com autorias visíveis, responsabilidades partilhadas e futuro escrito a muitas mãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de conclusão de curso foi orientado por muitas vozes, e pautado na esperança de que esse Òfò, essa encantaria transcrita que tende a mapear o conjunto de palavras + ações, que vai facilitar o processo de professores e professoras a seguirem um caminho mais orgânico, na busca de equiparação de conteúdos afro-diaspóricos na formação de futuros artistas ou apenas cidadãos mais conscientes.

As brincadeiras que atravessam esta trajetória – indígenas, afro-brasileiras e de outras matrizes populares – não se apresentam apenas como passatempo, mas como herança viva de um Brasil que resiste nos corpos e nas vozes. Cada gesto de jogar peteca, de girar a ciranda, de gingar na capoeira ou de encenar o boi não é simples movimento: é inscrição de memória, é reverberação de histórias que o tempo não apagou.

Ao adentrar a Educação Infantil, tais jogos assumem dupla função: desenvolvem de forma lúdica o motor, o cognitivo e o social das crianças, e, ao mesmo tempo, reposicionam o educador como guardião e difusor de saberes ancestrais. O que se partilha não é apenas coordenação ou ritmo, mas valores, narrativas e identidades que compõem o mosaico cultural brasileiro.

Brincando, as crianças descobrem a si mesmas e ao outro, experimentam ritmos distintos, inventam narrativas coletivas, exercitam o corpo e a imaginação. Mais que tudo, vivenciam, no jogo, princípios de convivência, escuta e respeito à diversidade cultural. O brincar torna-se, então, pedagogia de encontro: terreno fértil em que a pluralidade floresce e a memória se atualiza em cada roda, em cada canto, em cada corpo em movimento.

E se, como sugere o provérbio popular, “quem ensina brincando, ensina amando”, brincar com nossa cultura é ensinar amor às origens e ao próximo. É reafirmar que ludicidade e ancestralidade, juntas, são sementes de uma sociedade mais consciente de suas raízes e mais aberta ao plural que a constitui, principalmente das vozes que emergem dos silêncios antes impostos.

Vozes que existem por aí, vorazes pelas matérias (Passô, 2018) como a de Bromélia, abraçadas a certeza indiscutível da importância da própria existência e de suas iguais: como a voz de Luedji Luna ou mesmo a de Elza Soares, através da garganta de Larissa Luz e caneta de Vinícius Calderoni, no musical autointitulado.

Nesse manifesto final de Elza, Larissa defende que

“Falar e cantar são duas maneiras de se fazer ouvir. A fala cura. Falar estilhaça a máscara do silêncio. [...] Falar estilhaça a máscara do silêncio! Entender que a voz é uma arma, entender que não é preciso portar armas” (Calderoni, 2018)

É nessa certeza que me fio nesse processo em construção, navegando até aqui o arcabouço que reúno guarda um espaço em branco para a próxima brincadeira, jogo, itã, história, música e risada infantil. Estilhaçando um silêncio assassino por vez.

Chegamos finalmente as vistas de um novo solo, navego até aqui com vocês nessa expedição rumo ao vislumbre de futuros mais esperançosos para a educação sabendo que independentemente da ascensão — e agora queda — estranha de pseudo-fascistas e falsos defensores das famílias, mesmo quando não parece ter horizonte em que podemos aportar ou até mesmo a mudança se mostra distante, não nos deixemos abater. Temos luta. Temos voz.

Vaguemos então todos os corpos, permeemos cada espaço.

Falar, estilhaça sim a máscara do silêncio, que esse seja o folego que nos impulsiona até que, espero que em gerações futuras não tão distantes, possamos aportar seguras em um novo Brasil nosso.

REFERÊNCIAS

- ADLER, Karen. **African Symbols and Their Meaning**. New York: Cultural Expressions, 2011.
- ASANTE, Molefi Kete. **The Afrocentric Idea**. Philadelphia: Temple University Press, 1998.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BÍBLIA SAGRADA. **João 1:1**. Tradução Almeida Revista e Atualizada. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2009.
- BOAL, Augusto. **Theatre of the Oppressed**. 2. ed. London: Pluto Press, 2000.
- CALDERONI, Vinícius. **Musical Elza**. [S.l.]: [no prelo], 2018.
- CASA DO JONGO DA SERRINHA. **História do jongo (ou caxambu) e da Serrinha**. Disponível em: <https://jongodaserrinha.org/111-2/>. Acesso em: 23 out. 2025.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.
- CARVALHO, José Jorge. Metamorfoses das tradições performática afro-brasileiras: de patrimônio cultural a indústria de entretenimento. In: **Celebrações e saberes da cultura popular**. Rio de Janeiro: Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular. Iphan. Série Encontros e Estudos, 2004, p.65-83.
- COLOMBO, Giullia. Em Brasília, Lago Sul tem renda da Espanha; Estrutural, de Bangladesh. In: **Poder360**, 23 de abril de 2024. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/brasil-em-brasil-lago-sul-tem-renda-da-espanha-estrutural-de-bangladesh/>. Acesso em: 28 jan. 2025.
- COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento: As bases intelectuais do Teatro na Educação**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- CROCHIK, José Leon. Preconceito, indivíduo e sociedade. In: **Temas em Psicologia**, v. 4, n. 3, 1996, p.47-60. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v4n3/v4n3a04.pdf>. Acesso em: 20 de out. 2025.
- EVARISTO, Conceição. **“A escrevivência não é a escrita de si, porque esta se esgota no próprio sujeito. Ela carrega a vivência da coletividade.”** In: A escrevivência carrega a escrita da coletividade, afirma Conceição Evaristo. São Paulo: IEA/USP, 03 out. 2022. Disponível em: <https://www.iea.usp.br/noticias/a->

[escrevivencia-carrega-a-escrita-da-coletividade-afirma-conceicao-evaristo](#). Acesso em: 22 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2015.

GOMES, Jerusa Vieira. Socialização: um problema de mediação? In: **Psicologia-USP**. São Paulo, número 1, volume 1, 1989, p.57-65. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicosp/v1n1/a07v1n1.pdf>. Acesso em: 20 de out. 2025.

GONZÁLEZ, Lélia. **Lélia Gonzalez: por um feminismo afro-latino-americano**. Org. Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. In: **Psicologia da Educação**. São Paulo, volume 13, 2º semestre de 2001, p.9-15. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/32815/22634>. Acesso em: 20 de out. 2025.

GONZALEZ, Lélia. “**A categoria político-cultural de Amefricanidade.**” In: *Primavera para as rosas negras*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HIDALGO, Luisa da Silva; VINHAS, Luciana Iost. O negro em Ó, pai, ó: cinema, corpo e discurso. In: **Interletras**, volume 9, número 34, Dossiê Estudos de Indigenismo, Negritude e Miscigenação: o (des)cobrimento, colonização e o agora (?). out./2021 – mar./2022, p.1-16. Disponível em: https://www.academia.edu/62031058/O_negro_em_%C3%93_pa%C3%AD_%C3%B3_cinema_corpo_e_discurso. Acesso em: 20 de out. 2025.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LUIZ, Maria do Carmo; SALVADOR, Maria Nazaré; CUNHA JÚNIOR, Henrique. A criança (negra) e a educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 31, 1979, p. 69–72. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1666/1653>. Acesso em: 20 de out. 2025.

MARTINS, Leda Maria. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras**, Belo Horizonte, número 26, jun. 2003, p. 63-81. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881>. Acesso em: 20 de out. 2025.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

MELO, Sandra Cordeiro de; SANTOS, Mônica Pereira dos; LOUREIRO, Celia Regina Nonato da Silva; CALVENTE, Atila Calvente. Racismo e Educação escolar: reflexões sobre o lugar do aluno negro. In: **Revista Educação PUC-Campinas**. Campinas, número 22, volume 1, jan./abr. 2017, p. 93-107. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3523/2397>. Acesso em: 20 de out. 2025.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. São Paulo: n-1 edições, 2019.

MOMBAÇA, Jota. **Rumo à uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência**. São Paulo: Fundação Bienal; OIP, 2017. Disponível em: <http://imgs.fbsp.org.br/files/62cc76f73d2d77003436339c56954187.pdf>. Acesso em: 20 de out. 2025.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1967.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 2003.

NEVES, Hudson Batista das. **O teatro experimental do negro e a educação antirracista**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/12620/1/HNeves.pdf>.

NOVABRASIL FM. **Samba de roda**: origem, características e músicas que não podem faltar. São Paulo, 20 ago. 2023. Disponível em: <https://novabrasilfm.com.br/notas-musicais/samba-de-roda>. Acesso em: 23 out. 2025.

PASSÔ, Grace. **Vaga carne**. Belo Horizonte: Javali, 2018.

PEREIRA, João Baptista Borges. A criança negra: identidade étnica e socialização. In: **Cadernos de Pesquisa**, número 63, nov. 1987, p. 41–45. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/654.pdf>. Acesso em: 20 de out. 2025.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho - imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

RODRIGUES, Eder Bomfim. **Estado laico e símbolos religiosos no Brasil**: patriotismo constitucional e compreensão de uma laicidade aberta e acolhedora numa cultura ético-político pluralista. (Tese) Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2014. Disponível em: https://bib.pucminas.br/teses/Direito_RodriguesEBd_1r.pdf

RODRIGUES, Neusa; OLIVEIRA, Alex. **Tequinho, o Menino do Samba**. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

RODRIGUES, Thaís Maculelê: dança que une a preservação da ancestralidade e a forma de protesto quilombola. In: Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). 6 de fev. 2025. Disponível em: <https://conaq.org.br/maculele-danca-que-une-a-preservacao-da-ancestralidade-e-a-forma-de-protesto-quilombola/> . Acesso em: 23 out. 2025.

ROSA, Allan da. **Pedagoginga, Autonomia e Mocambagem**. São Paulo: Edições Toró, 2013.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados. **Jogo da onça**. (livro digital). São Paulo: SME/COCEU, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Miolo-e-Capa-Jogo-da-Onca-WEB-1.pdf>. Acesso em 21 de out. 2025.

SCHIMITH, Mateus. **Estados de corpo**: vias de aproximação entre capoeira e teatro na poética de um ator. (Dissertação). Salvador: Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/17838/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20-%20SCHIMITH%2c%20Mateus.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

SILVA, Gustavo Gomes da. Do coco um cocar: a tradição do coco de roda Potiguara e a busca pela ancestralidade na dança. Trabalho de Conclusão de Curso em Dança. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2021.. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/31529>. Acesso em: 23 out. 2025.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SUZUKI, Clarissa Lopes. **Outras memórias, outras histórias**: contra colonialidade e o saber como construção coletiva e emancipatória na educação antirracista das artes. Tese (Doutorado). São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Artes visuais da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-10012023-101813/publico/ClarissaLopesSuzukiVC.pdf>. Acesso em: 20 de out. 2025.

VERGER, Pierre. **Ewé: o uso das plantas na sociedade iorubá**. 2ª edição. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Disponível em: <https://areaartped.wixsite.com/bibliotecavirtualpia/post/cosmologias> . Acesso em: 23 de out. 2025

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YBMUSIC. **Luedji Luna – Um Corpo no Mundo**. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=V-G7LC6QzTA>. Acesso em: 22 jan. 2025.

KARKARATUNGA, Winnie. **Silenciamento como sobrevivência: estratégias de cuidado e proteção nas maternagens negras**. Revista Vozes Negras, v. 4, n. 2, 2022.