



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB**  
**INSTITUTO DE ARTES - IDA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROFARTES**

**JÚLIO CÉSAR DE SOUZA MORONARI**

***BATUQUE EM CENA: PERSPECTIVAS EPISTÊMICAS E EMANCIPATÓRIAS NA  
PEDAGOGIA DAS ARTES CÊNICAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS  
10.639/2003 E 11.645/2008.***

Brasília-DF  
dezembro de 2022

JÚLIO CESAR DE SOUZA MORONARI

**BATUQUE EM CENA: Perspectivas epistêmicas e emancipatórias na  
pedagogia das Artes Cênicas para implementação das leis 10.639/2003 e  
11.645/2008**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes – PROFARTES – da Universidade de Brasília como requisito para obtenção do título de mestre em Arte, na Linha de Pesquisa Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Arte.

Orientador: Professor Doutor José Mauro Barbosa Ribeiro – IDA/UnB

Brasília DF,  
Dezembro de 2022.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MM868b MORONARI, JÚLIO CÉSAR DE SOUZA MORONARI  
BATUQUE EM CENA: PERSPECTIVAS EPISTÊMICAS E  
EMANCIPATÓRIAS NA PEDAGOGIA DAS ARTES CÊNICAS PARA A  
IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008. / JÚLIO  
CÉSAR DE SOUZA MORONARI MORONARI; orientador JOSÉ MAURO  
BARBOSA RIBEIRO. -- Brasília, 2022.  
126 p.

Dissertação(Mestrado em Artes) -- Universidade de  
Brasília, 2022.

1. PEDAGOGIA DAS ARTES CÊNICAS. 2. LEI 10.639/03. 3. LEI  
11.645/08. 4. ARTIGO 26.A LDB. I. RIBEIRO, JOSÉ MAURO  
BARBOSA, orient. II. Título.

JÚLIO CÉSAR DE SOUZA MORONARI

**BATUQUE EM CENA: Perspectivas epistêmicas e emancipatórias na pedagogia  
das Artes Cênicas para implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008**

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro – IDA/UnB  
(Presidente)

---

Prof. Dr. Jorge das Graças Veloso  
(Membro interno)

---

Profa. Dra. Luzirene do Rego Leite  
(Membro externo)

Brasília DF  
Dezembro de 2022

Dedico este trabalho à memória de José da Silva Moronari, meu pai que nos deixou sem poder ver o desejo de ver o filho trilhando o caminho do mestrado e a Ana Maria de Souza, minha mãe, meu maior exemplo de determinação na busca de superação face aos obstáculos encontrados no percurso, com todo meu amor.

## **AGRADECIMENTOS**

Peço licença e a benção aos meus antepassados, aos meus mais velhos e aos meus mais novos, aos Orixás, os Voduns, Inkices, encantados e os povos da floresta pela energia vital que me direcionou na longa caminhada desta missão. Saúdo e agradeço a grandiosa e talentosa atriz, professora, diretora teatral e fundadora da Fundação Brasileira de Teatro Dulcina de Moraes. Gratidão as minhas professoras e professores do programa do mestrado profissional em artes Prof-Artes, aos amigos e aos colegas do curso, meus educandos da comunidade escolar de Santa Maria, as professoras Aldenora Macedo e Glacilene Caiana por ter me desafiado ao avanço da minha jornada acadêmica, aos professores Adeir Ferreira e Tiago de Angoro por serem a força contínua no percurso da pesquisa, a professora Ana Paula Webe pela parceria e paciência diuturna nesta jornada, aos filhos Ercy Gomes e Jelder Lourenço pela conexão ancestral, as filhas e filhos do terreiro de Logum Edé, ao meu Babolorixá, Fomotinho de Oyá, a Mãe Lauricéia de Oxóssi e Mãe Sinha, Ekede do terreiro da Casa Branca por todo axé vibrado. Não poderia deixar de registrar e agradecer toda a atenção e carinho das gestoras do Centro Educacional da Vargem Bonita e da minha querida aluna Amanda Martins. Meus agradecimentos à então Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade da Secretaria de Educação do Distrito Federal, por ter me motivado seguir na busca metodológica para o fortalecimento da educação em e para os Direitos Humanos na nossa rede de ensino. A Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Distrito Federal – EAPE, aos colegas da Unidade de Apoio às Coordenações Regionais de Ensino – UNICRE, a amiga e atual Secretária de Educação do Distrito Federal professora Hélvia Paranaguá por acolher e apoiar todas as minhas investidas nas ações pedagógicas da então Diretoria Regional de Santa Maria e, em especial, ao meu Orientador e incentivador José Mauro por ser a minha estaca mestra em todo o processo desta pesquisa.

### **OS BRASÍADAS**

“Oh!Tupã Deus do Brasil”  
Quando vocês chegaram  
Eu já estava aqui  
Já era velho amigo da juriti  
Assava o que caçava  
Comia o que plantava  
Me lambuzava com calda de abacaxi  
Quando vocês chegaram  
Eu que estava aqui  
De modo tão sincero os recebi  
Mostrei-lhes minhas malocas  
As tabas com suas ocas  
Ofereci-lhes meu vinho do açai  
Mas vocês me iludiram  
E eu só percebi  
Quando tomaram as terras  
onde eu nasci  
E dividiram meu solo em capitânicas  
e escravizaram meu povo nas sesmarias  
E aí...  
Aí pintei meus bravos pra guerra  
planícies, rios e serras  
Eu defendi “te” o fim  
E assim na força de um curumim  
Renasço sempre igual  
Sou índio, sou imortal  
Hoje vocês me vestem de calça “lee”  
Marcam e demarcam a terra onde eu fui feliz  
Ai! Minha terra adorada  
Oh! Terra por mim sagrada  
Por que te dividem hoje em tantos brasis?  
Quando vocês chegaram eu já estava aqui

(Beth Carvalho,1989)

## LISTA DE SIGLAS

CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente  
CCB – Centro Cultural Brasileiro  
CEASA – Central de Abastecimento  
CED – Centro Educacional  
CED 01 – Centro Educacional 01  
CNE/CP - Conselho Nacional de Educação  
DCDHC – Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade  
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais  
DF - Distrito Federal  
DRE – Diretoria Regional de Ensino  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
IdA - Instituto de Artes  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
MG - Minas Gerais  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PP – Projeto Pedagógico  
PROFARTES - Mestrado Profissional em Artes  
SEE-DF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal  
TEA – Transtorno do Espectro do Autismo  
TERRACAP – Companhia Imobiliária de Brasília  
UBW – Urban Bush Woman  
UnB - Universidade de Brasília

## RESUMO

A presente dissertação de mestrado, busca responder à pergunta “como as artes cênicas podem contribuir para a implementação do artigo 26a da LDB?”, retrata uma intervenção pedagógica realizada no Centro Educacional Vargem Bonita (região rural do Park Way, Brasília-DF), tendo como participantes membros do corpo discente, docente, membro da equipe diretiva da escola e artistas convidados. O percurso da escrita teórica seguiu um caminho que integrou a revisão bibliográfica e uma perspectiva autobiográfica – em que eu, na condição de pesquisador, professor de artes na Secretaria de Educação do DF, candomelecionista – procurei compreender primeiramente o cenário escolar em seus aspectos curriculares, pedagógicos, didáticos e culturais. Observei que, de um modo geral, a instituição escolar segue um padrão de ensino baseado em documentos, legislações e normas e que, por isso, funda o seu fazer pedagógico em teorias e conceitos, gerando uma supervalorização da compreensão abstrata com prejuízo da prática. E se tratando de educação para as relações étnico-raciais, observei que a efetivação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 precisavam de epistemes que partissem de vivências, práticas e saberes (inclusive para desfazer o folclorismo e o exotismo), e o teatro seria então o formato didático para a abordagem aos temas com uma intervenção (cênica, musical, roda de conversa) na escola. O resultado da pesquisa aponta não apenas uma conclusão reflexiva, mas todo o percurso trilhado se apresenta como um aprendizado. Aprendizado esse que, inclusive podendo ser ampliado, desperta como inspiração para novas intervenções em outros contextos escolares em que a implementação das referidas leis é uma urgência na trilha de uma educação antirracista de fato.

**Palavras-chave:** Artigo 26A da LDB; Educação Antirracista; Artes Cênicas; Trajetórias de Vida; Intervenção Artística.

## ABSTRACT

The present study, looking for the answer of the question “how can the Performing Arts contribute to the implementation of article 26a of the Law of Guidelines and Bases of the National Education?”, shows a pedagogical intervention performed at Vargem Bonita Educational Center (Park Way countryside, Brasília – Federal District - DC), with the faculty members participation, students, school board members and guest artists. The course of the theoretical writing followed a way that integrated the bibliographic review and an autobiographical perspective, in which I, as a researcher, an arts teacher at the State Department of Education DC and a candomblecist, tried to, first, understand the school scenario in its curricular, pedagogical, didactic and cultural aspects. I observed that, in general, the school institution follows a teaching pattern based on documents, legislation and norms and that, therefore, it bases its pedagogical practice on theories and concepts, generating an overvaluation of abstract understanding to the detriment of practice. And when it comes to education for the ethnic-racial relations, I observed that the implementation of the laws 10.639/2003 and 11.645/2008 needed epistemes that came from experiences, practices and knowledge (including to undo folklore and exoticism), and theater would then be the didactic format for the approaching of the themes with an intervention (scenic, musical and conversation circle) in the school. The result of the research points not only to a reflective conclusion, but the entire course taken presents itself as a learning experience. This learning, even though it can be expanded, awakens as inspiration for new interventions in other school contexts in which the implementation of the aforementioned laws is an urgency in the way of an anti-racist education in fact. Keywords:

**Keywords:** Article 26A of the Law of Guidelines and Bases of the National Education; Anti-racist Education; Performing Arts; Life Trajectories; Artistic Intervention.

## LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Mamãe benzendo dentro da mata .....	38
Figura 2 - O Rio Doce antes e depois da devastação promovida pelo rompimento da barragem da mineradora Samarco.....	39
Figura 3 - Ailton Krenak, um dos fundadores da União dos Povos Indígenas e da Aliança dos Povos da Floresta .....	40
Figura 4 - Mulher indígena acompanhando a votação do Projeto de Lei 5466/2019	42
Figura 5 - Matéria publicada do jornal Correio Braziliense alusiva ao processo seletivo para o cargo de assessor parlamentar na Câmara dos Deputados .....	50
Figura 6 - Publicação do Jornal Correio Braziliense alusiva ao Projeto Lição de Mestre .....	57
Figura 7 - Debate no Fórum de Educação para as relações étnico-raciais em Santa Maria/DF para os gestores das escolas públicas .....	61
Figura 8 - Registro de Matriarca Iaiá, Dona Procópio dos Santos Rosa, registrado na exposição Uma história do povo Kalunga .....	62
Figura 9 - Registro da exposição uma história do povo Kalunga .....	63
Figura 10 - Registro de alunos da DRE de Santa Maria apreciando a exposição Uma história do povo Kalunga .....	63
Figura 11 - Máscara do Povo Iorubá confeccionada pelos alunos do Centro de Ensino Fundamental 209 de Santa Maria .....	64
Figura 12 - Exposição de máscaras africanas pintadas na telha de barro .....	65
Figura 13 - Oficina de Jongo na educação infantil da DRE de Santa Maria.....	66
Figura 14 - Oficina de capoeira no Centro de Ensino Especial de Santa Maria .....	67
Figura 15 - Concerto Cultural Brasileiro representando o Distrito Federal na Universidade Federal do Espírito Santo .....	69
Figura 16 - Logomarca do Espetáculo Batuques e Canções do CCB.....	69
Figura 17 - Grupo de percussão formado pelos alunos da DRE de Santa Maria.....	70
Figura 18 - Professora Vanna Chagas em apresentação de samba de roda na Universidade Federal do Espírito Santo .....	70
Figura 19 - Faixa de abertura do desfile cívico-militar no Distrito Federal em 2010..	71
Figura 20 - Alunos da DRE de Santa Maria representando a diversidade étnico-racial no desfile do 7 de setembro (2010).....	72
Figura 21 - Ala do maracatu no desfile de 7 de Setembro .....	72

Figura 22 - Integrantes do CCB: Ensino afro nas escolas.....	73
Figura 23 - Divulgação das ações do CCB pelo jornal Correio Braziliense .....	73
Figura 24 - Apresentação no show Black to Black em Brasília .....	74
Figura 25 - Apresentação no Seminário Nacional de Educação Integral no Centro de Convenções de Brasília .....	74
Figura 26 - Alguns encartes de apresentações do Concerto Cultural Brasileiro .....	75
Figura 27 - Apresentação do Concerto Cultural Brasileiro na Semana da Consciência Negra promovida pelo MEC .....	75
Figura 28 - Publicação do Jornal O Regional alusiva ao intercâmbio Cultural entre Brasil e Estados Unidos .....	76
Figura 29 - Oficina Urban Bush Woman e Concerto Cultural Brasileiro, Brasília, 2010 .....	77
Figura 30 - Oficina de danças de origem africana com alunos das escolas públicas de Santa Maria .....	78
Figura 31 - Oficina de percussão em escolas públicas de algumas cidades do entorno do DF .....	78
Figura 32 - Registro da construção de rede e afeto nas apresentações .....	79
Figura 33 - Apresentação do CCB em abertura de eventos com a temática da diversidade .....	79
Figura 34 - Encontro Regional de Coros com o tema “Centenário do nascimento de Carmem Miranda” .....	80
Figura 35 - Cartaz do IX Encontro Regional de Coros da DRE de Santa Maria, com o tema “Inclusão”, em 2008.....	81
Figura 36 - Matéria jornalística do informativo O Regional da DRE de Santa Maria referente à inauguração da Galeria de Artes Dulcina de Moraes, em 2007 .....	81
Figura 37- Matéria do jornal O Regional referente ao Décimo Festival de Quadrilhas da DRE de Santa Maria, em 2010.....	82
Figura 38 - Início das aulas presenciais no CED Vargem Bonita.....	92
Figura 39 - Aulas da oficina no modelo presencial segundo o protocolo de distanciamento .....	94
Figura 40 - Da disposição física da sala de aula .....	95
Figura 41 - Da disposição das aulas no formato de roda com os discentes .....	95
Figura 42 - Aula de teatro com o uso de matérias de jornal, partindo de temas de opressão.....	98

Figura 43 - Roda de conversa sobre os valores identitários das culturais afro-indígenas .....	99
Figura 44 - Explicação sobre o uso dos instrumentos percussivos .....	101
Figura 45 - Contato com os instrumentos de percussão .....	101
Figura 46 - Registros da abertura do Batuque em Cena na Escola da Vargem Bonita pela Diretora Renata Cardoso.....	103
Figura 47 – apresentação do Batuque em Cena.....	103
Figura 48 – Apresentação do Batuque em Cena .....	104
Figura 49 – Jasmine, candomblecista e ex-aluna da Secretaria de Educação do DF. ....	108
Figura 50 - Valores civilizatórios Afro-Brasileiros – Projeto a Cor da Cultura.....	109
Figura 51 - atriz Dulcina de Moraes .....	110

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: ABREM-SE AS CORTINAS .....</b>	<b>14</b>
<b>CENA 1: OS CAMINHOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS .....</b>	<b>19</b>
1.1 A legislação e o ensino das artes no enfrentamento ao racismo na escola	19
1.2 Relações étnico-raciais e educação: contextualização histórica da base legal .....	23
1.3 O Projeto Pedagógico da escola e a implementação do inciso 26-A na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.....	30
<b>CENA 2: ANCESTRALIDADE, TRAJETÓRIA, ENCANTAMENTO E O PROTAGONISMO .....</b>	<b>34</b>
2.1 Cosmopercepção afro-indígena e ancestralidade.....	34
2.2 Oralidade: a comunicação que se estabelece entre vivos e antepassados.	40
2.3 Corporeidade nas heranças afro-indígenas.....	44
2.4 Protagonismo no caminho percorrido até o Centro Educacional da Vargem Bonita .....	49
2.4.1 Práticas das relações étnico-raciais na Diretoria Regional de Ensino de Santa Maria .....	59
2.4.2 Chegando à Vargem Bonita .....	85
<b>CENA 3: A FORMAÇÃO, A APRESENTAÇÃO DO BATUQUE E SUA RESSONÂNCIA NA COMUNIDADE ESCOLAR DA VARGEM BONITA .....</b>	<b>92</b>
3.1 Teatro na Vargem Bonita no período pandêmico do Covid-19: o método interventivo .....	92
3.2 Dos ensaios .....	95
3.3 Teatro Jornal.....	98
3.4 Oficina de percussão afro-indígena .....	99
3.5 Relatos e percepções sobre o processo e da apresentação da peça Batuque em Cena .....	102
<b>EPÍLOGO .....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>111</b>
<b>ANEXO I – PARTITURA DOS TRÊS CANTOS NATIVOS DOS INDIOS KRAÓ PARA VOCAL.....</b>	<b>117</b>
<b>ANEXO II –MATÉRIA JORNALÍSTICA DE GILVANA FERREIRA. PROJETO DE MESTRADO INCENTIVA JOVENS A CONHECERAM MAIS SOBRE A CULTURA</b>	

<b>BRASILEIRA. NOTÍCIA PUBLICADO POR PORTAL DE JORNALISMO DO IESB EM 17 DE SETEMBRO DE 2021.....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXO III- FICHA DE AUTORIZAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NA OFICINA.....</b>	<b>124</b>

## INTRODUÇÃO: ABREM-SE AS CORTINAS

A presente dissertação é fruto de minha pesquisa de Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES) da Universidade de Brasília. O estudo é um desafio que tem como finalidade, por meio das artes cênicas, apontar novas perspectivas e olhares que reforcem – através da pedagogia teatral – a implementação do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB [BRASIL, 1996]) – que versa sobre a inclusão da história e cultura afro-indígena na educação básica. Em termos gerais, o referido artigo está legalmente e oficialmente implementado, falo aqui de uma efetividade educativa na luta antirracista. Por outro lado, a implementação no sentido lato seria uma estruturação de fato das leis por meio de instrumentos eficazes e eficientes, tais como, livros didáticos adaptados, técnicas de ensino especializadas, teorias e estudos alinhados com vivências (desde às comunidades e povos tradicionais) que legitimassem o que preconizam as leis.

A referida implementação trata-se, portanto, de um desafio, pois a crise da modernidade e a dificuldade de integrar as diferenças têm produzido fortes efeitos sobre as instituições e concepções de vida e de educação, especialmente se consideramos o contexto político reacionário/conservador atual no Brasil. Ao longo da história da sociedade brasileira e seu sistema educacional, percebe-se bastante escamoteada a questão racial, permanecendo nas discussões um papel legitimador de uma concepção eurocêntrica do mundo. Na realidade, somos todos produtos dessa educação conservadora e, consciente ou inconscientemente, reproduzimos os preconceitos que permeiam nossa sociedade.

O modelo de educação eurocentrada não apenas prioriza um conteúdo regulado pelo sentido abstrato e objetivista, assim como uniformiza, e universaliza tudo o que ensina e até mesmo as pessoas envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem. Por isso as subjetividades, as minorias sociais e tudo o que o seu mundo representa culturalmente costumam ser marginalizadas, como por exemplo, negros e indígenas.

Nesse sentido, torna-se relevante observar, na prática escolar, o contexto legal e a importância da atuação de cada sujeito – em especial, dos docentes –, repensando coletivamente as questões das relações étnico-raciais, sociais e as ações pedagógicas que tratam este estudo. Para tanto, após a análise da bibliografia

utilizada, verifiquei no Centro Educacional da Vargem Bonita<sup>1</sup> como se dá a referida implementação legal no âmbito da escola, e a partir dessa observação foi que, junto com o direcionamento dado pelo meu orientador, desenhei e executei a intervenção artística na referida Unidade de Ensino, que será melhor apresentada adiante.

O Referencial Bibliográfico para a revisão foi organizado da seguinte maneira: a) de uma parte reuni da literatura acerca da educação para as relações étnico raciais livros, artigos científicos, legislação e documentos para compreender o contexto geral que narra o histórico da implementação das leis brasileiras, tanto em termos de conquistas quanto de desafios mesmo, como já falado anteriormente; b) noutra parte, trouxe na escrita (e também nos registros em imagens) o meu histórico pessoal como ativista dos direitos humanos, professor de artes, descendente de indígenas Krenak, educador e candomblecista na promoção da educação antirracista desde antes da promulgação da lei 10.639/2003, pois a minha história de vida, ao mesmo tempo que me impulsionou, registra violações de direitos sofridas em decorrência da minha religião de matriz africana. A minha experiência soma ao processo educativo o elemento da vivência e da prática a partir das culturas africanas, afrobrasileiras e indígenas que eu cultivo; c) e num contexto de mediação de várias perspectivas pedagógicas teóricas e pragmáticas eu trouxe alguns teóricos na escrita e falas de “sabedores”, inclusive eu, no momento das aulas práticas, nas rodas de conversa e intervenções em si.

Como já falado anteriormente, devido a minha trajetória de vida estar imersa na arte, no magistério e na educação como um todo, nos direitos humanos, no fomento à cultura afro-brasileira e indígena é que essa pesquisa de mestrado parte da minha narrativa autobiográfica como um impulso da própria subjetividade para acionar as subjetividades dos participantes. É também por estes motivos que, em muitos momentos, referencio a minha proposta interventiva e de diálogo em experiências já realizadas e que apresentaram novos horizontes, porém pouco explorados, mas que pela pesquisa *stricto sensu* consegui vislumbrar novas perspectivas, especialmente as emancipatórias que fortalecem uma educação antirracista.

A presente dissertação está estruturada em três capítulos que denominei como cenas, assim organizados: no primeiro, apresento as diretrizes e fundamentações

---

<sup>1</sup> A escola pertence à Coordenação Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante e é vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

legais da educação para as relações étnico-raciais. Para tanto, também pesquisei as teorias sobre a origem do racismo no Brasil e as possibilidades de enfrentamento para a diminuição das desigualdades a partir do interior da escola. Na sequência, registrei e destaquei a importância de um Projeto Pedagógico (PP) com recorte para a diversidade da comunidade escolar nas unidades de ensino.

Na CENA 1 (Os caminhos teórico-metodológicos) apresento a questão racial e a legislação educacional que dá fundamentação para a atuação pedagógica nessa pauta no âmbito escolar. Apresento nessa cena a forma teórica com qual abordarei os diversos assuntos que se interligam pelos fatores de raça, de cultura, arte e de educação. Por isso, falo da arte como uma forma de traçar caminhos que podem ser emancipatórios e não necessariamente como um método de abordagem no sentido puramente acadêmico.

Ainda na Cena 1 chamo a atenção para o fato que eu não destaquei a metodologia da teoria e nem da prática. Por isso, ao longo do estudo é possível observar que a metodologia também é performática (no sentido de ser um aspecto mais dialogal e ensaístico do que sistemático). Essa perspectiva é também um modo emancipatório e anticolonial, ou seja, um modo de dizer (com outras palavras) o que disse Nóbrega (2002): você se considera europeu, mas eu me considero dos canaviais.

Na CENA 2 (Ancestralidade, trajetória, encantamento e o protagonismo) falarei mais especificamente da ancestralidade e da cosmopercepção afro-brasileiras e indígenas no Brasil na perspectiva de uma educação protagonista e emancipadora, por isso falarei de algumas características dessas cosmopercepções, como por exemplo, a oralidade, a corporeidade e os saberes tradicionais numa narrativa que leva até a proposta de uma intervenção artística no campo da pesquisa (escola da Vargem Bonita-DF).

Ainda na CENA 2, apresento também a minha trajetória de vida marcada por uma série de inquietações, tais como, preconceitos homofóbicos e racismo religioso e outros. Mas essa trajetória também, foi apurando na vida profissional e ajudou desenhar no horizonte coletivo grandes realizações no passado e que agora inspira muitas possibilidades de autossuperação e de atuação contra colonial no presente para enfrentar as diversas formas de exclusão (racial, sexual, religiosa, social, por exemplo). Por isso, nessa parte, faço uma apresentação dos registros de muitos

eventos afro relacionados aos projetos que desenvolvi, criei e integrei, durante a carreira do magistério.

Na cena 2, a pesquisa apresenta a cosmopercepção dos povos africanos e dos povos originários, bem como suas conexões com a ancestralidade. Destaco, também, a força da oralidade nas comunidades tradicionais. Ademais, incluo o meu caminho e meu protagonismo até o Centro Educacional da Vargem Bonita-DF, inserindo, nesse percurso, as práticas antirracistas promovida na então Diretoria Regional de Ensino de Santa Maria – na ocasião em que atuei nela.

Na CENA 3 (A formação, a apresentação do batuque e sua ressonância na comunidade escolar da Vargem Bonita) apresento a intervenção no campo da pesquisa através de um histórico de atividades pedagógicas que já realizei na referida escola, bem como apresento os passos da intervenção feita com o Batuque em Cena, bem como apresento as metodologias interventivas da pesquisa, como por exemplo, o formato da intervenção com O Batuque em Cena, os/as participantes, os objetivos, desafios e sucessos etc.

Na cena 3, buscando fazer uma análise do resultado do campo, insiro o registro das oficinas cênicas na escola, dialogando com a proposta do método estético e democrático do teatro do oprimido do dramaturgo Augusto Boal. Registro os ensaios, a apresentação da peça *Batuque em Cena*, além das conclusões finais para as reflexões conjuntas sobre os processos decoloniais<sup>2</sup> nas artes cênicas. Por fim, acrescento a elaboração do relatório final e as referências bibliográficas pesquisadas para o suporte teórico do presente trabalho acadêmico.

Por todas essas razões é que penso numa intervenção que seja emancipatória de fato. Seguindo ainda o pensamento de Paulo Freire (2006), as circunstâncias da colonização desenvolveram nas mentes dos colonizados uma espécie de subalternização, oprimindo a liberdade e as formas de vida que não condizem com a vertente imposta, rebaixando a puro objeto, ou seja, coisificando. Portanto, pretendo, também, com as trocas de experiências nas oficinas, propor outras epistemologias que contemplem a diversidade, dessa vez livre das opressões e fórmulas engessadas encontradas no atual modelo pedagógico vivenciado no espaço escolar.

E, a partir da CENA 3, bem como no Epílogo (conclusão), faço as considerações finais. Parte essa que apresento os efeitos da intervenção, exponho

---

<sup>2</sup> O pensamento decolonial é utilizado pelo movimento latino-americano emergente que tem como objetivo libertar a produção de conhecimento da episteme eurocêntrica.

partes dos relatos de alguns/mas participantes e assim faço um diálogo com o Referencial Teórico, a fim de saber se a pergunta de pesquisa foi respondida e/ou ampliada.

Sabemos que a arte é um dos caminhos que possibilita o fortalecimento da identidade e do sentimento de pertencimento de um povo. A expressão artística nos transpõe do processo de aprendizagem para a nossa vida diária. Conforme infere de Paulo Freire (2006), ao pretender libertar os homens, não podemos deixá-los alienados ou mantê-los em uma situação de alienação. Assim, este estudo almeja abrir uma janela para a percepção dos sentidos ao propor visibilidade para humanizar os processos de ensino, refletindo sobre a sabedoria das manifestações estéticas das culturas afro-indígenas presentes no cotidiano da nossa comunidade escolar.

Esta pesquisa inclui, ainda, o resgate da memória ancestral, a superação do pensamento da lógica colonial dominante e o fortalecimento da expressão das identidades coletivas e diversas presentes na comunidade escolar. Sugiro novos debates que direcionem a afirmação de uma educação para as relações étnico-raciais igualitárias, libertadoras, democráticas e transformadoras.

## CENA 1: OS CAMINHOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

### 1.1 A legislação e o ensino das artes no enfrentamento ao racismo na escola

*“Você se acha europeu, eu sou dos canaviais”*

(NÓBREGA & TAVARES, 2002) <sup>3</sup>

Na colonização brasileira, os portugueses tentaram esconder e apagar a história e a cultura afro-indígena, impondo um modelo europeu e considerando-o como o mais “civilizado” e correto no Brasil. Apesar de terem se passado muitos anos, essa realidade histórica deixa seus reflexos, tendo em vista que a cultura europeia é supervalorizada enquanto a africana e a indígena são pouco conhecidos.

Considerado o expressivo número de pessoas não-brancas na América Latina, essa imposição de um modelo de cultura europeia parece contraditório com a realidade deste continente, pois, segundo o IBGE (BRASIL, 2010), nos países latinos, residem cerca de 133 milhões de pessoas que se identificam como negros e cerca de 817 mil indígenas e seus descendentes, aldeados, não aldeados – e contando com os povos indígenas isolados que somando tudo chega a mais de 900 mil pessoas.

Diante desse apagamento, e após muitas lutas dos movimentos sociais – em especial, do movimento negro –, houve a promulgação das leis 10.639/03 (que determina o ensino de história e cultura africana e afrobrasileira na Educação Básica) e 11.645/08, na tentativa de que a história e a cultura afro-indígena viessem ao conhecimento da sociedade civil brasileira. De todo modo, infelizmente ainda há muita dificuldade na implementação de tais leis, seja pela ausência de sua efetividade no cotidiano escolar, seja pela falta de diálogo a respeito disso, ou, ainda pior, pela falta de inclusão de discussões das leis em espaços importantes de fala – nesses espaços que tiveram uma formação quase que exclusivamente eurocentrada.

Em termos de implementação de fato das leis, observa-se que faltam livros didáticos antirracistas; falta uma formação de professores em massa; falta uma série de instrumentos que permita a desconstrução do apagamento histórico da questão racial, mas falta especialmente a integração da escola com os povos indígenas e com as comunidades tradicionais afrobrasileiras e seus respectivos espaços/territórios

---

<sup>3</sup> Artista nascido em Pernambuco. O trabalho de Antônio Nóbrega reproduz diversas linguagens artísticas, mas não se restringe a nenhuma delas: dança, música, literatura e teatro são alguns dos universos pelos quais caminha a sua produção. O trecho citado é parte da música *o Rei e o Palhaço*, do álbum *Lunário Perpétuo*, 2002.

como forma de estudos, pois, a maior parte do saber destes segmentos é oral e vivencial. Ou seja, não tem como fazer um estudo de fato apenas no aspecto teórico e conceitual. E já adianto que, exatamente por essa razão, é que a arte pode romper essa polaridade entre teoria e prática. Este talvez seja o maior desafio para a implementação das referidas leis. O distanciamento da escola com esta dimensão também revela um ranço de racismo institucional (historicamente colonialista e eurocentrista).

A lei 10.639/03 foi uma ação estratégica que também visa a propagação do conhecimento de quem foram os antepassados da maioria dos brasileiros. Naturalmente, essa ação pôde e poderá gerar um importante sentimento de pertencimento, ao passo que sabemos quem somos. Também pode surgir uma consciência ativa, pois, conhecendo os erros do passado cometidos por dispositivos racistas, há uma movimentação para que não sejam repetidos. Ademais, a lei se fez essencial e fundamental para modificar a consciência, no âmbito social, de desvalorização da cultura afro-brasileira, fazendo com que seja notória a sua importância no País, especialmente na educação, dimensão em que se formam consciências, opiniões, fortalece a cultura e a identidade da sociedade. E só dessa forma é que políticas públicas afirmativas podem e puderam ser criadas.

Entretanto, apesar dessa lei se tornar um marco para a apropriação e conhecimento histórico, ainda há muitas adversidades para que o seu objetivo seja concretizado, por isso é que se fala numa educação antirracista, pois busca-se de fato alcançar uma educação propositiva e não apenas festiva ou folclórica como tem sido praticado em muitas escolas brasileiras com a implementação da referida lei. Se faz necessário, no tocante ao pedagógico, o entendimento da afirmação histórico-cultural e social do povo brasileiro, e não meras comemorações para cumprir protocolos legais.

O ensino das artes, nesse contexto ausente de crítica e de consciência antirracista, (seguindo um currículo eurocentrista) também pode reproduzir uma atitude colonizadora, e que despreza as produções artísticas tradicionais. É nesse sentido que o estudo de artes vai muito além da contemplação da beleza estética, pois possibilita o desenvolvimento de potencial crítico e transformador, além de estimular a cognição e a criatividade. Contudo, trata-se de um ensino que não vem imune ao preconceito corrente na sociedade, de modo que é preciso combater falácias

como as de que só a dita elite pode produzir arte, ou que apenas o europeu produz boa arte (BARBOSA, 2020).

Como arte educador, também vivencio variadas adversidades de alguns colegas de outras áreas do conhecimento. De minha parte, preciso afirmar constantemente nas coordenações pedagógicas e nas reuniões do conselho de classe sobre a importância das artes como fundamentais nos processos criativos e no desenvolvimento de aspectos inerentes à sensibilidade, à expressão corporal, à percepção e à possibilidade de ler (compreender, respeitar e valorizar) variadas culturas a partir da realidade que os alunos estão inseridos. Pois, o que percebo em alguns colegas docentes é que, para eles, a arte também é reduzida à estereótipos que apontam pouca importância para a formação do aluno. Devido ao próprio histórico colonialista e ditatorial no Brasil, a arte é vista como ludicidade e expressão criativa, sendo essa algumas das formas de estereótipo culturais que a sociedade brasileira encontrou para dominar as massas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nos acenam que o conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão de mundo na qual a dimensão poética esteja presente, além de afirmar que a arte permite a transformação contínua da existência (BRASIL, 1997). Nessa perspectiva, a arte também objetiva, na escola, a promoção de um novo olhar para uma proposta de educação que vise humanizar e transformar o cotidiano dos alunos, quando inserida de uma forma bem diferenciada do conceito de recreação ou apenas de entretenimento.

Na compreensão dos conceitos estéticos e de uma disciplina formadora de opinião, a arte permite a capacidade de ver, ouvir, participar, sentir e compreender fatos, desenvolvendo o senso crítico ao se perceber como parte da diversidade presente no espaço escolar. A escola, nesse sentido, representa o lugar ideal para se promover a valorização da pluriculturalidade que compõe a nossa nação. Deve-se, então, garantir a inclusão da diversidade no espaço escolar, característica que torna o País múltiplo, plural e igualitário, considerando que a “diversidade pode ser entendida como a percepção evidente da variedade humana, social, física e ambiental presente na sociedade” (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 40).

As dificuldades que surgem na implementação de uma lei, seja no âmbito federal, estadual ou municipal, em função do intenso racismo existente, exigem um esforço constante e coletivo, pois nos remetem a importância do papel de cada envolvido no contexto da promoção de políticas públicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2004) exigem ações estruturantes que envolvam, em todos os níveis de ensino e em todas as áreas de conhecimento, uma atuação dinâmica e efetiva de toda comunidade escolar. Isso significa incluir a temática no Projeto Pedagógico da Escola, ação que depende de uma série de outras, como, por exemplo, o domínio conceitual do que está expresso nas DCNs da Educação para as Relações Étnico-raciais, como as ações de pesquisa, a formação de professores, profissionais da educação e equipes pedagógicas, a aquisição e produção de material didático, a participação social da gestão escolar, entre outras.

No universo de atribuições inerentes ao gestor escolar, observo que é preciso estratégia decisória desse profissional no sentido da tomada de decisões das ações pedagógicas no decorrer dos trabalhos nas unidades escolares. Para não ficar fadado apenas ao cumprimento de tarefas, portarias ou dedicado apenas em fazer que toda a equipe gestora cumpra as ordens das diversas instâncias superiores como ato mecânico. Sabe-se que o gestor tem papel fundamental na proposição de ações para garantir com sucesso as práticas pedagógicas e administrativas da escola.

Falar de relações raciais e preconceitos implica em uma nova postura profissional que pressupõe que educadores sejam entendidos e se entendam como sujeitos histórico-sociais capazes de intervir em prol de uma educação de qualidade e igualitária nos processos constituintes da dinâmica social. E que entendam também que esse compromisso é uma prerrogativa de sua função pedagógica e dever moral, pois uma educação antirracista é um dever de todos, e não apenas de negros e de indígenas.

A escola, assim como a família, a sociedade em geral e o Estado, são responsáveis por uma educação que lute contra o racismo desde a educação infantil, momento em que as crianças, já inseridas em uma sociedade racista e trazendo dela esses traços, devem desconstruir o ato de discriminar. Nelson Mandela acena em sua autobiografia intitulada *Long Walk to Freedom: The Autobiography of Nelson Mandela* (1995), que ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para isso, as pessoas precisam aprender que se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.

## 1.2 Relações étnico-raciais e educação: contextualização histórica da base legal

*Até que os leões possam contar as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça.*

(Provérbio africano)

Parafrazeando o provérbio africano, as narrativas racistas do nosso país não ficaram apenas na linguagem. Além de toda uma cultura racista, o Brasil se empenhou bastante e ainda se empenha para criar formas de impedimento do negro e das demais minorias raciais gozarem de direitos e de igualdades de oportunidades, seja na educação, no trabalho, na moradia, na cultura, na saúde, no transporte, no lazer e assim por diante.

O Brasil, ao longo de sua história e partindo de referenciais eurocêntricos, estabeleceu um modelo de desenvolvimento racista e excludente, impedindo que milhões de nascidos não-brancos em território nacional não tivessem acesso à escola ou nela permanecessem. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade dos professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares.

Em 1850, era proibido que o negro, filho de negro alforriado, possuísse terras. Ou seja, o Brasil foi um dos poucos países que acabou com o regime de escravidão sem adotar nenhuma medida para a inclusão dos negros dentro da sociedade. No dia 14 de maio de 1888, não tivemos milhares de negros livres, e sim de desempregados. Em 1941 foi revisada a uma lei criada em 1889, ou seja, a antiga “Lei da Vadiagem”(BRASIL, 1941), em que aqueles que eram pegos na rua sem carteira de trabalho assinada eram presos como “vadios”. Nas eleições pós-Proclamação da República, outra lei foi criada: a proibição do voto dos analfabetos. E quem eram os analfabetos? Maciçamente os negros. Por isso, precisamos desmistificar a democracia racial no Brasil. Ela não existe e nunca existiu.

O projeto de LDB nº 4.024 aprovado em 1961 diz que:

A educação nacional inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tem por fim a condenação a qualquer tratamento

desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

A LDB nº 4.024/61 trazia a tentativa de conciliar duas posições que dividiam as discussões de educadores e demais interessados na educação: se os recursos públicos iriam ou não sustentar as escolas privadas. De forma secundária, portanto, a lei trata como um de seus fins a condenação a quaisquer preconceitos de classe e de raça. Pode-se entender que, a partir desses discursos, que raça fez parte das preocupações dos educadores e foi uma dimensão considerada no universo da discussão da LDB. Contudo, observa-se que essa medida ocupou papel secundário, servindo mais como recurso discursivo; isto é, ao defender um ensino para todos, esses educadores não ignoravam que, além da classe, a dimensão raça era fator de diferenciação no processo de escolaridade. De todo modo, os docentes não deram à questão racial a centralidade necessária por não terem uma posição crítica a respeito de como o Brasil construiu a sua identidade nacional e por compactuarem com o mito da democracia racial.

A escola elitista e direcionada para a formação da classe média branca foi rapidamente expandida para um público maior a partir da LDB nº 5.692/71 (BRASIL, 1971); porém, essa democratização do acesso ao ensino Fundamental e Médio (antigos 1º e 2º graus) não foi acompanhada de uma preparação do magistério para lidar com turmas numericamente grandes e racialmente heterogêneas. Os paradigmas do ensino prosseguiram apoiando-se em valores da classe média branca, independentemente da classe social de professores e professoras que ministrariam aulas nessas classes. A insuficiência de equipamentos escolares levou à diminuição da carga horária e das atividades escolares em até três turnos, o que reduzia a disponibilidade dos professores no atendimento a problemas específicos.

Já a Lei 9.394/96 teve influência de importantes marcos impulsionadores: o centenário da Abolição em 1988 e os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares comemorado em 1995. Os eventos, as discussões, as publicações de pesquisa e as matérias de jornais sobre a situação da população negra do Brasil influenciaram os legisladores a transformar o racismo em crime a ser punido com pena de prisão. Foi um avanço, já que antes o racismo era tratado apenas como contravenção penal.

Em decorrência da mobilização de intelectuais negros e não negros, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados e distribuídos pelo Ministério da

Educação (MEC) em 1997, incluíram, em parte do seu décimo volume, a pluralidade cultural como tema transversal. Eles indicam alguns caminhos e, segundo Souza,

O PCN - Pluralidade Cultural deixa evidente a necessidade de abordar esse tema (o racismo); todavia, a grande questão é como fazê-lo sem ampliar os processos discriminatórios em nossa sociedade. É preciso muito debate, esclarecimento, denúncia e pesquisa. Desde 1988, discriminação racial é crime. Mas como comprovar isso, se não temos claro em nossa sociedade o que é discriminação racial? Algumas vezes, o que pode parecer uma simples brincadeira é, sem dúvida, um crime (BRASIL, 1977, p. 58).

A experiência tem demonstrado que não basta o Estado declarar a igualdade de todos perante a lei ou mesmo empregar métodos repressivos contra a discriminação. É preciso que o Estado e a sociedade tenham um papel ativo na adoção de medidas efetivas que façam valer a igualdade de oportunidades e de tratamento. Além disso, é preciso estabelecer programas de ação capazes de promover a igualdade entre as pessoas por meio de mecanismos que facilitem seu pleno desenvolvimento e que contenham o princípio da não discriminação relativos ao convívio social e ao trabalho.

As constantes lutas e mobilizações forçaram o governo a sancionar, em março de 2003, a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), que altera a LDB (BRASIL, 1996) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a sua implementação. A 10.639/03 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História de África e dos africanos no âmbito de todo o currículo escolar do ensino fundamental e médio, em especial nas áreas de educação e história. Essa lei é um passo crucial no processo de democratização da sociedade brasileira, não apenas por instituir a obrigatoriedade do tema, mas pela forma como ela o faz, desde a História de África até a luta dos negros no Brasil, considerando sua contribuição cultural, política, econômica e social na construção nacional.

Como podemos constatar, a Lei nº 10.639/03 não surgiu do nada ou da boa vontade política, mas sim como resultado de muitos anos de lutas. Um dos marcos que poderia ser destacado como determinante nesse processo de luta do negro, em particular do povo da África do Sul, foi a realização da Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, que se deu em Durban, na África do Sul, no dia 8 de setembro de 2001. O objetivo do evento foi o de reconhecer as injustiças impostas aos africanos e afrodescendentes em muitas partes do mundo e, também, adotar medidas de prevenção, educação e proteção com vistas à erradicação de todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerâncias correlatas enfrentadas em níveis regionais, nacionais e internacionais.

A respectiva conferência inspirou-se nos seguintes contextos relacionados:

I - Na luta heroica do povo contra o sistema institucionalizado do *Apartheid*, bem como na luta por igualdade e justiça, e no direito e respeito aos direitos humanos;

II - Na Declaração de Viena e do Programa de Ação, adotados pela Conferência Mundial de Direitos Humanos em junho de 1993, que clamam pela rápida e abrangente eliminação de todas as formas de racismo e discriminação racial.

III - Na resolução 1997/74, de 18 de abril de 1997, da Comissão de Direitos Humanos; na resolução 52/111 de 12 de dezembro, da Assembleia Geral; e nas subsequentes resoluções daqueles órgãos concernentes à convocação da Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata;

IV – Nas Conferências Mundiais de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial, ocorridas em Genebra em 1978 e 1983, respectivamente.

Tais ações internacionais acabaram por obrigar o Estado brasileiro a construir políticas públicas de combate a essas desigualdades sociais e educacionais.

Após a sanção da Lei nº 10.639 de 2003, tivemos, no ano seguinte, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas (BRASIL, 2004). Essa foi uma medida do Conselho Nacional de Educação por meio da resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. A lei desfaz a subordinação racial no campo das ideias e das práticas educacionais e propõe reconceituar, pela escola, o negro, seus valores e as relações raciais na educação e na sociedade brasileira.

De acordo com Munanga,

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 1999, p. 16).

A educação escolar deve ajudar o professor e o aluno a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora. É preciso valorizar a diversidade para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e territórios tais como são, com suas características próprias e

individualizadoras. Portanto, buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de garantir os direitos humanos e a cidadania.

Um olhar atento sobre a realidade do povo brasileiro nos indica uma sociedade multirracial e pluriétnica que faz de conta que o racismo, o preconceito e a discriminação não existem. No entanto, essas violências afloram a todo o momento, ora de modo oculto, ora escancarado, e estão presentes na vida diária. Pensando nisso, compreendemos que a Lei nº 10.639/03 está fortemente envolvida com um projeto coletivo de mudanças sociais, independentemente da diversificação cultural dos vários grupos étnicos que compõem a sociedade, considerando que as diferenças culturais e étnicas são enriquecedoras na formação e na organização do tecido social.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o eixo dos currículos para a diversidade cultural, racial e econômica brasileira. Nessa perspectiva, cabe às escolas incluírem no currículo e no contexto dos estudos atividades que proporcionam diariamente as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas conforme decretam a Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008). Isso deve ocorrer, pois a sociedade brasileira tem uma alta dívida com os povos originários – aqui estabelecidos antes da chegada dos colonizadores.

Depois, é preciso que se compreenda que apenas a lei não basta; é preciso tirar do inconsciente coletivo a ideia de que o continente africano e toda o legado cultural afro-brasileiro e indígena são primitivos, violentos, incultos, miseráveis, incivilizados, pois para o aluno não-branco, ser visto como um elo com as suas origens afro/indígenas torna-se horrível. Todos aqueles adjetivos pejorativos atribuídos ao continente são também dirigidos a ele, que terá que suportar as piadinhas, preconceitos, racismo e outras formas ditas sutis de violência. Um olhar não depreciativo para a África e para a matriz indígena permitirá a esses alunos encontrar prazer em sua ancestralidade e olhar-se no espelho com mais tranquilidade e orgulho.

O Brasil, nas suas constituições, leis e discursos, proclama de forma efetiva sua repulsão a todo e qualquer ataque à população negra. No entanto, é muito difícil descobrir, denunciar ou combater o que está oculto sob a indiferença, as omissões e a prisão dos silêncios. As pesquisas revelam que o Brasil sempre foi e continua sendo um país racista, apesar do mito da democracia racial vigorar como um discurso camuflante. Logo, o papel da educação, bem como das políticas públicas e, fundamentalmente, do professor torna-se decisivo para a mudança do quadro. Todas

as experiências vividas no processo educacional são muito importantes e merecem uma aprofundada reflexão.

A sociedade brasileira caracteriza-se por uma pluralidade étnica, produto de um processo histórico que uniu três grupos distintos: portugueses, indígenas e negros. O contato desses grupos gerou a construção de um país miscigenado e marcado pela diversidade cultural e racial, que mais adiante somou com outros povos e culturas (japoneses, ciganos e outros). A evidente distância e o prestígio social entre colonizadores e colonizados deram origem à formação de uma hierarquia de raças e classes em que os indígenas e os negros permaneceram em situação de desigualdade econômica, política e cultural que perdura até os dias atuais.

Como vimos anteriormente, o racismo, como construção ideológica, historicamente é originário do período colonial europeu, momento em que invisibilizar para oprimir foi a regra de ouro que justificou a ordem econômica e social injusta que a dominação colonial europeia impôs na África, na América, na Ásia e na Oceania. Esses perversos valores geraram o racismo colonial, que busca justificar a superioridade de uns sobre outros a partir de caracterizações e hierarquias biológicas e culturais. Entre os séculos XV e XX, épocas do colonialismo e do pós-colonialismo, construíram-se a impunidade do genocídio de ameríndios e o tráfico de pessoas do continente africano baseados nos supostos ideológicos racistas.

Embora o multi e o pluriculturalismo tenham ganhado destaque não só nos discursos, mas nos documentos e diretrizes que organizam e orientam a educação brasileira, e haja amplitude na discussão que envolve o tratamento da diversidade, muitos silêncios ainda precisam ser rompidos. Esses silêncios vão além do que está escrito e colocado oficialmente e podem determinar o comportamento e as atitudes das pessoas.

Não bastam políticas de ações afirmativas, ou seja, políticas de reparações, de reconhecimento e de valorização da história, da cultura e da identidade. É preciso ir mais fundo, desde a elaboração dos currículos à gestão e organização das escolas, à formação dos educadores, às concepções de avaliação. Falamos, portanto, em superar a farsa de olhar e não ver, ou não querer ver a diferença. Refletir sobre o tipo de educação que queremos talvez seja o primeiro passo a ser dado na direção da integração da temática do racismo e suas várias manifestações.

Considerando esse cenário, o debate sobre a busca de igualdade racial na escola tem sido impulsionado não só por propostas de superação do problema no

campo conceitual, mas, sobretudo, envolvendo órgãos públicos e políticas de ação afirmativa. Encontram-se hoje, no centro das discussões educacionais, a elaboração de currículos, seus conteúdos programáticos, a inclusão do estudo da história da África e dos povos originários na educação básica, o processo ensino-aprendizagem, os modelos teóricos, a formação de educadores e outros elementos necessários para o enfrentamento do desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente em nossas vidas.

O espaço escolar e nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, salvo raras exceções, carregam um conteúdo viciado, depreciativo e preconceituoso em relação às várias heranças culturais presentes na sociedade brasileira. Como aponta Silva:

O livro didático, de um modo geral, omite ou apresenta de uma forma simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas, os trabalhadores, entre outros.

Em relação à população negra, sua presença nesses livros foi marcada pela estereotipia e caricatura, identificadas pelas pesquisas realizadas nas duas últimas décadas (SILVA, 2002, p. 23).

Os mesmos preconceitos permeiam atualmente o cotidiano das relações sociais no interior das escolas. Alguns professores sofrem com a falta de preparo em lidar com a diversidade e mostrar que ela não constitui um fator de superioridade ou inferioridade entre os grupos humanos, ou mesmo por preconceitos neles introjetados, uma vez que isso compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental de sua missão no processo de formação dos futuros cidadãos. Há que se considerar, portanto, que a experiência da discriminação racial em sala de aula não tem somente professor versus alunos como sujeitos. De fato, como coloca Silva Júnior (2002), não se trata de um conflito entre indivíduos, mas entre o Estado e uma parcela significativa da população brasileira – ao menos metade dos brasileiros (as).

É comum escutarmos a frase “O Brasil é o país da diversidade, é um país de muitas cores e de muitas culturas”. Talvez sejam afirmações como essa que residam a força oculta do racismo. Essa é a falácia que dificulta desmascarar a supremacia branca incorporada na mentalidade nacional. Assim, não adianta repetir que “a cor não importa, e que isso é apenas aparência”, e que formamos todos uma “raça humana”. Se continuamos a negar e a encarar sem seriedade as práticas cotidianas

essas estruturas racistas continuarão reproduzir as desigualdades entre brancos e negros.

Ainda chamando a atenção para o importante papel que tem o professor nesse processo, se torna urgente e imprescindível trazer à discussão a organização do trabalho pedagógico e, em especial, a gestão educacional como elementos fundamentais para nos indicar os rumos desse estudo, pois eles permeiam todos os momentos do processo educativo. Para ressaltar a complexidade que envolve a abordagem da temática étnico-racial na escola, recorro às palavras do professor Kabengele Munanga, quando diz:

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolares altamente elevado do aluno negro, em comparação ao aluno branco (MUNANGA, 2005, p.16).

### **1.3 O Projeto Pedagógico da escola e a implementação do inciso 26-A na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**

Um poeta se faz poetando, um escritor escrevendo, um compositor compondo, um professor ensinando e aprendendo, um Curinga curingando – um cidadão se faz agindo, social, política e responsavelmente. O ato de transformar é transformador!<sup>4</sup> (BOAL, 2009, p. 190).

A frase de Boal materializa, poeticamente, o usufruto aqui oferecido da conceituação que Veiga realiza sobre Projetos Políticos Pedagógicos. Para Veiga (1998), o Projeto Pedagógico-PP não é apenas um conjunto de planos e projetos de professores, nem somente um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição de ensino, mas um produto específico que reflete a realidade da escola situada em um contexto mais amplo que a influência e, conseqüentemente, pode ser por ela influenciado. Logo, trata-se de um instrumento que permite fortalecer a ação e os objetivos da instituição educacional a partir de uma visão macro.

O projeto pedagógico tem como principal propósito a explicitação dos fundamentos teórico-metodológicos, dos objetivos, do modelo de gestão e da concepção de avaliação pedagógica e institucional. Dessa forma, o PP não é um documento para ficar engavetado. Ele transcende o simples agrupamento de planos

---

<sup>4</sup> BOAL, Augusto. A Estética do Oprimido. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

de ensino e atividades, pois é uma ferramenta de trabalho a qual sinaliza a direção das ações da escola e é construído com a participação de todos os segmentos que constituem o contexto escolar, ou seja, professores, alunos, pais, funcionários/servidores e comunidade circunvizinha.

Assim, destaco o primordial papel que o projeto pedagógico desempenha no sentido de superar os desafios da qualidade e da equidade na educação e proporcionar um ambiente acolhedor, o qual reconheça e valorize as diferenças e não as transforme em fatores de desigualdade. Nesse sentido, o processo de elaboração do PP e as discussões sobre o currículo são momentos basilares nos quais são estabelecidos os debates sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos educandos. Portanto, nesse momento de análise e decisão, é necessário o diálogo entre os diferentes segmentos da comunidade escolar para que a diversidade cultural brasileira passe a integrar o ideário educacional não como um problema, mas como um rico acervo de valores, posturas e práticas que devem conduzir ao melhor acolhimento e maior valorização dessa diversidade no ambiente escolar.

Assim, os preceitos enunciados pela Lei 10.639/2003 e 11.645/08 corroboram com esse entendimento, uma vez que, na busca da consolidação da democracia brasileira, trazem o desafio de construir uma educação para as relações étnico-raciais. Esses preceitos são orientados para a divulgação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que perpetuam a pluralidade étnico-racial, formando cidadãos capazes de interagir entre diferentes contextos culturais e respeitar a identidade de cada indivíduo.

A compreensão trazida pela referida lei, seguindo a linha de construção do processo democrático de acesso à educação e garantia de oportunidades educativas para todas as pessoas, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal de 1988, que prevê a obrigatoriedade de políticas universais comprometidas com a garantia do direito à educação de qualidade para todos. Nesse contexto, é relevante a conclusão de Gadotti que diz “que dissociar a tarefa pedagógica do aspecto político é inviável, visto que o educador é político enquanto educador, e o político é educador pelo intrínseco fato de ser político” (GADOTTI, 2009, p. 44).

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito à educação a todos os cidadãos, deve se posicionar politicamente contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação

racial é, pois, tarefa de qualquer educador, independentemente da sua área de conhecimento e do seu posicionamento étnico-racial, religioso ou político. O racismo, segundo o Art. 5º da Carta Magna (BRASIL, 1988), é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola.

Outra celeuma a ser enfrentada está na ideia de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam consequentemente o direito de comandar e de dizer o que é o melhor para todos. Nesse sentido, é possível que algumas pessoas negras, através do processo de embranquecimento, sejam influenciadas por essa ideologia e, assim, inconscientemente tendem a reproduzir o preconceito do qual são vítimas.

O racismo imprime marcas negativas na subjetividade daqueles que o sofrem enquanto ideologia dominante constituinte da formação histórica e social brasileira. Esse pensamento está arraigado no imaginário social e atinge negros e outras minorias de grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desse processo incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social.

Com base nas reflexões apresentadas, considero que o Projeto Pedagógico é um instrumento de democratização e de desconstrução das formas de discriminação no ambiente escolar. Portanto, a definição de estratégias educacionais que visam combater o racismo é um trabalho de todos os segmentos do contexto escolar.

O processo de elaboração do PP de uma escola é um dos momentos nos quais esses atores devem sugerir e analisar propostas viáveis que tenham a finalidade de combater o racismo e as discriminações. Assim, é preciso que o PP seja balizado em uma concepção de educação pautada no propósito de fortalecer as relações étnico-raciais positivas, garantindo a inserção do Art. 26- A da LDB. Com isso, ficam garantidas as práticas pedagógicas, os materiais didáticos e as ações direcionadas para as relações étnico-raciais na escola, conforme está preconizado na lei das Diretrizes e Bases da educação:

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras (BRASIL, 2008. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008).

Considero que as efetivas investidas das diretrizes para aplicação do Art.26-A garantirão às populações dos povos originários e à afro-brasileira não só um espaço nas datas comemorativas definidas na construção do PP, mas a constatação das

resistências, do pertencimento e das especificidades socioculturais desses povos na formação e consolidação da sociedade brasileira.

Na próxima cena da pesquisa, apresento fragmentos do meu percurso, em que os saberes e o magnetismo da ancestralidade afro-indígena me forjam como protagonista da minha história de superação e resistência. E dessa maneira, como participante desse saber não escolarizado, inspiro as instituições e pessoas por onde passo, dizendo, inclusive, que não é exclusivo do meu saber a minha forma de ensinar. Dessa feita que muitos projetos foram bem-sucedidos e convidam outras pessoas a atuarem também neles.

## CENA 2: ANCESTRALIDADE, TRAJETÓRIA, ENCANTAMENTO E O PROTAGONISMO

### 2.1 Cosmopercepção<sup>5</sup> afro-indígena e ancestralidade

*“Onde tem Branco, tem cerca”*  
(KOPENAWA, 1988)<sup>6</sup>

Como falado anteriormente, por causa da atuação de forças de dominação eurocentrada, os conhecimentos tradicionais dos povos africanos e dos povos originários no Brasil perpassam por grandiosas investidas de apagamento de suas culturas, vivências, identidades, pertencimentos, modos de vida, percepções e ancestralidades. Todo esse conjunto de valores e de sentidos são aspectos fundantes para a cosmopercepção afro-indígena, uma vez que estão inseridos no cotidiano desses povos.

Segundo Botelho e Nascimento (2011), a empreitada colonial escravista criou para os povos indígenas e africanos um insistente estado de tensão e instabilidade, causando uma crise permanente. Aqui vale qualificar o sentido de crise não como um momento positivo, mas sim como um momento difícil, perigoso ou decisivo (BOTELHO & NASCIMENTO, 2011).

A experiência colonial escravagista pela qual se fundou o Brasil dificulta a percepção, de forma lúcida, do legado das populações indígenas e africanas constituintes do povo brasileiro. No entanto, é preciso considerar as lutas desses povos para a garantia da sua dignidade, pela manutenção de seus modos de vida, pela preservação de suas tradições, territórios e percepções de mundo. Dentre as experiências de resistência contra a colonização, podemos destacar os quilombos, os territórios indígenas e os terreiros de candomblé ou unidades tradicionais de matriz africana, que resistem até os dias atuais e batalham por sua continuidade.

---

<sup>5</sup> O termo “cosmopercepção”, segundo a socióloga e epistemóloga nigeriana Oyèronké Oyewùmí (1977), é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais.

<sup>6</sup> Davi Kopenawa é xamã e porta voz do povo lanomami. É ativista reconhecido mundialmente como um grande guerreiro na luta pela defesa dos direitos dos povos das terras indígenas. A frase foi citada em entrevista do Programa Roda Viva em 1998. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Htv5eW7mQrI>>. Acesso em: 04 de junho de 2022.

Como docente na área de artes cênicas, bisneto do povo indígena Krenak<sup>7</sup> e líder de terreiro de candomblé, apresento para esta pesquisa elementos da cosmopercepção de terreiro que possam contribuir com novas perspectivas nos processos de ensino-aprendizagem das artes cênicas. Minha proposta surge ao perceber, no cotidiano técnico-pedagógico das áreas centrais do magistério público do Distrito Federal, regionais e locais, a ausência de olhares atentos para o modo de vida e de pensar dos povos afro-indígenas.

Ao tratarmos das comunidades de terreiro, é importante salientarmos de onde surgem esses espaços. No Brasil, os terreiros de candomblé nasceram a partir da necessidade de os povos africanos e seus descendentes viverem dignamente a experiência do seu legado ancestral. Ao retratar esses espaços, Botelho e Nascimento explicam o surgimento de *entremundos*:

Essa característica fez com que os próprios candomblés surgissem entremundos: as plurais heranças africanas, os legados indígenas e as ambiências, muitas vezes inóspitas, do ocidente. Habitar o território brasileiro era ter que conviver com esses diversos mundos, mantendo, tanto quanto possível, o que fora constituído no continente africano e modificando o que era necessário para que as práticas tradicionais africanas continuassem entre nós até o presente (BOTELHO & NASCIMENTO, 2011, p. 413).

Essa necessidade de interação para a preservação da memória e tradição também é comentada por bell hooks<sup>8</sup> (2019). Ela disserta sobre o encontro e a similitude entre os povos originários norte americanos e os africanos, em que o legado de conhecimentos dos dois eram muito semelhantes. A reverência à natureza, aos ancestrais e à forma de vida tornaram-se costumes comuns. Já as diferenças foram resolvidas a partir da comunicação e do compartilhamento de saberes, o que criou laços bem estabelecidos e duradouros. Ainda de acordo com a autora, houve um apagamento da memória cultural pública, do reconhecimento, da solidariedade e da comunhão entre os povos indígenas e africanos na tentativa de imposição de uma cultura eurocentrada.

Esse apagamento se contrapõe ao que experienciamos no cotidiano dos terreiros de candomblé: a nossa forma de alimentação como fator essencial, socializante e integrador na comunidade; o respeito aos ancestrais e aos mais velhos; a preservação da memória ancestral; a manutenção de laços familiares ancestrais

---

<sup>7</sup> Os Krenak constituem-se como os últimos indígenas do leste. São conhecidos também por Aímorés, denominação dada pelos Tupí; e por Grén ou Krén, sua autodenominação.

<sup>8</sup> A autora prefere o uso das letras minúsculas para a grafia de seu nome.

que transcendem os aspectos biológicos; o respeito e a relação intrínseca com os elementos da natureza. Todos esses são fatores que se assemelham entre as cosmopercepções indígenas e africanas. Nesse sentido, acreditamos na força das folhas, sendo *Ossãin*<sup>9</sup> o senhor guardião dos vegetais. Assim, nossas matas e florestas são arcabouço ancestral de acesso às folhas que curam e movimentam o *axé*<sup>10</sup>.

É comum nos terreiros ouvir dos mais velhos histórias sobre o encontro entre os ancestrais africanos e indígenas. Percebo, nessas memórias, diferentemente da cultura eurocentrada, a similitude das experiências de relação com a natureza; entre africanos e indígenas foram trocados saberes sobre as propriedades e a utilização das folhas, das sementes para cultivo, dos alimentos, dentre outros princípios gestores e basilares das comunidades.

Foi graças a esse encontro que nossos ancestrais africanos conseguiram se estabelecer aqui e continuar seus hábitos. Na ausência de uma folha de poder (para rito, alimento ou cura) em terras brasileiras, os indígenas quem ensinaram o que poderia ser feito para substituição sem que fossem perdidos os efeitos intencionados. Essa paridade também é perceptível na relação com princípios estruturais na cultura desses povos como a ancestralidade, a espiritualidade e a transmissão de saberes por meio da oralidade.

Para os povos indígenas e os povos de matriz africana, além da vida humana, existem outras formas de vida na natureza, que é chamada de *mãe sagrada*, traduzida e vivificada nas águas, nos vegetais e nos animais. Todos possuem vida e interagem promovendo o equilíbrio nos mundos físicos e espirituais, integrando a vida como um todo. Para afastar a morte e as doenças, esses povos se conectam com outros mundos não perceptíveis aos olhos, mas sentidos ao som dos tambores – a fim de alcançar transformações físicas e a cura desejada.

Na lógica eurocentrada, a cosmopercepção afro-indígena e suas perspectivas de vida são entendidas como lógicas primitivas, uma vez que não possuem o aval científico branco. Nesse sentido, a eurocentralidade considera que a cosmopercepção afro-indígena deve ser superada, cedendo lugar para uma dita modernidade. Isso fica

---

<sup>9</sup> Orixá que tem a sua história ligada às matas e às folhas. É o grande curandeiro do panteão lorubá e detentor do princípio ativo das folhas. No candomblé, sem folha não se faz nada.

<sup>10</sup> Palavra lorubá que significa a força vital que, por excelência, movimenta toda força energética do terreiro de candomblé.

exposto no atual desejo de autoridades políticas brasileiras que, sem nenhum critério ou respeito, tentam a todos os custos a liberação para exploração da mineração em territórios indígenas.

Segundo o conceito de ancestralidade na religião do povo ioruba e nas outras tantas de origem africana, em especial para a nação Ketu<sup>11</sup>, a vida não termina com a chegada de *Iku*, a morte, ela se perpetua e é cultuada nos ritos e na memória das pessoas que estão vivas no *candomblé*.

No campo da ancestralidade e da espiritualidade, herdei de minha mãe biológica – por meio da oralidade – a sensibilidade sobre a existência de outros mundos. Isso tudo foi sentido e potencializado dentro do terreiro, quando conheci uma casa de umbanda aos 12 anos de idade, e quando fui iniciado no terreiro de *candomblé* em 1984, aos 15 anos de idade.

Acredito também que o meu despertar para ancestralidade e para o mundo da espiritualidade se deu desde os meus primeiros anos de vida, quando eu ainda, sem entender muito o significado das palavras, ouvia mamãe cantar os pontos rituais dos *caboclos* – entidades oriundas das matas brasileiras e cultuadas em várias regiões do Brasil – e as rezas para curar os variados tipos de agruras. Por coincidência ou não, ao pisar no terreiro de umbanda da Madrinha Júlia, que funcionava na década de 1980 na cidade do Gama-DF, desmaiei e fui tomado pela força do *caboclo* Lírio. Ao acordar, fui informado de que eu tinha a herança ancestral dessa entidade indígena das matas e que era preciso *desenvolvê-la*<sup>12</sup>.

Nas atividades cotidianas do lar, mamãe Ana Maria de Souza, exibida na figura abaixo, ancestralizava as nossas vidas quando nos contava e cantava como era a vida de seus “parentes”, ou seja, de seus ancestrais indígenas de uma das aldeias Krenak<sup>13</sup>, nas proximidades da cidade de Conselheiro Pena, no estado de Minas Gerais (MG), a localidade de seu nascimento.

---

<sup>11</sup> Uma cidade surgida no antigo território ioruba. Com a atualização na demarcação de fronteiras, Ketu ficou situada no antigo país do Dahomé, atual República do Benin.

<sup>12</sup> Nos rituais de Umbanda, os médiuns novatos precisam desenvolver. Trata-se de uma forma de iniciar a prática espiritual no terreiro, promovendo uma conexão com os antepassados pelo portal da ancestralidade.

<sup>13</sup> Os indígenas Krenak vivem em diferentes aldeias localizadas à margem do Rio Doce, que banha a região Sudeste do Brasil.

Figura 1 - Mamãe benzendo dentro da mata



Fonte: O autor, 2021.

Nos registros orais da minha matriarca, aprendi que o sistema religioso da aldeia é centrado na figura dos *Maret*, que são os espíritos das esferas superiores e detentores da máxima ordenação da natureza. Sua avó, Ana Maria, nome dado também para minha mãe como homenagem ancestral da avó, foi batizada contra sua vontade. Ela odiava vestir roupas e de ser chamada de “índia botocuda”, apelido atribuído a esses povos pelos portugueses – por usarem botoques auriculares e labiais e por serem considerados agressivos.

Segundo minha mãe, ainda no tempo de sua infância, das atividades cotidianas desse povo, a principal era a pesca, que abundava do Rio Doce que margeia as terras da cidade e do aldeamento. A confecção de artesanato, as plantações e a pecuária eram outras ocupações constantes. Esses registros trazem um espaço de vida abundante da natureza local. Hoje, com a conhecida tragédia de Mariana/MG, provocada pela ganância da mineradora Samarco, a vegetação e a fauna do Rio Doce – identificado como Watu, a fonte de vida para os Krenak – foram devastadas como a imagem comparativa abaixo aponta, sendo um dos maiores desastres ambientais registrado na nossa história, como afirma José Krenak: “Era o Rio Doce, mas é amargo agora”<sup>14</sup> .

---

<sup>14</sup> Declaração de membro da aldeia Krenak que fazia diariamente a travessa do Rio Doce registrado no artigo “Watu morreu. E com ele, parte da vida dos Krenak” do Portal Combate Racismo Ambiental. Disponível em: <<https://racismoambiental.net.br/2017/04/23/watu-morreu-e-com-ele-parte-da-vida-dos-krenak/>>. Acesso em: 25 de julho de 2022.

Figura 2 - O Rio Doce antes e depois da devastação promovida pelo rompimento da barragem da mineradora Samarco



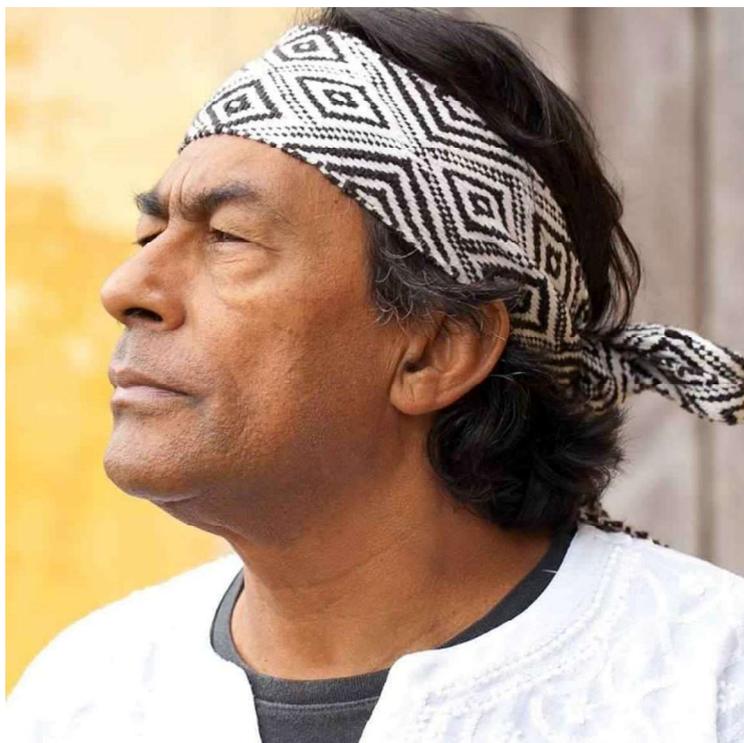
Fonte: BBC News Brasil, 2015.

Segundo Ailton Krenak, membro do povo Krenak e liderança histórica pelo Movimento Nacional Indígena, o crime matou o rio Doce que é, de acordo com ele, um avô. O Rio Doce foi morto por mais uma ação da ganância humana, alterando o curso natural da vida e de sua continuidade: “Nós estamos desorganizando a vida aqui no planeta, e as consequências disso podem afetar a ideia de um futuro comum – no sentido de a gente não ter futuro aqui junto aos outros seres” (KRENAK apud ORTEGA, 2020, S/N)<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> ORTEGA, Anna. Artigo “Ailton Krenak: ‘A Terra pode nos deixar para trás e seguir o seu caminho’” para o Portal Jornal da Universidade – Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 12 de novembro de 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/jornal/ailton-krenak-a-terra-pode-nos-deixar-para-tras-e-seguir-o-seu-caminho/>>. Acesso em: 04 de agosto de 2022.

Figura 3 - Ailton Krenak, um dos fundadores da União dos Povos Indígenas e da Aliança dos Povos da Floresta



Fonte: Reprodução Facebook, 2022.

A Universidade de Brasília outorgou merecidamente o título de Doutor Honoris Causa ao ativista indígena Ailton Krenak, em 12 de maio de 2022, em reconhecimento à incansável luta em favor dos Direitos Humanos, dos Direitos Indígenas, da diversidade cultural e epistêmica. Contextualizada na mesma tessitura, esta pesquisa se insere na continuidade do debate sobre o viés do fortalecimento da memória e identidade ancestral, cabendo reflexões sobre as epistemologias e estratégias de fortalecimento que os povos afro-indígenas utilizaram para resistir ao projeto colonial, imbricando variados saberes para sobreviver face as frequentes desumanizações que foram submetidos no processo de escravização, que ainda reflete nos dias de hoje.

## **2.2 Oralidade: a comunicação que se estabelece entre vivos e antepassados**

*“Se você esquecer, não é proibido voltar atrás e reconstruir”*

(Provérbio africano)

Em sua pesquisa sobre povos tradicionais e sustentabilidade, Ferreira (2020) aponta que a oralidade é a base central para a construção e preservação dos saberes das comunidades tradicionais dos terreiros. Segundo o autor, a palavra é portadora

de um poder que transcende as perspectivas da escrita. Assim, observo que a preservação da cosmopercepção afro-indígena, herdada pelos ancestrais, é uma força de ligação entre o *Orum*<sup>16</sup> e o *Ayé*<sup>17</sup>, com base na tradição da oralidade passada do mais velho para o mais novo se relacionando com toda forma existente de vida.

Para nós, os povos tradicionais de terreiro, a força chamada *Orixá* é constituída por energias oriundas da natureza manifestada nos elementos (cada *Orixá* representa uma manifestação de força da natureza, e sobre ela atua). No culto às divindades do candomblé, buscamos a preservação da nossa forma de viver o mundo, atentos ao equilíbrio com a força da natureza e com a sabedoria herdada por nossas gerações ancestrais.

Para o iniciado no candomblé não existe divisão entre nós humanos e a natureza. Acreditamos que o ser é indivisível, incorporando na essência a própria manifestação natural das energias cósmicas como princípio vital gerado em todos os planos da existência. Na vivência de uma comunidade tradicional no espaço do terreiro, mantemos a construção da pluralidade e a manutenção do legado coletivo dos nossos antepassados até mesmo como uma forma de resistência ao modelo imposto pelo sistema patriarcal que subjuga mulheres, indígenas e pessoas não brancas de modo geral.

Já os indígenas sobreviveram às atrocidades, às adversidades e às tentativas de apagamento de suas memórias e formas de vida. Tais investidas se acentuaram com a chegada dos colonizadores, citada nos livros de história escolares como descobridores das terras brasileiras.

Por sua vez, segundo Kaká Wera (2017), indígena, escritor e ambientalista brasileiro do povo *Tapuia*<sup>18</sup>, a resistência dos povos indígenas é potencializada na cosmopercepção e fundamentada na tessitura do ser. O maior princípio de base da cosmopercepção indígena, segundo o autor, é o de que a vida do agora transita em três mundos interligados em três grandes dimensões: o *mundo do alto*, onde habita a força clara da luz e da emanção de Yamandu, o incomensurável, e se manifesta como um reflexo do brilho do sol. O *mundo do meio*, que é o mundo da alma, é um espaço de vibração. Esse mundo do meio é governado e regido por variadas

---

<sup>16</sup> Palavra lorubá que se traduz no mundo espiritual do candomblé. Espaço onde habitam os *Orixás* e também de onde *Olorum*, o senhor do céu, que comanda o mundo.

<sup>17</sup> Espaço físico paralelo ao *Orun* onde habitam os seres humanos, vegetais e animais.

<sup>18</sup> Indígenas que ocupavam a parte leste do Brasil e a região central da América do Sul.

inteligências e entidades que sustentam o mundo de baixo. As entidades são corporificadas e presentificadas nos elementos da natureza, fazendo uma ligação *entre mundos*. Por fim, há o *mundo de baixo*, que é o mundo material e físico dos povos indígenas. Ressalto que nós, do candomblé, seguidores dos ensinamentos ancestrais africanos, também habitamos no espaço físico numa íntima ligação com as forças e os elementos da natureza.

Outro ponto a se levantar é o de que os indígenas são apresentados pelo ensino da história oficial como povos primitivos e atrasados. É importante lembrar que a palavra “índio” é usada com exaustão, principalmente quando se vai discutir a chegada dos europeus nas Américas. Os registros afirmam que o começo da história nacional é datado a partir de 1500; no episódio, o termo “índio” foi proferido por Cabral, acreditando que teria chegado à Índia. Segundo o Professor Daniel Munduruku (2018), da etnia Munduruku<sup>19</sup>, o termo é carregado de ideias pré-concebidas que não dizem quem realmente são os povos indígenas, ou seja, trata-se de uma negação da identidade das nações que aqui viviam, pois não representam sua diversidade.

Figura 4 - Mulher indígena acompanhando a votação do Projeto de Lei 5466/2019



Fonte: Agência Senado, 2022.

---

<sup>19</sup> Povos indígenas que vivem no alto Tapajós, no coração da floresta amazônica.

Considerando o avanço do trâmite do Projeto de Lei 5466/2019, vetado pela Presidência da República, o Senado Federal derruba o veto e publica no dia 05/07/2022, o Dia dos Povos Indígenas no Brasil<sup>20</sup>. A palavra “índio”, usada como forma de designar os povos que habitavam as américas, revestiu-se em uma conotação negativa, reducionista e discriminatória reproduzida ainda hoje nos bancos das escolas do país, especialmente no dia 19 de abril. Na referida data, as crianças são fantasiadas alegoricamente de “índio”, esvaziando todos os significados e identidades que os povos indígenas carregam.

Ao afirmar na sala de aula que o índio é um só, se reforçam os estereótipos coloniais atribuídos aos povos originários, negando as identidades, o pertencimento e as possibilidades de convivências. Perde-se, principalmente, a oportunidade de o Brasil olhar para sua própria ancestralidade histórica. Somando-se a esse contexto, o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal que nos aponta:

Para tratar das questões étnico-raciais na escola há que se observar o Estatuto dos Povos Indígenas, em seu artigo 180, inciso VI, que apresenta como princípio da educação escolar indígena “a garantia aos indígenas de acesso a todas as formas de conhecimento, de modo a assegurar-lhes a defesa de seus interesses e a participação na vida nacional em igualdade de condições, como povos etnicamente diferentes”. Assim, a política pública educacional indígena não se restringe ao reconhecimento das diferenças, mas à garantia da valorização de sua identidade étnico-cultural e dos direitos humanos de toda sua população, contribuindo para um tratamento específico e distinto de saberes construídos por esses povos, no decorrer da História do Brasil. (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 41).

A importância da oralidade dos povos tradicionais, passada de geração a geração por meio da palavra, torna-se um legado imaterial de preservação da nossa cultura ancestral. As narrativas transcorridas pelos mais velhos das tradições afro-indígenas não têm cunho único de comunicar. A oralidade, nos terreiros e nas aldeias, é potencializada pela força da palavra, das trocas de saberes e de conexões entre as diferenças destes povos que foram subalternizados.

Segundo Vansina (1982), a transmissão oral é a continuidade da vida dos povos tradicionais. Assim, a oralidade para nós, povos de terreiro, tem o potencial de direcionar: a expressão do corpo por meio da dança ritual; da voz ao entoarmos os cantos sagrados e da memória tradicional do terreiro passado por nossos ancestrais

---

<sup>20</sup> AGÊNCIA SENADO. Cai veto de Bolsonaro ao Dia dos Povos Indígenas. Publicado em 05/07/2022. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/07/05/cai-veto-de-bolsonaro-ao-dia-dos-povos-indigenas>>. Acesso em 09 de julho de 2022.

e zelada pelas lideranças do candomblé. Ao ser vivenciada, a oralidade revela e valoriza a cultura dos povos tradicionais sem pretensões de negar a forma escrita ao afirmar uma outra forma de comunicação específica de fala e escuta. Pois, a oralidade como marca de um saber, é sempre associada pela cultura dominante ao analfabetismo e à ignorância.

Ao reconhecer, didático-pedagogicamente o pensamento de Vansina, ofereceu-se espaço de fala e de escuta às narrativas tradicionais, que não estão impressas nos livros didáticos, nos sentiremos pertencentes na formação da cultura nacional. Assim, objetivo contribuir para que a escola seja plural, ao passo que valorizamos o capital imaterial das tradições orais dos povos afro-indígenas, potencializando a visibilidade e buscando a superação do racismo e a consolidação de uma educação equânime nos grupos que compõem a nossa sociedade.

### **2.3 Corporeidade nas heranças afro-indígenas**

No terreiro, o canto entoado, aliado aos toques ritmados dos atabaques, faz os corpos se movimentarem e vibrarem em dimensões e identidades imensuráveis.

Fomotinho de Oya<sup>21</sup>

As leis tratadas nesta pesquisa promovem a busca de um novo olhar nas bases de formação identitárias da sociedade brasileira em seus variados aspectos e, especialmente, no comportamental corpóreo dos povos originários e afro-descendentes. De todo modo, cabe também a nós, professores da área das artes, o grandioso compromisso de contribuir para o resgate da identidade corpórea afro-indígena. Esta, por vezes, é invisibilizada ou ainda ridicularizada e reprimida.

O corpo negro e indígena, no âmbito escolar, é lembrado de modo predatório e exótico; é lembrado simbolicamente nas datas festivas e no calendário escolar por um viés do olhar folclorizado e etnocêntrico do europeu, como já falado anteriormente. E vale lembrar aqui que, fora da escola, esse mesmo corpo é erotizado. Seja pela representação da mulher negra, de forma sexualizada e/ou subalternizada; seja pela representação do homem negro, tido como viril e noticiado como violento pela mídia

---

<sup>21</sup> Meu Sacerdote do candomblé, nascido no Rio de Janeiro e iniciado pela Sacerdotisa Lauricéia Maria da Silva, para o Orixá Oya, (deusa africana dos ventos), é radicado em Brasília desde 1975. Em 2004 iniciou a plantação do Terreiro de Logum Edé no Novo Gama/GO, cidade do entorno do DF, abrindo as portas para a comunidade em 2006.

sensacionalista. O fato é que a comunidade escolar apenas reflete e reproduz a lógica tipicamente racista presente na sociedade brasileira.

Nesse sentido, o senso comum é responsável em constituir a formação “informal” dos estudantes e dos próprios profissionais da educação, fazendo parte do processo de transmissão de conhecimentos no seio da vida social. É preciso ressaltar que muito mais do que condensar preconceitos, o senso comum constitui uma forma de conhecimento e é uma espécie de amálgama social. É a base do consenso que edifica a identidade cultural dos povos tanto nas sociedades primitivas como nas sociedades contemporâneas. Contudo, é preciso atentar para os recantos em que essas compreensões caminham, ou seja, na contramão da consolidação dos direitos humanos e na construção da cidadania (RIBEIRO, 2011).

Nesse sentido, é fundamental fazer uma reflexão sobre os corpos negro e indígena na sociedade brasileira. Parece que a sociedade é contrária à dignidade humana e às diferenças étnicas. O Brasil padece e sangra com a ausência de políticas públicas que favoreçam e protejam a vida dos povos originários e da população negra. Chamo a atenção para a morte torpe do congolês Moïse Kabagambe<sup>22</sup>, espancado até a morte em um quiosque na Barra da Tijuca, zona norte do Rio de Janeiro/RJ. O africano foi morto após cobrar uma dívida com o patrão no local onde trabalhava, sendo amarrado e deixado sem vida em um lugar afastado. O corpo de Moïse foi levado para o instituto médico legal (IML) local e na autópsia os peritos retiraram os órgãos da vítima sem prévia autorização dos familiares. Esse triste exemplo elucida um covarde atentado contra a vida humana e sugere que, de fato que, “a carne mais barata do mercado é a carne negra” (SOARES, 2002)<sup>23</sup>: essa canção, eternizada na voz da cantora Elza Soares, é um grito doído de inconformismo contra o descaso, a segregação, o racismo e a banalização da vida humana negra.

No que tange aos povos indígenas, vimos, historicamente, uma intensa escalada de violência, que foi acentuada no momento atual. Esses ataques foram caracterizados pelo armamento de bandos de garimpeiros, pelo descaso diante da estrutura sanitária necessária para o enfrentamento da pandemia de COVID-19,

---

<sup>22</sup> Moise Kabagambe, imigrante congolês assassinado no quiosque Tropicália, localizado no Rio de Janeiro, no dia 24 de janeiro de 2022. Disponível em: <<https://extra.globo.com/casos-de-policia/imprensa-internacional-repercute-morte-de-imigrante-congoles-no-rio-de-janeiro-25377113.html>>. Acesso em: 04 de junho de 2022.

<sup>23</sup> O verso compõe a música criada por Seu Jorge, Marcelo Yuca e Wilson Capelletto (CORNÉLIO & HERNECK, 2020);

dentre outras atrocidades, como o favorecimento aos interesses dos grandes latifundiários, do agronegócio, dos madeireiros e de toda a elite individualista. De todo modo, a violência que predominou no discurso e na prática do aparato estatal foi respondida com grandes mobilizações em 2021, quando várias etnias indígenas realizaram marchas à Brasília contra o PL 490<sup>24</sup>, que trata do marco temporal. É um fato que os povos indígenas lutam para conseguirem fortalecer a sua unidade diante dos direitos humanos mais fundamentais.

No Artigo 15 da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas<sup>25</sup>, fica expresso que os povos tradicionais têm direito à dignidade e ao respeito às suas culturas, tradições e histórias, que deverão refletir na educação e na formação das pessoas. Como, então, fortalecer as comunidades indígenas usando as referências corporais que não condizem com a realidade desses corpos? Essa pergunta se estende ao trato que temos com a população negra no Brasil.

É triste reconhecer que, historicamente, as práticas racistas são institucionalizadas nas mentes da maioria das pessoas e na memória social do Brasil<sup>26</sup>. Evidentemente, isso acaba incidindo nos corpos negros e indígenas como uma violência resultante do projeto colonial e como uma herança maldita da escravidão.

As investidas, veladas ou não, corroboram para a distorção da imagem e da percepção desses povos ao serem criados, pela branquitude, modelos padronizados e referenciais estéticos de beleza, de cor da pele, de tipos de cabelo e de corpo, negando aos afro-indígenas a possibilidade da sua existência e fazendo nascer em sua própria consciência uma aversão à autoimagem e a tudo que com ela se pareça. Como resultado, ficam legitimados os processos de classificação e subalternização

---

<sup>24</sup> (BRASIL, 2007) Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 490 de 2007 que determina que são terras indígenas aquelas que estavam ocupadas pelos povos tradicionais desde 5 de outubro de 1988. Ou seja, é necessária a comprovação da posse da terra. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=345311>[https://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/cursos/pos-graduacao/mestrado-em-poder-legislativo/orientacoes-aos-discentes/ComoCitarReferenciar\\_2020.pdf](https://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/cursos/pos-graduacao/mestrado-em-poder-legislativo/orientacoes-aos-discentes/ComoCitarReferenciar_2020.pdf)>. Acesso em: 03 de julho de 2022.

<sup>25</sup> ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <[https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao\\_das\\_Nacoes\\_Unidas\\_sobre\\_os\\_Direitos\\_dos\\_Povos\\_Indigenas.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf)>. Acesso em: 04 de junho de 2022.

<sup>26</sup> Vide o genocídio da juventude negra e as guerras para usurpar o direito às terras dos povos indígenas, em benefício do latifúndio, do garimpo, da mineração e do agronegócio.

corporal dos povos afro-indígenas, o que nega a possibilidade de falarem de si mesmos (FANON, 2008).

Tal como aponta Ribeiro (2011), essa reflexão nos serve para pensar o teatro no sentido do corpo, da performance e da contemplação estética. Refletindo sobre o corpo e o teatro, Ribeiro (2011) nos lembra que Artaud, por volta de 1920, alertava à intelectualidade de seu tempo para o surgimento de um teatro afinado aos *desejos do espírito*. Essa modalidade se expressava por uma espécie de *corpo múltiplo* que unia tanto o corpo físico quanto a alma através do desejo. Esse teatro estaria inserido em uma linguagem afinada ao próprio espetáculo da vida.

Ainda segundo Artaud, esse corpo múltiplo, configurado na poesia do espaço, afirma que um verdadeiro espetáculo da vida estimula uma outra postura no espectador e provoca a sua ação, a sua curiosidade e a sua autoconsciência. Além disso, faz com que o indivíduo deixe de ser um elemento passivo sob o espetáculo para se tornar um elemento ativo (RIBEIRO, 2011).

Uma reflexão passageira sobre as expressões artísticas brasileiras já evidencia como os setores tradicionais, majoritariamente de origem afro-indígenas, centram a sua arte em uma estética que espelha a reflexão sobre o espetáculo da vida, o mesmo que é sugerido por Artaud. Os problemas sociais, a vivência da escassez e a subjetividade desses setores populares são combustíveis e, ao mesmo tempo, temas comuns da produção artística nacional.

Mas vale lembrar que as elites brasileiras propuseram um outro modelo de arte em que, evidentemente, os corpos afro-indígenas não teriam espaço. O ensino das artes visuais, durante o século passado, esteve associado ao ensino de desenho geométrico nas escolas. Nos liceus de artes e ofícios, que formavam a classe operária, o ensino de arte assumia funções quase que completamente utilitaristas, visando a preparação da mão de obra. Segundo Barbosa,

Um dos pressupostos difundidos na época, a ideia de identificação do ensino da arte com o ensino do desenho geométrico, compatível com as concepções liberais e positivistas dominantes naquele período, ainda encontra eco cem anos depois em nossas salas de aula e na maioria dos compêndios de Educação Artística, editados mesmo depois da Reforma Educacional de 1971 (BARBOSA, 1973 *apud* RIBEIRO, 2011, p.30).

No âmbito das artes cênicas, as práticas educativas ficaram restritas a apresentações de peças em datas comemorativas, objetivando o desenvolvimento dos valores cívicos e morais considerados como adequados para os padrões sociais

da época. Na dança, o ensino limitava-se à ginástica, pela influência da Educação Física, com intenções consideravelmente autoritárias e higienistas. Na música, a formação era voltada para alegrar os eventos sociais das classes altas, seguindo um modelo tecnicista e estimulador do virtuosismo técnico carente de reflexão e espírito (RIBEIRO, 2011).

Ainda segundo Ribeiro (2011), as tecnologias eletrônicas, as mudanças políticas e geográficas, as crises econômicas, as mazelas sociais, o desemprego estrutural e a degradação ambiental desenvolvem um novo paradigma cultural (ou um *anti-paradigma*), que não se apresenta monoliticamente, tal como os outros. Esse paradigma está inserido em um mundo em que há algum espaço para a dissidência e subversão, mas que, de todo modo, instaura mudanças imensas em nossos corpos, e em nossas mentes. Sobre essa pressão em nossos corpos, vale a reflexão sobre como isso afeta a sociedade brasileira, que, de alguma sorte, parece estar em crise desde o seu surgimento. Trata-se de uma crise que se centra nas tensões étnico-raciais e econômicas e na guerra contra a identidade cultural afro-indígena; mas qual seria o lugar do corpo, da corporeidade, da consciência de espaço e de tempo que os corpos ocupam na sociedade brasileira?

Para os seguidores do candomblé, assim como eu, vislumbramos o corpo como um elemento fundamental como suporte e subsistência da nossa cultura afro-religiosa. O corpo é um templo vivo que canta, que dança e que movimenta a energia vibratória dos Orixás. É no corpo que vestimos e indumentamos as insígnias dos nossos deuses africanos quando eles se manifestam no terreiro.

Não é preciso muita reflexão para se compreender que a perspectiva da corporeidade expressa pelas religiões de matriz africanas e/ou indígenas é muito diferente do pensamento ocidental. Este último é baseado em um entendimento que separa o corpo e mente, tendo na filosofia grega os seus princípios, mas sendo parte fundamental do pensamento medieval católico e, posteriormente, do pensamento científico, coroando o pensamento ocidental como um todo.

Essa separação rígida entre corpo e mente é parte fundamental do pensamento ocidental e, no Brasil, os contrapontos a essa perspectiva epistemológica sobre a corporeidade são as epistemologias de matriz africana e indígenas. É preciso muita reflexão para entendê-las dentro do contexto social deste país e como as elites reprimem essas visões.

## 2.4 Protagonismo no caminho percorrido até o Centro Educacional da Vargem Bonita

Tenho dito e gosto de afirmar que a minha história é uma história perigosa, como é a história de quem sai das classes populares, de uma subalternidade, e consegue galgar outros espaços.

Conceição Evaristo<sup>27</sup>

O ano era 1990 e eu estava com vinte e dois anos de idade. Após trabalhar em várias ocupações temporárias – com pouco êxito na permanência por falta de formação e de oportunidades –, concorri a um processo seletivo para trabalhar na Câmara Federal em função comissionada de assessor parlamentar no Gabinete do Deputado Federal Mendonça Neto do PDT-AL<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> Maria da Conceição Evaristo de Brito, linguística e escritora brasileira. É uma das mais influentes literatas do movimento pós-modernista no Brasil, escrevendo nos gêneros da poesia, romance, conto e ensaio. Conceição cunhou um termo para sua literatura, comprometida com a condição da mulher negra em uma sociedade marcada pelo preconceito: *escrevivência*. O termo aponta para algumas dimensões: é a vida que se escreve na vivência de cada pessoa; é como cada um escreve na vivência de cada pessoa; é como cada um escreve o mundo que enfrenta. A frase destacada no epígrafe foi evidenciada pelo portal G1 ao noticiar ênfase à literatura negra nacional que Evaristo estampou pela prova do ENEM em 2018 (OLIVEIRA, 2018).

<sup>28</sup> Deputado Federal do Partido Democrático Trabalhista eleito pelo Estado de Alagoas, falecido em 10/11/2010.

Figura 5 - Matéria publicada do jornal Correio Braziliense alusiva ao processo seletivo para o cargo de assessor parlamentar na Câmara dos Deputados

**Anúncio leva à corrida por um emprego**

“Preciso de assessor(a), datilógrafo(a), boa apresentação. Paga-se salário em torno de Cr\$ 400 mil. Preferência nordestino(a)”. Com este anúncio, publicado nos Classificados em duas edições do **CORREIO BRAZILIENSE**, o deputado Mendonça Neto (PDT/AL) viu a crise bater às portas de seu gabinete, personificada em mais de 150 pessoas que ansiosamente disputavam a única vaga oferecida, por um salário abaixo do pago normalmente nos gabinetes dos deputados para um profissional com a qualificação exigida.

Segundo o deputado, “eu queria contratar alguém para trabalhar realmente, ao invés de empregar um cabo eleitoral ou um apadrinhado”. Mendonça confessa também ter pretendido dar uma “alfinetada” no seu companheiro João Mellão Neto (PL/SP), que segundo ele há cerca de um mês concedeu uma entrevista onde teria afirmado que “o nordestino é preguiçoso”. “Essa é uma afirmação pouco inteligente e até um pouco fascista”, critica o deputado alagoano, mineiro de nascença, para quem o sentimento separatista que trata de transformar o Brasil em “Brás-Norte” e “Brás-Sul” é, no mínimo, preocupante.

A questão é que, brincadeira ou não, os candidatos ao emprego levaram a sério o pré-requisito, uma vez que a esmagadora maioria de quem se dispôs a perder toda a tarde da quinta-feira passada na imensa fila nos corredores do segundo andar do anexo 4 da Câmara era procedente dos estados nordestinos. “A maioria é de maranhenses e piauienses”, avalia Mendonça, que entrevistou os “vestibulandos” um por um. O deputado também revela que aproveitou a oportunidade para realizar um pequeno levantamento acerca do nível cultural e de desemprego entre a população.

**Ansiedade** — Havia advoga-

**Mendonça Neto: 150 candidatos a uma vaga na Câmara Federal**

dos, economistas, psicólogos, formados em Letras e ex-funcionários públicos demitidos pela reforma administrativa. “Eu pedi para que eles escrevessem as palavras *insosso* e *exceção*”, conta Mendonça, surpreso com o resultado — “90 por cento ignoravam a grafia e 50 por cento não souberam o significado de *insosso*”. A absoluta maioria também estava desempregada e se mostrava ansiosa por uma chance de voltar à atividade. “Muitos, ao final da entrevista, faziam apelos dramáticos, como uma senhora que falava fluentemente inglês, francês e espanhol e havia sido demitida da Portobrás após 20 anos de serviço”, afirma.

Mas havia quem se candidatasse ao emprego movido não só pelo combustível da recessão — o desemprego — mas também pela fama que a Câmara tem de proporcionar boas oportunidades a quem sabe manter um bom relacionamento com a sua “população”, como a bióloga Jaqueline Mayra de Lima, de 23 anos, funcionária de uma locadora de automóveis. “A Câmara dos Deputados é uma tábua, já que tudo em Brasília é uma questão de amizade, e aqui é um ponto chave”, acredita, com o apoio de Fernando de Moraes, de 32 anos, técnico em Sistema Financeiro de Habitação que, por força do desemprego, tornou-se comerciante, “essa é a impressão que nós temos daqui”.

A maioria, entretanto, era formada por gente como Júlio Cesar Moronari, de 22 anos, desempregado há três meses depois de ter enfrentado duas falências sucessivas, primeiro numa butique depois numa imobiliária. “Durante esses três meses eu tenho procurado emprego, distribuído currículos e nada”, comenta, “aí eu vi o anúncio no **CORREIO** e resolvi tentá-lo”. Sua animação, porém, contrastava com o ceticismo de alguns candidatos e até uma “espia”, funcionária do gabinete de outro deputado que não quis se identificar mas resolveu cadastrar-se “só por curiosidade”.

Ela diz que ficou “invocada” com a história de contratar um assessor com o salário oferecido, considerado “baixo” por ela e “razoável” pelos outros candidatos. “Eu quero ver no que vai dar isso”, falou para algumas amigas.

Fonte: Correio Braziliense, 1990.

Para participar do referido processo, conforme figura alusiva à matéria do jornal Correio Braziliense, os candidatos precisavam, preferencialmente, serem nordestinos; isso, pois, o deputado eleito por Alagoas queria desmistificar a falácia de que “nordestinos são preguiçosos”. O entendimento do parlamentar era o de que lhes faltava apenas uma oportunidade adequada. A maioria dos candidatos concorrentes à única vaga oferecida no certame eram advogados, psicólogos, professores e ex-servidores públicos demitidos pela reforma administrativa promovida pelo Governo Federal na época.

No meu caso, não tinha em minha formação sequer o ensino fundamental concluído. Ocorre que, aos quatorze anos de idade, matriculado no então Centro Interescolar 01 do Gama, escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, fui orientado pela direção da instituição a “dar um tempo” da escola, onde eu cursava a sétima série do ensino fundamental em 1984. O motivo alegado pela assistente pedagógica era de que meu jeito era “diferente dos outros meninos” (ela se referia a minha sexualidade, que estava fora dos “padrões normais” aceitáveis naquela gestão escolar).

Para agravar a situação, eu havia entrado na “macumba” e as minhas vestes brancas, os colares de missangas coloridas e o cabelo raspado<sup>29</sup> estavam “trazendo perturbações” para os alunos e alunas. Meus pais costumavam ser ausentes nas reuniões. Assim, a determinação da escola foi a imediata suspensão de minhas aulas, evitando a celeuma gerada com a minha permanência naquele ambiente.

A investida da direção promoveu escancaradamente a execução da herança colonial, consolidada no racismo estrutural. Com isso, fica posta a exclusão social de um grupo para o favorecimento de outros – chamados bem-nascidos e dotados de especiais privilégios –, outorgados ao título de representantes da pessoa humana. De outro lado, os sujeitos que não se “enquadram” socialmente no modelo etnocentrista do pensamento e da prática ocidental que estão fadados à exclusão e reféns do domínio, da invisibilização e da segregação social, ficando à margem sem oportunidades de inclusão.

O que sofri na escola foi *racismo religioso* (FLOR DO NASCIMENTO, 2014), que ocorre em decorrência do *racismo estrutural*. Segundo Almeida (2018), o racismo estrutural é a imposição de regras e padrões racistas por parte das instituições que formam a nossa sociedade. Por consequência, há a tentativa de perpetuar as desigualdades por meio do racismo, pois as instituições não criam o racismo, mas reproduzem o racismo (ALMEIDA, 2018)

O racismo religioso, o racismo estrutural e as demais formas de discriminação estão no seio da sociedade brasileira. Há uma estrutura conflituosa mantenedora de posições de privilégios que precisam subalternizar determinadas categorias, como as

---

<sup>29</sup> Um dos procedimentos de iniciação no Candomblé consiste em raspar completamente os cabelos.

mulheres, os pobres, a comunidade LGBTQIA+<sup>30</sup>, os indígenas, as pessoas com deficiência, a população negra, entre outros, e, conseqüentemente, suas culturas.

Eu ainda não entendia o que era homofobia e racismo religioso e, por falta de instrução e formação, desconhecia a existência de algum amparo legal de proteção aos meus direitos fundamentais enquanto ser humano. Senti-me ofendido, subalternizado e invisibilizado com o pedido do desligamento da escola e questionava por que a minha cultura religiosa e a minha sexualidade não podiam e ainda não podem ser aceitas e respeitadas na escola? Hoje entendo que, se todos nós, na condição de seres humanos, temos as variadas dotações e potenciais, a escola, enquanto instituição de produção do saber, deve acessar o processo de formação integral de seus alunos, focando na promoção da inclusão social, e não o contrário.

Por medo de retaliações, eu não mostrava os bilhetes de convocação de pais nas reuniões, pois eles intencionavam “acertar” a minha conduta na vida escolar. Assim, não pude contar com o apoio da maioria dos membros da minha família nas questões da minha sexualidade, que “estava fora dos moldes cis-heteronormativos”, tampouco do candomblé, que deveria ser coibido à época. Meus familiares passaram a atribuir a minha ausência em casa e o abandono escolar exclusivamente ao candomblé. A falta de apoio familiar aumentou porque eu fugi de casa para iniciar-me no terreiro<sup>31</sup>, no dia 3 de junho de 1984, onde fui recolhido e acolhido.

Após os dias de processo de iniciação, renasci para o mundo ancestral dos Orixás como filho de Logum Edé<sup>32</sup>. O terreiro de candomblé passou a ser o meu lugar de afeto, de convergência e de acolhimento. Por conta disso, ainda que eu ouvisse as pessoas depondo de uma forma insipiente contra o candomblé, compreendia a religião como uma outra maneira de perceber o mundo. Lá no espaço do terreiro, fui oportunizado a ser da forma que eu me compreendia no mundo, inclusive no aspecto de minha orientação sexual.

A cultura do terreiro me moldou para ser o que sou hoje. E o que terreiro me trouxe?

---

<sup>30</sup>Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queer, intersexo, assexuais e outras identidades de gênero e orientações sexuais que não se encaixam no padrão cis-heteronormativo.

<sup>31</sup>O candomblé, ao contrário da umbanda e do kardecismo – que possuem maior aceitabilidade no meio social –, é entendido preconceituosamente por muitas pessoas. É visto como uma prática ritualística composta de uma herança de pessoas negras, escravizadas, atrasadas e sem educação, além de alterar a sexualidade de homens e de mulheres que fazem parte da religião.

<sup>32</sup> Orixá do Panteão africano, guerreiro filho de Oxóssi com Oxum, conhecido como o deus das águas doces, da beleza e do encanto.

- A nossa cosmopercepção está no espaço da ancestralidade e da natureza, as quais nos sustentam e temos como sagradas;
- O candomblé para nós, é uma religião familiar que acontece no cotidiano das filhas e dos filhos da Casa, divergindo de outras denominações religiosas em que os cultos acontecem num determinado dia e determinada hora;
- O conhecimento de que cada um tem o seu tempo, o seu ritmo e a sua natureza, não concebendo as pessoas hegemonicamente e respeitando as diferenças como princípio da existência da vida;
- O aprendizado de ser ecológicos e preservadores da natureza, porque lá é morada da nossa força chamada Orixá;
- A percepção da vida com os pés no chão, sendo a terra o nosso firmamento de conexão com a ancestralidade;
- O respeito às nossas matriarcas e aos nossos anciãos sem precisar de um estatuto legal de proteção para garantir direitos. Para o povo de terreiro, os que vieram antes de nós devem ser respeitados e reconhecidos, ocupando os melhores lugares da hierarquia da Casa e na vida cotidiana, bem ao contrário da visão capitalista que encosta ou tira do caminho as pessoas que não mais produzem;
- A sabedoria de que as crianças no candomblé são protegidas, porque entendemos que elas são a garantia da continuidade da nossa cultura religiosa e da nossa vida;
- A recriação dos laços familiares ancestrais para sobrevivência ao sermos separados pelo projeto do patriarcado;
- O culto à força de *ori*<sup>33</sup> para que a cabeça possa levar os nossos pés aos melhores lugares de felicidade e plenitude;
- A compreensão de que os nossos Orixás não são punitivos nem vingativos. Eles querem sempre o melhor para todo o terreiro.

Podemos afirmar que, no candomblé, nem tudo são flores, pois grande parte dos brasileiros são extremamente racistas e intolerantes. Os ataques diuturnos nos templos de cultura afro-brasileira e indígena comprovam tamanha ilogismo. Seria interessante se os fundamentalistas religiosos conhecessem o terreiro a fim de

---

<sup>33</sup> Ori - palavra de origem ioruba que é a representação da força individual de cada ser.

garantir informação, assim, não teríamos espaço para tanta ignorância direcionada aos nossos povos e às nossas práticas culturais e religiosas.

Não são os livros que nos consolidam na nossa fé, são os pés no chão que sentem a vibração e a temperatura do firmamento da terra; é o abraço e o acolhimento do Orixá, que transmite uma força inexplicável para continuar a difícil jornada de ser afro-religioso no Brasil.

A Ialorixá<sup>34</sup> Mãe Aninha (*in memoriam*), uma das grandiosas sacerdotisas fundadoras de um dos terreiros mais antigos do Brasil (Salvador/BA), disse uma vez que desejava que os seus filhos de santo usassem anéis de doutor no dedo e os pés no chão no terreiro perante a Xangô<sup>35</sup>. Isso nos remete a um novo momento em que nós, povos de terreiros, podemos contar a nossa própria história na academia e na sociedade. Outrora, a fala era dos pesquisadores brancos-estrangeiros, que adentravam no terreiro, registravam e divulgavam parte do culto como objeto de pesquisa. Suas percepções eram totalmente distorcidas dos nossos orôs<sup>36</sup>, ou seja, sem pertencimento e sem lugar de fala, oferecendo uma verdade que não representava com profundidade as nossas culturas.

O Deputado Mendonça Neto escolheu-me e acolheu-me em meio a um universo de pessoas preparadas e muito mais competentes tecnicamente do que eu. Acredito que a força interior da superação e a força da energia sagrada de conexão com meu Orixá Logum Edé garantiram que a única vaga para adentrar aquele espaço de poder fosse minha.

Durante os dois mandatos legislativos do referido deputado que atuei na Câmara Federal, pude, com muito esforço, superar minhas expectativas. Eu estudava com os livros do Ensino Fundamental e Médio encapados para que o chefe de gabinete do deputado não descobrisse minha verdadeira instrução escolar. Fora ele quem, na prova de seleção para trabalhar na Câmara Federal, aplicou um trocadilho de palavras para gerar confusão nos candidatos ansiosos e despercebidos, mas fui capaz de identificar sua estratégia, o que revela o clima característico da arrogância branca-intelectual.

Assim, após minha nomeação na Câmara e no decorrer do mandato, consegui concluir as etapas restantes da Educação Básica e, na sequência, passei no vestibular

---

<sup>34</sup> Ialorixá – palavra de origem ioruba que quer dizer Mãe de Orixá.

<sup>35</sup> Orixá do panteão africano ligado à vida, aos trovões e à justiça.

<sup>36</sup> Orô – palavra de origem ioruba que significa segredos ritualísticos dos terreiros de candomblé.

para cursar Licenciatura em Artes Cênicas na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes. Antes mesmo de terminar a graduação, eu já estava aprovado no concurso público da carreira do magistério do Distrito Federal em 1998, na cadeira de artes cênicas.

Como se pode observar, minha trajetória pessoal não está descolada do contexto de múltiplas exclusões que envolvem os povos de terreiro, como por exemplo, o insucesso escolar, a insegurança alimentar, a questão racial, o preconceito voltado à orientação sexual homoafetiva e o racismo religioso. Na contramão, o terreiro apresenta-se socialmente como um espaço de acolhimento dos marginalizados e torna-se uma frente de luta histórica contra diversas violências e exclusões sociais.

Apesar da discrepância entre minha idade e a série que cursava – devido aos cinco anos afastado da escola –, o acolhimento da família do terreiro e o intenso aprendizado ancestral compensaram as minhas necessidades. Fui ensinado sobre a cosmopercepção do terreiro e sobre os saberes tradicionais; com isso, fui orientado a retomar os estudos e minha profissionalização para o mercado de trabalho, agregando as duas dimensões para o fortalecimento pessoal e coletivo do terreiro. Superando todas as dificuldades da negação, desenvolvi uma estratégia de resistência para a sobrevivência. Seguindo a orientação dos Orixás, fui compreendendo que as minhas conquistas acadêmicas, sociais e profissionais estavam também em uma dimensão espiritual.

No último ano do mandato legislativo, ainda no cargo de secretário parlamentar na Câmara Federal, paralelamente, fiz o meu estágio no Centro de Ensino Fundamental 306 do Recanto das Emas e, no ano seguinte (1998), tomei posse como professor efetivo da carreira do magistério público da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com exercício no Centro de Ensino Fundamental 308 na mesma cidade, localizada na região periférica do Distrito Federal.

Nos três primeiros meses na regência de classe, fui convidado para participar da equipe da direção da escola, ocupando o cargo comissionado de assistente pedagógico com total abertura da direção para implementação de ações e projetos artísticos para a comunidade escolar do Recanto das Emas.

A cidade do Recanto das Emas, como muitas outras localizadas em regiões afastadas do centro do Distrito Federal, está em situação de vulnerabilidade e convive com o descaso e a falta de aparelhamento público voltado para a inclusão de estudantes no ambiente escolar, majoritariamente negros. A partir dessa realidade, e

já no cargo de chefia da escola, criamos um coral-cênico e o primeiro grupo teatral escolar da cidade chamado Cia Teatral Ribalta. Nosso objetivo era refletir no espaço escolar as memórias da diversidade, da autoestima e do pertencimento da comunidade, bem como os seus conhecimentos tradicionais que envolvem as linguagens artísticas da dança, das artes cênicas e da música.

Segundo Eliane Cavalleiro (2001), no cotidiano do ambiente educacional é necessária a reflexão da temática sobre o racismo. Ademais, é preciso avaliar a autoestima das alunas e dos alunos negras(os) que, por sofrerem preconceito no ambiente da escola, são coagidos a negar as suas origens e não raro desejam embranquecer-se para que sejam aceitas(os) pelos padrões racistas dos setores sociais dominantes. A autora busca, portanto, tirar da invisibilidade e do silêncio práticas racistas e propõe iniciativas que assumam com responsabilidade uma educação antirracista.

Nesse sentido, entendemos que o nosso trabalho artístico-pedagógico no Recanto das Emas dialogou com a autora, uma vez que pretendia resgatar a memória, a cultura e a ancestralidade africana e afro-brasileira no sentido de dar voz, visibilidade e protagonismo para os participantes, oferecendo, pela arte, o autoconhecimento de sua história coletiva e contextualizada e estimulando o senso de pertencimento e de inclusão.

Figura 6 - Publicação do Jornal Correio Braziliense alusiva ao Projeto Lição de Mestre



Fonte: Correio Braziliense, 1999.

A matéria acima do Jornal Correio Braziliense, publicada em 28 de agosto de 1999, faz referência à criação da Cia Teatral Ribalta, criada por mim no mesmo ano na cidade do Recanto das Emas. Devido à ausência de espaços públicos de lazer e cultura na cidade somado à presença da diversidade na escola, criamos o grupo cênico sem pretensão de formar grandes profissionais, mas com o intuito de oportunizar a expressão artística dos participantes por meio das artes cênicas. A iniciativa chamou a atenção do jornal, que reconheceu a importância do projeto e o publicou na coluna Lição de Mestre, espaço destinado a destacar experiências exitosas na educação pública do Distrito Federal.

Com grande aceitabilidade das duas propostas artísticas na cidade, passamos a receber convites das instâncias locais e centrais da Secretaria de Educação e de outras repartições públicas. Nossas ações chamaram a atenção da então Diretora da Regional de Ensino (DRE) de Santa Maria, Professora Aurelice Bezerra Aragão. Ela administrava, na época, a educação das escolas públicas do Recanto das Emas e de Santa Maria e me convidou para fazer parte de sua gestão. Seu objetivo inicial era o

de promover, em âmbito central, ações artísticas como as que realizamos em todas as escolas públicas da cidade do Recanto das Emas.

Como artista e professor, já estava apaixonado pelas oportunidades que surgiam, principalmente porque desejava intimamente contribuir com a educação pública, inclusiva e de qualidade na minha cidade. Assim, aceitei o convite com entusiasmo e, como diria o paraibano Bráulio Tavares em letra escrita para Alceu Valença (1990) em Disco de Elba Ramalho<sup>37</sup>: “O artista precisa aparecer. Não porque ele seja melhor que ninguém. Mas porque o artista é transparente. E, através de sua transparência, a gente pode enxergar o mundo. E o mundo precisa aparecer também”.

A cidade de Santa Maria, até 1992, era conhecida como Núcleo Rural Santa Maria, quando ainda estava anexada à cidade do Gama. Em 1993, foi criada pelo Governo do Distrito Federal a Região Administrativa de Santa Maria. Sua criação foi vinculada ao programa de assentamentos de famílias de baixa renda que eram transferidas das invasões do Gama e demais localidades do DF.

Ao ser nomeado para o cargo de assistente de direção da DRE das duas cidades, fui recepcionado por alguns colegas que já atuavam no local. Ouvi de alguns – certamente com o intuito de me assustar – a informação de que, durante o dia a cidade era chamada Santa Maria e, à noite era “Vixi Maria”; diziam, ainda, que era preciso tomar muito cuidado com alguns moradores da parte sul da cidade, porque o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) norte, sede da regional de ensino onde eu iria trabalhar, era alvo de um grupo rival. Entendi que o alerta se referia aos casos de violência entre gangues, ao tráfico de drogas e à gravidez precoce, tipicamente promovidos pela ausência de grande parte do aparelho público na cidade, que despontava juntamente com o Recanto das Emas.

Como sinaliza Augusto Boal (2009), no universo escolar, é necessário entender que o teatro rompe o limite da ludicidade, levando os alunos ao debate como elemento provocador das realidades sociais. Ademais:

A arte (re)descobre e (re)inventa a realidade a partir de uma perspectiva singular: a do artista que é único como é única a sua relação com o real, e o seu caminho de ver e sentir, da qual nasce a obra de arte, capaz de recriar, em cada um de nós, o mesmo caminho do artista (BOAL, 2009, p.18).

---

<sup>37</sup> VALENÇA, Alceu. Marim dos Caetés. In: Elba ao Vivo. 1990. Disponível em: <[http://www.elbaramalho.com.br/disco/13/elba\\_ao\\_vivo](http://www.elbaramalho.com.br/disco/13/elba_ao_vivo)>. Acesso em 04 de junho de 2022.

Por meio dessa metodologia específica do *teatro do oprimido* e a partir de minha experiência pessoal, propus, inicialmente, um diálogo crítico e reflexivo em todas as escolas vinculadas à Diretoria Regional de Ensino. Aliados ao poder de comunicação e de sensibilização peculiares das artes, vislumbramos a possibilidade de uma educação dialógica, humanizadora e inclusiva nas escolas das duas cidades do Distrito Federal.

Pelas minhas experiências em lugares socialmente renegados foi que pude perceber que a episteme dos povos e comunidades tradicionais poderia me permitir compreender bem esse contexto, e que através da arte eu pudesse atuar de modo humanizado e humanizador para com todas essas pessoas, sendo a maioria excluídas de alguma forma (raça ou classe).

#### 2.4.1 Práticas das relações étnico-raciais na Diretoria Regional de Ensino de Santa Maria

“Tudo na terra tem um propósito, cada doença uma erva para curar, cada pessoa uma missão a cumprir. Essa é a concepção indígena sobre a existência”

(Sabedoria Indígena).

O sentido da ampliação do olhar para democratizar a educação pautada na tessitura da consciência social, da garantia de direitos e do exercício da cidadania ganhou força com a publicação da Lei 10.639/03, que, como citado anteriormente, tornou obrigatória a inclusão da história e cultura africana na Educação Básica. As ações para a sua implementação marcaram a cidade de Santa Maria e o Recanto das Emas, locais pioneiros para a aplicação da referida Lei conforme as imagens que serão apresentadas neste tópico.

Ressalto que não foi fácil levar para as escolas das cidades as propostas regidas pela Lei publicada. Ainda hoje, essa política de ação afirmativa e reparadora é resistida por alguns docentes e mal interpretada por tantos outros como a “lei da macumba<sup>38</sup>”, que doutrina os docentes a se converterem à prática da “magia negra”<sup>39</sup>.

---

<sup>38</sup> A palavra macumba é erroneamente associada com rituais satânicos supostamente ligados às religiões de matriz africana. Essa ideia preconceituosa surgiu e se intensificou quando as igrejas cristãs do país começaram a propagar discursos negativos sobre a macumba, considerando-a profana às leis de Deus.

<sup>39</sup> Termo pejorativo direcionado às práticas religiosas dos povos de matriz africana, outorgando no imaginário das pessoas que a magia branca ocupa um lugar benéfico e contrário da cultura dos povos negros.

Esses registros não são mera opinião minha, pois em várias aberturas de ano letivo escolar presenciei tais comentários, assim como também a entrega de bíblias para as crianças nas escolas. Não me posiciono, de todo modo, contra a fé cristã, mas questiono: onde está a plurireligiosidade do Estado?

Nas orações e proclamação do evangelho nas aberturas dos turnos escolares, os líderes fundamentalistas da fé pentecostal deixavam notório que quem se atrevesse a não seguir os fundamentos dos textos distribuídos na escola como material de “suporte” didático-pedagógico, não estaria de acordo com o estabelecido na proposta daquela “educação”, pautada no olhar reacionário e entendida como a ideal para a comunidade escolar.

Na sede da Diretoria Regional de Ensino de Santa Maria, criamos uma coordenação para a educação das relações étnico-raciais para tratar especificamente da implementação da Lei nº 10.639/03. A ação se estendeu nas escolas e estimulou a criação de diversas atividades pedagógicas e culturais, além de exposições e debates, visando a restauração da verdadeira contribuição do povo negro e dos povos originários para o desenvolvimento do país e combatendo as distorções de discriminação e de inferiorização contra o povo negro.

Adiante, mostrarei algumas das ações educativas com a temática “relações étnico-raciais” na Diretoria Regional de Ensino de Santa Maria:

- **Debate no Fórum de Educação de Santa Maria**

Figura 7 - Debate no Fórum de Educação para as relações étnico-raciais em Santa Maria/DF para os gestores das escolas públicas

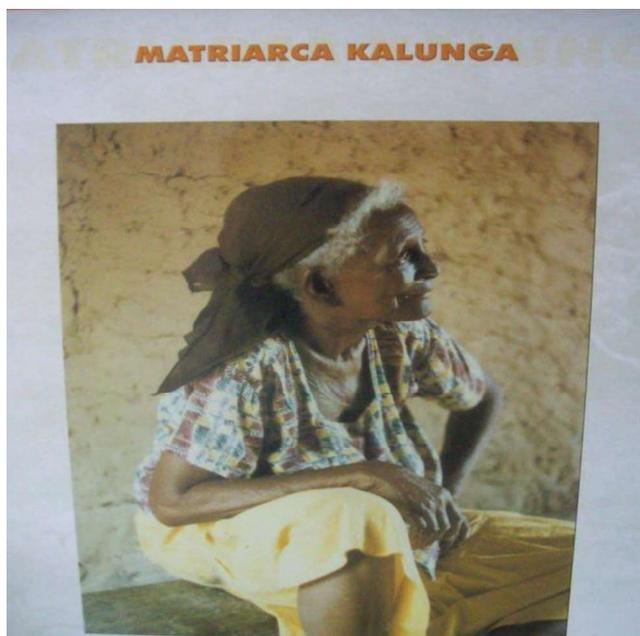


Fonte: O autor, 2011.

A iniciativa do Fórum de Educação de Santa Maria ocorreu em 2011 e objetivava criar espaço para que as pessoas construíssem diálogos, quebrando a hierarquia na passagem do saber. Propusemos uma palestra cuja estratégia era compartilhar a história da população afro-indígena no Brasil, que concentra especificidades sociais, econômicas e políticas. Analisamos como essas populações foram empurradas para a base da pirâmide social brasileira por um processo excludente e demos importância às possíveis estratégias de superação na sociedade. O Fórum também promoveu comunicações sobre as relações sociais e sobre o exercício da cidadania.

- **Exposição itinerante *Uma História do Povo Kalunga***<sup>40</sup>

Figura 8 - Registro de Matriarca laiá, Dona Procópio dos Santos Rosa, registrado na exposição *Uma história do povo Kalunga*



Fonte: O autor, 1999.

A Exposição Itinerante *Uma História do Povo Kalunga* (2009) fez parte do Projeto Vida e História das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil – MEC. O objetivo era o de criar canais de acesso à história política e cultural dos quilombolas e, ao mesmo tempo, propiciar a oportunidade de a sociedade conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro e a tradição dos afrodescendentes.

---

<sup>40</sup> O povo Kalunga se concentra, hoje, na região que abrange os municípios de Cavalcante (GO), Monte Alegre de Goiás e Teresina de Goiás. A área foi reconhecida oficialmente em 1991 pelo governo de Goiás como Patrimônio Cultural e Sítio de Valor Histórico. O nome Kalunga vem de um termo africano que se refere ao mundo dos ancestrais. Em outras palavras, é um lugar de passagem onde podiam entrar em contato com a força dos antepassados. Os Kalunga, embora vivam de modo mais rústico, com pouco conforto, são integrados em cooperação e em trabalho coletivo.

Figura 9 - Registro da exposição uma história do povo Kalunga



Fonte: O autor, 1999.

Figura 10 - Registro de alunos da DRE de Santa Maria apreciando a exposição Uma história do povo Kalunga

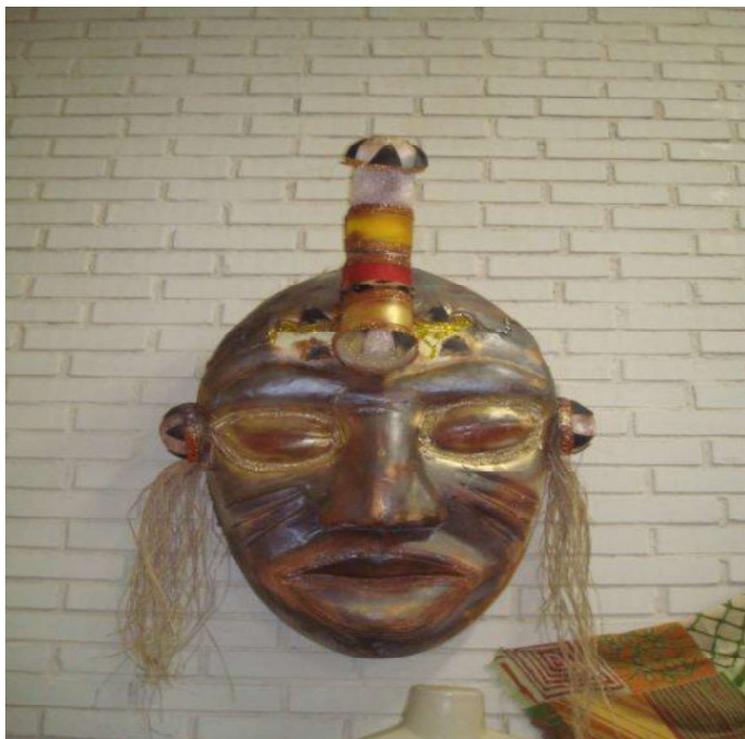


Fonte: O autor, 1999.

A exposição, dividida em cinco blocos, foi composta por 32 fotos coloridas e por textos explicativos que retratam diferentes momentos do cotidiano da comunidade Kalunga. Entre eles estavam a devoção, as festas, a educação, as atividades produtivas e os recursos naturais que utilizavam.

- **Projeto *A face mágica da África*. Exposição de Artes Plásticas, Centro de Ensino Fundamental 209**

Figura 11 - Máscara do Povo Iorubá confeccionada pelos alunos do Centro de Ensino Fundamental 209 de Santa Maria



Fonte: O autor, 2010.

A exposição foi realizada em 2010 no Centro de Ensino Fundamental 209 de Santa Maria. As máscaras africanas foram confeccionadas por alunos do ensino fundamental e médio, que também investigaram outras informações culturais afro-brasileira. Foram realizadas, na escola, oficinas que ensinaram sobre os objetos da arte negra, que não são feitos apenas para serem contemplados, uma vez que não possuem somente funções concretas. As máscaras africanas são utilizadas nas danças e nas cerimônias públicas e constituem um laço entre o mundo humano e o divino. Elas são esculpidas para serem “exibidas” em determinadas circunstâncias da vida social e religiosa.

Figura 12 - Exposição de máscaras africanas pintadas na telha de barro



Fonte: O autor, 2010.

As máscaras são consideradas as de maior valor entre as obras de arte negra. Elas constituem o poder do homem ou das divindades que representam e é por meio delas que esse poder se torna presente aos que as utilizam. Portanto, elas têm um significado totalmente diferente das máscaras ocidentais.

As máscaras africanas são feitas para circunstâncias muito especiais, como as danças da fecundidade, os ritos de iniciação, os funerais, entre outros. Fora dessas ocasiões, perdem o seu significado e valor, sendo cuidadosamente guardadas até nova ocasião propícia.

- **As Oficinas de Danças Africanas**

Figura 13 - Oficina de Jongo na educação infantil da DRE de Santa Maria



Fonte: O autor, 2010.

As oficinas de danças tradicionais africanas ocorreram em 2010, com a participação de discentes de todas as faixas etárias nas diversas escolas de Santa Maria. Constituiu-se de uma vivência de diferentes ritmos de origem negra que fazem parte da cultura brasileira: o samba de roda <sup>41</sup>, o afoxé<sup>42</sup>, o ijexá,<sup>43</sup> o jongo<sup>44</sup>, o maculelê<sup>45</sup>, as danças de trabalho, as danças simbólicas, entre outras. Com percussão ao vivo, foi providenciado aos alunos o desenvolvimento da consciência e da expressão corporal e a vivência de novos ritmos e movimentos expressivos da cultura afro-brasileira.

---

<sup>41</sup> Dança predominantemente feminina realizada dentro da roda cuja coreografia típica é o miudinho, sapateado com os pés colados no chão. Os homens geralmente tocam os instrumentos.

<sup>42</sup> Um cortejo carnavalesco com elementos de origem africana surgido em Salvador e reconhecido como patrimônio cultural imaterial no estado da Bahia.

<sup>43</sup> Ritmo dos terreiros de candomblé oriundo da cidade de Ijexa, na Nigéria, e levado para a Bahia pelo povo lorubá.

<sup>44</sup> O jongo, ou dança do caxambu, é um ritmo de origem Congo-Angola. Chegou no Brasil com os negros de origem bantu trazidos como escravizados para o trabalho forçado nas fazendas de café do Vale do Rio Paraíba, no interior dos estados de Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo.

<sup>45</sup> Dança de origem afro-indígena-brasileira que simula uma luta com o uso de bastões e ritmada por instrumentos de percussão.

- **Oficina de Capoeira no Centro de Ensino Especial**

Figura 14 - Oficina de capoeira no Centro de Ensino Especial de Santa Maria



Fonte: O autor, 2010.

Os métodos desenvolvidos nas aulas de capoeira com pessoas com deficiência (Síndrome de Down e cadeirantes) foram de encontro ao respeito à individualidade biológica, ao período de operações psicomotoras e à realidade social de cada aluno. Foi requisitado o controle corporal e espacial, não havendo contato físico direto, com exceção do cumprimento, do abraço e do aperto de mãos. Ressalto que adaptar atividades pode gerar oportunidades; além do bom senso e do respeito às diferenças, redesenhar a tradição resultou na aplicação da arte com seus benefícios ao próximo. Ainda, na avaliação do trabalho, percebeu-se a evolução apoiada na motivação desenvolvida na relação professor-aluno.

- **Concerto Cultural Brasileiro – CCB**

O Concerto Cultural Brasileiro surgiu em 2006. O grupo nasceu com o objetivo de promover a afirmação da identidade, do pertencimento e da ancestralidade brasileira por meio da valorização da cultura afro-indígena. Ele surgiu da necessidade

de um eixo condutor que centralizasse a aplicação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na educação básica da regional das cidades de Santa Maria e do Recanto das Emas.

A partir da coordenação da Diretoria Regional de Ensino de Santa Maria, cada escola desenvolveu sua própria proposta de aplicação da legislação. O sucesso do projeto fez com que ele se tornasse referência na divulgação e no estudo das culturas africana e indígena no DF.

A proposta pedagógica do Concerto Cultural Brasileiro incluiu apresentações nas escolas e em eventos públicos no DF e em outros estados brasileiros. Por meio da música, da dança e das artes cênicas, o grupo buscou promover um melhor conhecimento sobre a realidade da população negra e indígena e sobre a busca de soluções para o enfrentamento de problemas como o preconceito, o racismo e a invisibilidade desses povos.

Participaram do Projeto professores, estudantes, diretores de escolas e membros da comunidade. Um grupo de pesquisa também desenvolveu oficinas de canto, percussão e dança em várias escolas públicas do DF e entorno.

Nosso grupo foi convidado a participar do II Seminário Nacional de Africanidades e Afrodescendência, na cidade de Vitória, promovido pela Universidade Federal do Espírito Santo, no ano de 2010. A viagem permitiu não só aprofundar conhecimentos e estabelecer contatos com outros grupos e projetos, mas, acima de tudo, difundir a educação do DF em nível nacional. Participaram intelectuais, artistas, professores, pesquisadores da temática e estudantes de todo o Brasil. O encontro ofereceu subsídios didáticos, teóricos e práticos para a formação de educadores na atuação efetiva da Lei 10.639/2003.

Figura 15 - Concerto Cultural Brasileiro representando o Distrito Federal na Universidade Federal do Espírito Santo



Fonte: O autor, 2010.

Figura 16 - Logomarca do Espetáculo Batusques e Canções do CCB



Fonte: O autor, 2010.

Figura 17 - Grupo de percussão formado pelos alunos da DRE de Santa Maria



Fonte: O autor 2010.

Figura 18 - Professora Vanna Chagas em apresentação de samba de roda na Universidade Federal do Espírito Santo



Fonte: O autor, 2010.

- **Desfile em comemoração ao Dia 7 de setembro**

Figura 19 - Faixa de abertura do desfile cívico-militar no Distrito Federal em 2010



Fonte: O autor, 2010.

Em 2010, o Concerto Cultural Brasileiro apresentou-se, a convite da Presidência da República, em desfile cívico-militar pela comemoração do dia 7 de setembro. O convite representou aos membros do projeto o reconhecimento da mais alta instância governamental do Brasil.

A apresentação do grupo foi dividida em três alas, compostas por vinte alunos cada, trazendo, na abertura, representações de etnias africanas que aportaram no Brasil. Objetivamos o reconhecimento de nossas origens africanas para além da condecoração aos guerreiros combatentes e às famílias reais.

A segunda ala contou com a presença de alunos com deficiência que mostraram o jogo da capoeira. A terceira e última ala trouxe um grande cortejo com a dança do maracatu, que é de origem africana e difundida em Pernambuco.

Figura 20 - Alunos da DRE de Santa Maria representando a diversidade étnico-racial no desfile do 7 de setembro (2010)



Fonte: O autor, 2010.

Figura 21 - Ala do maracatu no desfile de 7 de Setembro



Fonte: O autor, 2010.

- Outras ações e participações do CCB

Figura 22 - Integrantes do CCB: Ensino afro nas escolas



Fonte: Correio Braziliense, 2008.

Figura 23 - Divulgação das ações do CCB pelo jornal Correio Braziliense

# A ÁFRICA É AQUI

---

EM SANTA MARIA, UM  
MUSICAL PERCORRE  
AS 24 ESCOLAS  
DA CIDADE PARA  
MOSTRAR A HISTÓRIA  
E A CULTURA AFRO

**T**odos os anos, o diretor da Regional de Ensino de Santa Maria, Júlio César Moronari, arregaça as mangas, trabalha à noite e nos fins de semana para dar conta da direção do Concerto Cultural Brasileiro. O musical, que percorre as 24 escolas da cidade, fala da África, de seu papel na formação do Brasil, da realidade socioeconômica dos afrodescendentes, do racismo e do preconceito.

“A ideia está dando certo, porque colocamos os temas em discussão de uma maneira lúdica, prazerosa e chamamos as pessoas da cidade para irem às escolas, com a garotada. Com isso, também ajudamos a suprir parte da necessidade que Santa Maria tem por espaços culturais”, diz o diretor, com um sorriso de lado a lado. “Procuramos acabar com esse equívoco de ver a África só pelo lado folclórico e o negro como um coitadinho”, enfatiza, dessa vez, semblante sério.

Na abertura do espetáculo, as crianças se agitam com os tambores. Na hora da capoeira, ficam de olhos

vidrados, observando a mistura de jogo, dança e luta. Com humor, os 25 componentes da equipe, todos da comunidade, vão mostrando a influência africana na língua, na dança, na música e nos costumes, sem perder de vista a questão social.

“Quem é que já não saboreou um delicioso vatapá, um angu, um abará?”, pergunta o apresentador à plateia, antes da apresentação da música *Vatapá*, de Dorival Caymmi. “Vamos embranquecer a população brasileira!”, grita o narrador, ao jogar um pó branco para cima, que se espalha para todo lado. Todos riem, mas a intenção é fazer com que o público reflita sobre o incentivo à imigração europeia no Brasil, no período pós-abolição.

O musical tem o papel de comandar um grande projeto na DRE de Santa Maria, em atendimento à Lei 10.639/2003, que obriga o ensino da história e da cultura afro-brasileira na educação básica. A partir desse eixo, cada escola da cidade desenvolve suas próprias iniciativas.

24/25 LEIO E ESCREVO MEU FUTURO

Fonte: Correio Braziliense, 2009.

Figura 24 - Apresentação no show Black to Black em Brasília



Fonte: O autor, 2012.

Figura 25 - Apresentação no Seminário Nacional de Educação Integral no Centro de Convenções de Brasília



Fonte: Arquivo pessoal das DRE de Santa Maria, 2013

Figura 26 - Alguns encartes de apresentações do Concerto Cultural Brasileiro



Fonte: O autor 2022.

Figura 27 - Apresentação do Concerto Cultural Brasileiro na Semana da Consciência Negra promovida pelo MEC



Fonte: O autor, 2008.

Figura 28 - Publicação do Jornal O Regional alusiva ao intercâmbio Cultural entre Brasil e Estados Unidos

**Intercâmbio Cultural Brasil X EUA**



**CCB e UBW em prol das questões étnico-raciais Brasil e Estados Unidos**

A DRE de Santa Maria recebeu na segunda-feira, 29 de março, o grupo internacional Urban Bush Women, formado por sete bailarinas negras, do Brooklyn - Nova York, que vem desenvolvendo ações proativas na comunidade de NY.

O motivo da visita, viabilizada pela embaixada americana no Brasil e apoiada pela COPIR - Comissão para a Igualdade Racial, foi a troca de experiências com o grupo Concerto Cultural Brasileiro. O CCB existe há cerca de nove anos e desenvolve aqui um trabalho semelhante ao das americanas. Ou seja, por meio da dança e da música, transformar sua comunidade numa reflexão/ação social.

Os dois grupos têm em comum mais que a música e a dança. O trabalho de ambos está voltado para ações transformadoras. Em especial quanto às questões étnico-raciais. Nesse sentido, o grupo brasileiro luta pelo cumprimento das leis federais 10639-2003 e 11645/2006 - às quais versam sobre a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira na educação básica das escolas públicas.

Segundo o Diretor Regional de Ensino de Santa Maria, Júlio César de Sousa Moronari, que também é diretor artístico do grupo, a Educação da cidade viveu ontem um momento ímpar em sua história. Pois este reconhecimento internacional coroa o árduo trabalho desenvolvido por alunos, diretores, professores e que extrapola a carga horária de trabalho a fim de cumprir a agenda de ensaios, oficinas em escolas, estudo - muito estudo e apresentações. Mas o resultado de tanto esforço suplanta qualquer adversidade advinda do processo.

A visita do dia 29/03 reafirmou a empatia entre os dois grupos, que desde sexta 26/03 estiveram juntos. Na sexta, o CCB foi recebido na casa da adida cultural da embaixada americana para um cocktail de boas vindas ao Urban Bush Women. Já na noite de sexta-feira instalou-se um clima de intensa troca entre as companhias americana e brasileira. Ali mesmo, Júlio (CCB) e Katherine (UBW) ensaiavam passos de maracatu, samba e outros ritmos que aqueceram a noite artística. No sábado 27, várias oficinas foram ministradas: produção, palco, iluminação e dança.

As oficinas de palco e iluminação ofereceram importantes dicas para a nossa equipe. Conselhos sobre a luz certa para cada evento foram preciosos para o CCB, que tem denotado muita maturidade profissional em suas apresentações, e por isso uma capacitação como oferecida pelo UBW torna-se imprescindível.

A oficina de dança superou todas as expectativas. Vários outros grupos do DF se reuniram ao Concerto Cultural Brasileiro e ao Urban Bush Women, no Centro de Dança de Brasília numa tarde sinérgica. Esta troca de energia e de ritmos e experiências aqueceu os participantes para a apresentação no palco montado na Praça Lúcio Costa, em frente ao CNB.

O show também foi empolgante e fez a platéia vibrar ao som dos mais diferentes ritmos. O CCB pode mostrar toda a sua versatilidade em meia hora de intensa vibração, ao som da alfaia, do atabaque e a balanço vertiginoso da saia das dançarinas.

Enfim, na 2ª, o grupo se despediu após uma tarde considerada mágica pelos dois grupos. A comunicação viabilizada por meio de tradutores não ofereceu dificuldade para os grupos. No lugar do inglês e do Português, ali falava-se outra língua, universal: a Arte.

Fonte: O autor, 2010.

Figura 29 - Oficina Urban Bush Woman e Concerto Cultural Brasileiro, Brasília, 2010<sup>46</sup>



Fonte: Flickrcom, 2010.<sup>47</sup>

Acima, o encarte discorre sobre o encontro entre o CCB e o Urban Bush Women (UBW), grupo de dança formado por sete bailarinas negras do Brooklyn/Nova York, que desenvolvem ações proativas na comunidade estadunidense. O motivo da visita, viabilizada pela Embaixada dos Estados Unidos, idealizava a similitude das propostas e a troca de experiência com o CCB. Em 2010, o UBW desenvolveu, em Santa Maria, um trabalho semelhante ao do Brooklyn, ou seja, o de transformar a realidade das comunidades por meio de uma reflexão, buscando a música e a dança como aliadas.

---

<sup>46</sup> CHAGAS, Ivanise. Formação Continuada em Dança na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2020. 133 folhas. Brasília (DF). Dissertação (Mestrado – Profarts) – Universidade Federal de Brasília (UnB).

<sup>47</sup> FLICKR, Disponível em: <<https://www.flickr.com/photos/embaixadaeua-brasil/4475713643/in/photostream/>> Acesso em: 08 de julho de 2022.

Figura 30 - Oficina de danças de origem africana com alunos das escolas públicas de Santa Maria



Fonte: O autor, 2009.

Figura 31 - Oficina de percussão em escolas públicas de algumas cidades do entorno do DF



Figura 32 - Registro da construção de rede e afeto nas apresentações



Fonte: O autor, 2008.

Figura 33 - Apresentação do CCB em abertura de eventos com a temática da diversidade



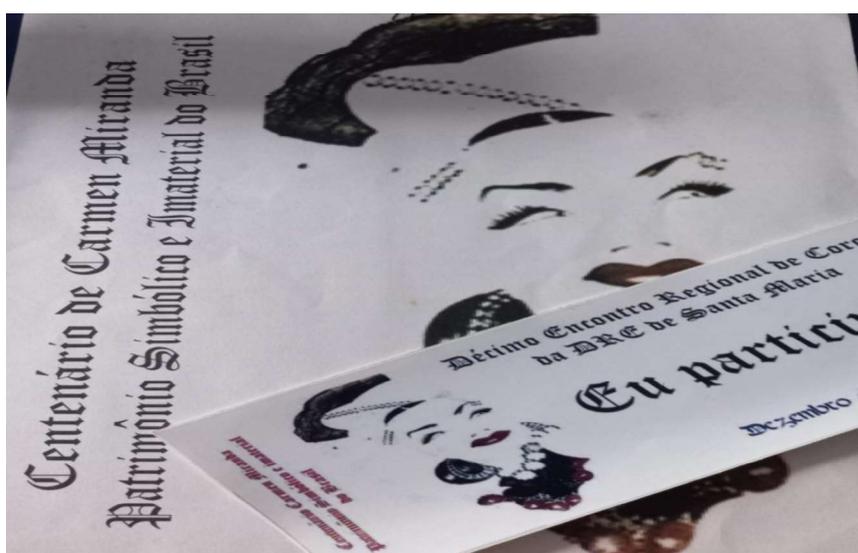
Fonte: O autor 2008.

Devido à carência de salas de cinemas, de galerias de artes e de espaços públicos para apresentações de espetáculos em Santa Maria e Recanto das Emas, percebemos a necessidade de oportunizar à comunidade escolar momentos de

fruição e percepção por meio da arte. Assim, criamos, entre os anos 2000 e 2008, projetos artísticos culturais como o Encontro Regional de Coros, com o objetivo da manutenção de um polo de canto e coral em cada unidade escolar. A cada ano, o encontro reunia todos os coros com uma música-tema inserida no repertório de cada coral. Ademais, havia o Festival Regional de Quadrilhas e a Galeria de Artes Dulcina de Moraes, que contava com visitação e intercâmbio das mostras dos trabalhos dos estudantes e dos artistas das cidades.

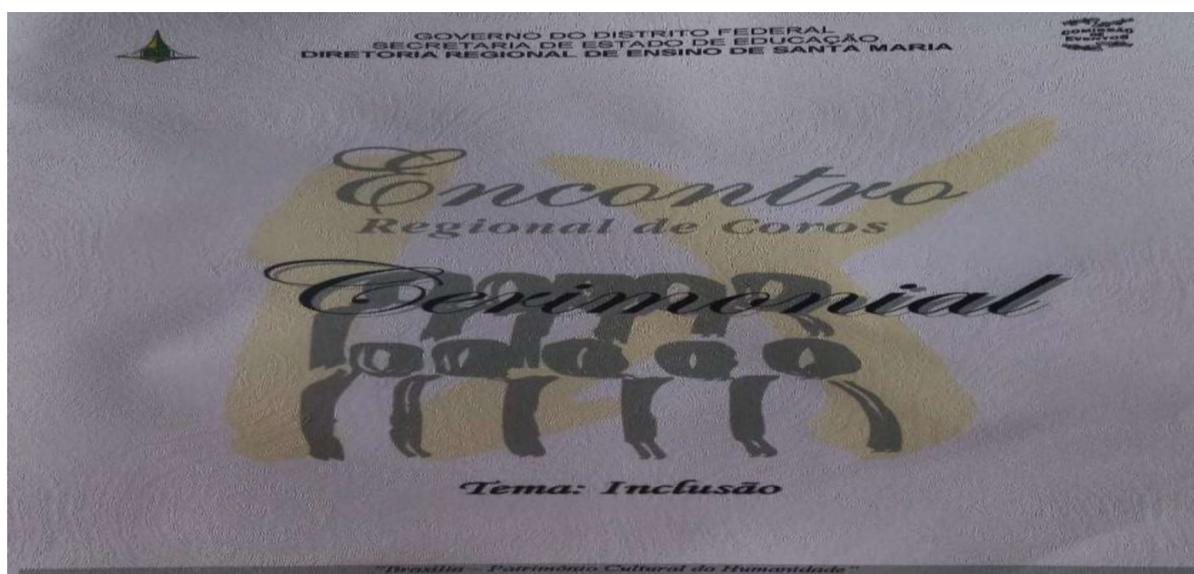
As ações da DRE ganharam grande repercussão e parceria do comércio, além do apoio das famílias e das autoridades locais. Os participantes sempre eram convidados para apresentações fora das cidades de origem, levando a voz da periferia a lugares inimagináveis devido a suas dificuldades cotidianas.

Figura 34 - Encontro Regional de Coros com o tema “Centenário do nascimento de Carmem Miranda”



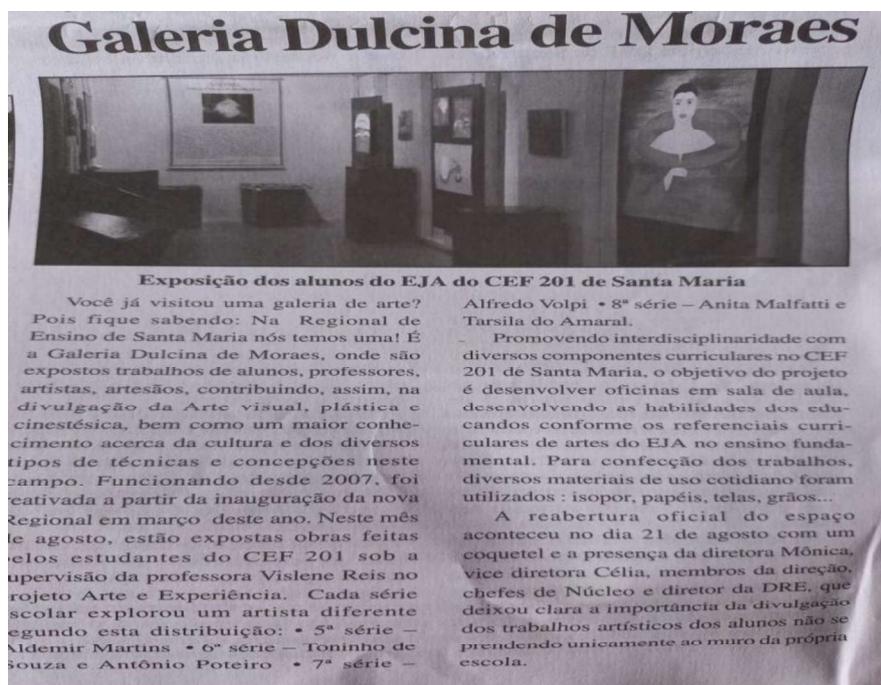
Fonte: O autor, 2009.

Figura 35 - Cartaz do IX Encontro Regional de Coros da DRE de Santa Maria, com o tema “Inclusão”, em 2008



Fonte: O autor, 2008.

Figura 36 - Matéria jornalística do informativo O Regional da DRE de Santa Maria referente à inauguração da Galeria de Artes Dulcina de Moraes, em 2007



Fonte: O autor, 2007.

Figura 37- Matéria do jornal O Regional referente ao Décimo Festival de Quadrilhas da DRE de Santa Maria, em 2010



Fonte: O autor, 2010.

Com o término do mandato eletivo de governos, é comum que os cargos comissionados indicados para a gestão pública nas cidades sejam exonerados de suas funções, por serem de confiança e de natureza política. Em 2010, esse foi o meu caso e o da equipe gestora da educação, que foi devolvida para as regionais de origem. Com isso, todas as ações artístico-técnico-pedagógicas vigentes no período foram excluídas do Projeto Pedagógico da nova composição gestora da DRE e, conseqüentemente, de suas escolas vinculadas, o que causou a descontinuidade e a impossibilidade de acesso e de continuidade das práticas consolidadas para formação integral da comunidade escolar.

Fui encaminhado para Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante para a regência no Centro Educacional 01 (CED 01) do Riacho Fundo II em 2011 e lecionei por quatro anos na área de artes cênicas, desenvolvendo – juntamente aos docentes de outras áreas de conhecimento – um trabalho pedagógico transdisciplinar, focado na realidade dos estudantes. Procurei ir além das datas comemorativas, em contrapartida ao que é comum nos projetos pedagógicos das unidades escolares e ao imposto pela grande maioria das direções aos professores de artes. Juntamente com

toda equipe que integrei, nosso ensejo era o de fazer cumprir a proposta de atividades de construção coletiva inseridas no calendário anual escolar.

Com a diversidade presente na referida unidade de ensino, observava-se uma característica específica das escolas públicas: grande parte dos estudantes advinha de áreas periféricas e em situação de vulnerabilidade. Com esse conjunto de saberes presente, articulamos intervenções transdisciplinares com o propósito de ensinar e de aprender com aquela comunidade do Riacho Fundo II. Buscamos, por meio das artes cênicas, mudanças na qualidade do ensino focadas no debate crítico e na contramão das práticas pedagógicas do modelo tradicional – portanto, engessadas e fora da realidade do contexto e da história de vida do alunado. As intervenções cênicas propostas para contemplar a diversidade nas aulas do Ced 01, dialogaram com o que preconiza o Currículo em Movimento do Distrito Federal:

A SEEDF reestrutura seu Currículo de Educação Básica partindo da definição de diversidade, com base na natureza das diferenças de gênero, de intelectualidade, de raça/etnia, de orientação sexual, de pertencimento, de personalidade, de cultura, de patrimônio, de classe social, diferenças motoras, sensoriais, enfim, a diversidade vista como possibilidade de adaptar-se e de sobreviver como espécie na sociedade (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 41).

Nas minhas turmas de artes do turno noturno da Educação de Jovens e Adultos (EJA), recebi duas alunas transexuais que, por serem umbandistas, sofriam ataques de transfobia e de intolerância religiosa por parte de um grupo de alunos da escola. Elas desejavam desistir de frequentar as aulas por não estarem nos padrões cisheteronormativos e por não aceitarem de forma subalternizada os ataques dos colegas e de alguns professores da instituição de ensino.

Os discursos fundamentalistas, na contramão da educação em e para os Direitos Humanos, promovem visões limitadas e uma guerra coletiva contra a população LGBTQIA+, fortalecendo, portanto, os discursos homofóbicos e transfóbicos ao afirmarem, nos corredores da escola, que a prostituição, as doenças e o “pecado” são características inerentes das pessoas que “optaram”<sup>48</sup> em serem LGBTQIA+, por exemplo. Desta forma, é importante destacar que o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal se justifica afirmando que:

---

<sup>48</sup> Utilizar-se do termo opção sexual reduz a discussão sobre a sexualidade humana, enquanto “conjunto de práticas e significados que, sem negar a biologia, estruturam identidades e definem relações de poder na sociedade” (CEARÁ, 2017, p. 8) à apenas uma de suas dimensões – a orientação sexual pela manifestação de atração física ou emocional por outros indivíduos, sem levar em conta a relação que esta dimensão estabelece com sexo biológico e identidade de gênero do cidadão.

A relevância dessa discussão é também defendida pelo Ministério da Educação que, por meio da Resolução 01/2012, em consonância às Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos do Conselho Nacional de Educação (CNE – Parecer 08/2012) deliberou a educação em direitos humanos como um dos eixos fundamentais do direito à educação e sua inserção no currículo da Educação Básica.

Nessas Diretrizes, os direitos humanos são tidos como o resultado da luta pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana. Dentro dessa concepção, a educação escolar ocupa lugar privilegiado por constituir-se uma das mediações fundamentais, tanto para o acesso ao legado dos direitos humanos, quanto para a transformação social, em particular na sociedade brasileira, marcada por profundas contradições que, historicamente, ameaçam e violam os direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais, ambientais, fundamentais, básicos, individuais, coletivos ou difusos (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 54).

Desta forma, imediatamente senti que, enquanto agente público, educador comprometido com a garantia de direitos e membro de comunidade de terreiro, deveria intervir naquela situação de opressão dentro do espaço do CED 01 do Riacho Fundo II. Articulei, junto à coordenação do noturno, um trabalho cênico interventivo como forma de combate aos ataques contra qualquer tipo de preconceito direcionado à pessoa humana, seja por sua cor, sexualidade, religiosidade ou classe social.

Daí nasceram os fóruns de debate com encenação dos textos e narrativas das próprias alunas sobre seus conflitos cotidianos. As ações nas aulas de artes obtiveram grandiosa repercussão dentro e fora da escola, com retorno instantâneo acerca da importância de ter garantidos os direitos humanos e o exercício da cidadania. Ademais, a disciplina de artes presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica muito contribuiu para as reflexões alusivas às diferenças presentes nos corpos que ocupavam a escola (BRASIL, 2018).

No aspecto sexualidade, as ações dos fóruns focaram na construção de narrativas da educação não binária. Nos debates, ficou evidenciado que os discentes, por receberem uma educação tendenciosa, classificavam o gênero e o sexo em duas categorias, o masculino e o feminino. Para eles, o diverso era “estranho” no cotidiano escolar. A partir disso, foi possível trabalhar a diversidade sexual, salientando que a identidade de gênero e a expressão de gênero não são limitadas à constituição binária excludente. A escola se tornou um espaço de enfrentamento contra qualquer forma de discriminação relacionada à pessoa humana.

A negação à pluralidade dos corpos presente no ambiente coletivo da escola reafirma a continuidade do cisheteropatriarcado racista e classista na escola pública. Além disso, rejeita a expressão de signos construídos e adquiridos em toda uma existência, como afirma Merleau Ponty, mas é a partir do corpo vivido que posso estar

no mundo em relação com os outros e com as coisas (MERLEAU-PONTY, 2006). Portanto, existe a real necessidade de um novo olhar para as pedagogias – em especial, nas artes – que ressignifiquem o modelo tradicional e hegemônico existente nas escolas públicas do país.

Há uma grande lacuna nas ações pedagógicas das escolas para a percepção da diversidade dos corpos docentes e discentes. Percebe-se uma vultosa repetição de ações limitadoras para o desenvolvimento do ser. Conseqüentemente, há a reprodução da exclusão, do silenciamento e da tentativa de separar os corpos da mente de uma forma violenta e descompromissada com as pautas de consolidação de políticas públicas educacionais voltadas aos temas relações étnico-raciais e gênero nas instituições. De acordo com Fátima Lima:

Uma educação LGBTQI+ reconhece os eixos de opressão e coloca a frente no combate a qualquer tipo de opressão ou violência seja ela de gênero, de sexualidade, de classe, de raça, geracional, territorial, entre outras; entendendo que estes eixos de opressão constituem relações de poder sobre corpos/subjetividades com a finalidade de categorizar, hierarquizar, docilizar, controlar, subjugar e desumanizar (LIMA, 2021, p. 5).

Nessa direção, urge o compromisso dos educadores – independentemente de sua área do conhecimento ou de seu lugar de atuação – em perceberem e em refletirem os modos de vida existentes na pluralidade, na singularidade e nas diferenças inerentes do ser humano. A educação precisa agir contra as opressões patriarcal e racista enraizadas nos sistemas de ensino do território nacional.

#### 2.4.2 Chegando à Vargem Bonita

Após três anos lecionando no CED 01 do Riacho Fundo, em 2014, fui avisado pela Regional de Ensino que a direção da escola da Vargem Bonita requisitava um professor com o meu perfil para coordenar a educação integral do local. Na estratégia do projeto da educação integral, os alunos chegavam às 7h30 e saíam às 18h da escola. As aulas eram ministradas no turno matutino e as demais atividades – de jogos, desporto, aulas de teatro, artes visuais, dança e música – aconteciam no turno vespertino.

No primeiro momento, resisti ao convite por não estar certo se desejava retornar à coordenação e suas atividades técnicas, tampouco se ansiava deixar a regência de classe e o vínculo com a comunidade do Riacho Fundo II. Porém, como

tudo na minha vida perpassa por surpresas e desafios, aceitei o cargo e busquei a localização da nova escola, onde iria atuar na modalidade de ensino-proposta.

Mesmo nascido em Brasília, nunca ouvira falar da existência da cidade da Vargem Bonita nem da unidade escolar localizada na região periférica do DF, vinculada à Coordenação Regional do Núcleo Bandeirante, que oferece em sua estratégia todas as modalidades de ensino, atendendo alunos da área urbana e do campo.

O Centro Educacional da Vargem Bonita, na região de chácaras de Vargem Bonita é considerada como área rural, essa área está situada e ilhada em uma pequena região administrativa do Distrito Federal, o Park Way. Mais especificamente, está em um bairro nobre que ostenta um padrão diferenciado com suntuosas moradias construídas em condomínios de alto padrão e cercada por um vivo cinturão verde de mata nativa do nosso cerrado. A região é um exemplo de preservação ambiental e, além de abrigar importantes recursos hídricos e reservas ecológicas de altíssima relevância, abriga o Núcleo Hortícola da Vargem Bonita.

Segundo Nelson Uema<sup>49</sup>, na década de 1950, a Companhia Imobiliária de Brasília (TERRACAP) cedeu, em regime de arrendamento, chácaras para as famílias cultivarem hortifrutis a fim de guarnecerem a Central de Abastecimento do Distrito Federal (CEASA) e o comércio de verduras das regiões administrativas de Brasília e seu entorno.

Ainda segundo Nelson Uema, neto do primeiro imigrante japonês a chegar em Vargem Bonita, a produção de hortaliças da cidade cultivada pelos pequenos agricultores das chácaras da cidade oferece alto padrão de qualidade às demais oferecidas no DF. Ainda segundo Uema, tal situação acontece devido às chácaras serem pequenas e em formato de agricultura familiar; dessa forma, o próprio agricultor planta e vende, favorecendo, na entrega, o frescor e a boa qualidade dos legumes e verduras que chegam ao comércio e às casas dos consumidores.

Outro aspecto determinante da diversidade presente na cidade é a concentração de japoneses, que fundaram a Associação Nipo-Brasileira. A Associação proporciona grandes eventos tradicionais durante o ano para a

---

<sup>49</sup> BRASILIAWEB. Informação colhida no Blog Brasília Web, publicada em: 01/12/2014. Disponível em: <<http://brasiliaweb.com.br/integra.asp?id=39537&canal=2&s=1&ss=2>>. Acesso em: 26 de setembro de 2022.

comunidade local, sugerindo trocas culturais tais como gastronomia e aulas desportivas e culturais com acesso livre para os moradores.

O Projeto Pedagógico da instituição aponta que a escola faz parte da historicidade da Capital Federal. A unidade foi fundada no ano de 1962; em salas adaptadas e cedidas pela Fundação Zoobotânica, objetivava-se atender aproximadamente setenta e quatro alunos matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Eles eram filhos dos japoneses que vieram do Estado de São Paulo convidados pelo então Presidente da República Juscelino Kubitschek para ocupar a área.

A escola contava com apenas uma professora regente que lecionava no formato multisseriado nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Saliento que, na organização dessas turmas escolares, o grande desafio do docente é atuar na mesma sala de aula com várias séries, atendendo simultaneamente os discentes com idades e níveis de conhecimentos diferenciados.

Os agricultores arrendatários das áreas cedidas para o plantio, segundo o projeto pedagógico da escola da Vargem Bonita, não podiam residir nas chácaras, porque a concessão dos terrenos era exclusiva para o plantio e suprimento das necessidades da população. O termo proposto proporcionou um aumento na densidade populacional urbana no local, atraindo mão de obra de diversos estados do país para o trabalho do cultivo nas chácaras arrendadas pelos japoneses.

Atualmente, a realidade local destoa da ideia inicial do governo. Os agricultores japoneses não são maioria e as chácaras, que outrora tinham o fim único de plantio, abrigam as pessoas que vieram de outras localidades para trabalhar nas terras. Elas trouxeram, na bagagem, um enorme legado de saberes que dialogam com a cultura japonesa, tornando o lugar plural e diversos nos saberes e nas identidades.

Desde a sua fundação, a cidade conta apenas com o atual Centro Educacional da Vargem Bonita, escola de rede pública que hoje está melhor estruturada física e pedagogicamente. Porém, ressaltamos que a unidade escolar não atende a comunidade local em todas as modalidades de ensino, obrigando os alunos a se deslocarem para cidades circunvizinhas a fim de concluírem o Ensino Médio ou estudarem na modalidade EJA. Muitos estudantes desistem do processo devido à distância e à precariedade do transporte coletivo público que quase inexistente na região. Ele não atende o horário escolar, impossibilitando a continuidade de estudos dos estudantes matriculados em outras cidades.

Registro, ainda, que grande parte dos alunos e alunas que são atendidos(as) na escola não advém das luxuosas mansões da cidade do Park Way. São filhos e filhas de caseiros, jardineiros, empregadas domésticas e dos atuais moradores das chácaras, que foram, outrora, arrendadas.

Na cidade da Vargem Bonita, o poder público não oferece aos moradores opções de cultura, lazer, centros de convivência e de assistência social. Isso gera uma grande lacuna, possibilitando a ociosidade dos jovens moradores, além de um avanço da violência. Ademais, observa-se na escola um alto índice de gravidez precoce nas turmas do Ensino Fundamental. Devido a essas problemáticas, o Centro Educacional se tornou um ponto de encontro, de referência e de apoio latente naquela comunidade. A comunidade conta com a escola como um centro integrador local que atendem aos estudantes nas seguintes modalidades de ensino:

- Educação Infantil (matutino): 2 turmas do 1º Período; 2 turmas do 2º Período.
- Ensino Fundamental – Anos Iniciais (matutino) – 2 turmas de 1º Ano; 2 turmas de 2º Ano; 2 turmas de 3º Ano; 2 turmas de 4º Ano; e 2 turmas de 5º Ano.
- Ensino Fundamental – Anos Finais (vespertino) – 1 turma de 6º Ano; 2 turmas de 7º Ano; 2 turmas de 8º Ano; 2 turmas de 9º Ano.

De acordo com a secretaria do Centro Educacional da Vargem Bonita, no cotidiano do trabalho de escrituração escolar, consta uma alta rotatividade de alunos que se matriculam para um determinado espaço de tempo e outros que deixam a escola. Isso ocorre porque os pais dos estudantes se movimentam de acordo com o plantio e as colheitas nas chácaras e nas casas dos patrões da cidade do Park Way. As chegadas e as saídas geralmente duram dois ou três meses e, ao deixar os filhos e as filhas sem estudo, aumentam-se os índices de reprovação e insucesso escolar.

Quando comecei os trabalhos de coordenação na educação integral na Vargem Bonita, observei, no decorrer das aulas, que boa parte dos alunos chegavam com fome e com as roupas sujas. Com muito cuidado e uma escuta sensível nas aulas de artes cênicas, compreendi que se tratava de tristes situações de miserabilidade e de casos de negligência familiar. A ausência também advinha do Estado, representada na inexistência e/ou precariedade de auxílios para a saúde bucal, oftalmologia, dermatologia, ginecologia e psicologia.

Nesse contexto adverso para o desenvolvimento cognitivo da comunidade escolar, os alunos entravam nas salas de aula apáticos, sonolentos e sem higienização corporal, tornando muito difíceis os avanços pedagógicos e a

permanência integral nos dois turnos. Isso feria o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que define em seu Art. 22 que a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Assim, verifica-se a contradição exposta entre o princípio da cidadania e a fruição da construção pedagógica na educação da comunidade de Vargem Bonita. Se a instituição escolar não contemplar o exercício do direito à educação, o reflexo vai na direção na comunidade escolar, que se depara com a negação do acesso às áreas do conhecimento e é excluída das possibilidades de desenvolvimento integral.

Na escola, observamos no PP (2020) que o objetivo maior da direção e do corpo docente é o de focar em esforços que visem o crescimento global dos estudantes, apesar das dificuldades encontradas no cotidiano das alunas e dos alunos matriculados.

Nosso objetivo de ensino é a promoção de um ensino de qualidade, que favoreça a socialização do educando, priorizando seu desenvolvimento crítico-social, afetivo, psicomotor, físico e cognitivo, segundo pressupostos básicos para a formação da cidadania em todas as áreas de conhecimento, para atuar nos aspectos pedagógicos de forma que haja uma intervenção efetiva nos aspectos sociais e pedagógicos e para garantir uma aprendizagem coesa que venha de encontro com as propostas pedagógicas desta Unidade de Ensino. Cabe a esta intervir pontualmente em todos os aspectos de aprendizagem e social dos nossos educandos<sup>50</sup>.

A proposta do PP objetiva promover para os alunos o ensino de qualidade em todas as áreas do conhecimento. Porém, não é possível verificar no documento a questão do recorte racial da comunidade escolar da Vargem Bonita. É preciso considerar que a questão racial é indiscutivelmente necessária desde a Educação Básica. Como consequência, é possível promover a equidade racial no ensino de escolas da rede pública do Distrito Federal. Ademais, é possível ser alcançada a efetiva inclusão da população afro-indígena como sujeitos de direitos nos sistemas de ensino, reduzindo a discrepância do analfabetismo dos alunos negros e indígenas em relação aos demais, historicamente privilegiados pelo fator racial.

Esta realidade testemunhada é que me inspirou para escolher essa unidade escolar para uma intervenção a partir da arte, pois esse público da referida comunidade escolar é atravessado por uma série de vulnerabilidades.

---

<sup>50</sup> Trecho do Projeto Pedagógico (2020) do Centro Educacional da Vargem Bonita.

Nessa perspectiva, é urgente a necessidade da construção de uma sociedade mais justa e igualitária, compreendendo na estrutura dos aparelhos públicos como se dá a reprodução do racismo histórico. Portanto, requer-se a elaboração de políticas efetivas de enfrentamento às desigualdades a fim de promover uma educação pública de qualidade e essencialmente antirracista.

Após atuar por um ano na função de coordenador, voltei à regência de classe nas séries finais do Ensino Fundamental na mesma escola. Em três anos de trabalho em sala de aula, a repercussão das aulas de artes era imensa, pois contemplava a diversidade das crianças e dos adolescentes. Fui, então, novamente convidado a ocupar um outro cargo de grande desafio na minha carreira profissional: atuar na função de diretor da Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade (DCDHD) da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEE-DF). Na jornada de um ano e quatro meses como diretor da pasta, o objetivo era a promoção da educação alicerçada em e para os direitos humanos a nível central, voltada às escolas públicas do Distrito Federal.

Ressalto que foi na DCDHD que senti a necessidade de aprimorar a minha formação e qualificação acadêmica ao interagir com as pautas de proteção, promoção e defesa dos direitos humanos, além de conviver com profissionais capacitados e participar das implementações das políticas públicas nas unidades escolares. Na política de ações dos direitos humanos da SEE-DF, é priorizado o diálogo e a atenção às crianças e aos adolescentes, aos estrangeiros, aos jovens e aos idosos, às pessoas com deficiência, às pessoas em situação de rua e em situação de drogadição e à educação do campo.

Ao ser exonerado do cargo de diretoria em 2020, preparei-me para participar do processo de seleção do Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES). Inscrevi-me com o projeto intitulado *Batuque em Cena*, que é voltado para a promoção epistêmica de novos olhares na pedagogia das artes cênicas e tem viés para a promoção da educação para as relações étnico-raciais. Fui aprovado e desenvolvo a presente pesquisa na instituição CED da Vargem Bonita.

Assim, a minha trajetória de vida percorrida e descrita nesta dissertação está alocada em uma encruzilhada<sup>51</sup>, em uma amálgama composta pelo intercruzamento

---

<sup>51</sup> Lugar onde se cruzam caminhos, saberes e estradas. Trata-se de um ponto crítico, em que decisões são tomadas e transformadas. Morada do Orixá Exú, o senhor das comunicações e responsável pela organização da estrutura do povo Nagô e suas conexões com outros povos na diáspora africana. Para

de saberes, tradições, memórias, diferenças, distâncias, aproximações e conflitos existentes na esfera pessoal, profissional e espiritual. As percepções nas experiências vividas foram alicerce para a base da construção do sujeito protagonista na minha história, na pessoa que hoje sou, na minha atuação em sala de aula e nas relações interpessoais. Procurei sempre trazer a sensibilidade para o diálogo, e desse diálogo fazer a mediação e a alteridade como pilares centrais na construção de novos olhares para o fazer pedagógico nas aulas de artes.

Fiz a opção de não deixar que as marcas e as cicatrizes que encontrei no caminho não fizessem de mim um opressor que outra foi oprimido, mas procurei passar para as alunas e alunos formas possíveis de derrubar os entraves vividos por elas e eles a partir do meu trabalho em sala de aula.

Entendi que essa forja transpõe os vitimados e o passado, me fazendo oferecer um caminho contrário ao que me foi disponibilizado enquanto estudante da educação básica. Há, por outro lado, a superação e o protagonismo, abrindo questionamentos inovadores e buscas de novas perspectivas de viver e de habitar no mundo, entendendo que esse sempre se mostrará inacabado para o professor pesquisador.

Ao me (re)construir como professor, sacerdote de religião de matriz africana e ativista dos direitos humanos, compartilho e proponho, nessa trajetória – sempre à luz dos saberes ancestrais –, a reflexão. Ela está no sentido da ampliação dos olhares e debates nos processos voltados para a educação das relações étnico-raciais na escola e para o exercício pleno na qualidade da cidadania; conseqüentemente, estamos construindo sujeitos de direitos e deveres.

Na próxima cena, falando quase que exclusivamente sobre o campo da pesquisa, abordarei as estratégias adotadas no processo nas oficinas cênicas no Ced Vargem Bonita no período da pandemia do Covid-19, bem como a metodologia utilizada para a montagem da intervenção artística Batuque em Cena na comunidade escolar.

---

a acadêmica, poetisa e dramaturga Leda Maria Martins,” a encruzilhada é operadora de linguagens e de discursos, lugar radial de centramento e descentramento, intersecções, influências e divergências, fusões e rupturas, multiplicidade e convergências, unidade e pluralidade, origem e disseminação” (MARTINS, 1997, p. 28).

### CENA 3: A FORMAÇÃO, A APRESENTAÇÃO DO BATUQUE E SUA RESSONÂNCIA NA COMUNIDADE ESCOLAR DA VARGEM BONITA

#### 3.1 Teatro na Vargem Bonita no período pandêmico do Covid-19: o método interventivo

Registro, neste tópico, o início das oficinas de teatro no período da pandemia, bem como as estratégias adotadas como prática metodológica da presente pesquisa. Entre elas estão as técnicas do teatro do oprimido, de Augusto de Boal (2009), em que a imagem é valorizada tanto quanto a palavra. Meu aprofundamento nos estudos do teatro do oprimido ocorreu, com mais intensidade, ao adentrar nas disciplinas do programa de mestrado do PROFARTES com viés na pedagogia do oprimido de Freire (2005) que, na essência, busca o autoconhecimento do homem para novas aberturas críticas sobre o seu papel em si e nas realidades que o cerca.

Figura 38 - Início das aulas presenciais no CED Vargem Bonita



Fonte: O autor, 2021.

Como método interventivo proponho a criticidade e a criatividade diante da realidade cotidiana dos participantes com o método do teatro do oprimido. Acredito que a metodologia das oficinas dialoga com os Parâmetros Curriculares Nacionais em Artes, que acenam que “as propostas educacionais devem compreender a atividade

teatral como uma combinação de atividade para o desenvolvimento global do indivíduo, um processo de socialização consciente e crítica, um exercício de convivência democrática” (BRASIL, 1988, p. 57).

Ressalto, ainda, que o processo do ensino-aprendizagem na pedagogia das artes cênicas deve contemplar a troca de saberes entre professores e discentes. É preciso buscar o conhecimento das realidades, dos desejos, do cotidiano da comunidade, das dificuldades e dos acertos, propiciando uma forma de intercambiar as subjetividades de cada sujeito do processo, como também acena o Currículo em Movimento da Secretaria da Educação do Distrito Federal ao contemplar “as narrativas historicamente negligenciadas” (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 36).

No primeiro dia da oficina do projeto *Batuque em Cena*, ao adentrarmos à sala de aula virtual da escola, nos deparamos com o grandioso e inédito desafio enfrentado por todos nós, educadores e educandos: conviver com as adversidades do período pandêmico de Covid-19. Os impasses se deram, sobretudo, no fazer pedagógico remoto com uso de tecnologias. Assim, face ao grandioso e inédito desafio para os docentes e os discentes, foi possível compartilhar nos encontros virtuais:

- A proposta da pesquisa na escola;
- A análise sobre a situação mundial da pandemia do Covid-19, a importância da vacinação, apesar dos atrasos oriundos da falta de informação e de políticas públicas de enfrentamento ao vírus, os alertas, as informações e os cuidados sobre os perigos de contaminação que estávamos expostos;
- A discussão de estratégias para mantermo-nos conectados e, assim, evitar o estresse, a ansiedade, a solidão, a frustração, o tédio e até mesmo o desespero consequente do isolamento proposto pelos profissionais de saúde como medida de prevenção e da continuidade da vida;
- Os estudos sobre o teatro e suas funções como comunicador e transformador social, político e crítico;
- A apresentação dos participantes e a aplicação dos formulários de autorizações do uso de imagem;
- O preenchimento do quadro das entrevistas semiestruturadas;
- A análise e a discussão dos textos ligados à temática étnico-racial;
- A exibição de filmes e vídeos com o conteúdo das culturas afro-indígenas;

- A promoção de diálogos sobre as ancestralidades e os temas presentes no cotidiano dos participantes;
- A escrita das narrativas dos pontos marcantes das trajetórias dos participantes.

Ao voltarmos no segundo semestre de 2021 para o modo presencial nas escolas e, partindo do pressuposto de que as aprendizagens acontecem com a interação dos pares, no início das aulas presenciais ainda tínhamos o incômodo do uso das máscaras e do distanciamento. As medidas ocorreram por termos do contágio do vírus e foram levadas muito à sério por todos nós, diante da incerteza gerada por essa caótica emergência sanitária.

Considero que conduzir as aulas de teatro na modalidade presencial em plena pandemia estando apartados e sem o contato corpóreo foi o nosso maior entrave, o que quase inviabilizou o processo. Os participantes queriam desistir, porque acharam os jogos e as dinâmicas teatrais, (re)inventadas para as oficinas, desestimuladoras e frias.

Figura 39 - Aulas da oficina no modelo presencial segundo o protocolo de distanciamento



Fonte: O autor, 2021.

Adotamos, nas rodas de conversa, diálogos e narrativas com temas que estavam presentes nas realidades dos alunos, como a reinvenção do viver pós isolamento, as desigualdades sociais, a violência doméstica, o tráfico e o uso de drogas, as mortes prematuras nas famílias, as LGBTQIA+fobias e o racismo historicamente presente no Brasil. Após os diálogos, partimos para a criação de pequenos textos, que foram encenados durante as aulas de artes.

Atividades como as relatadas acima não são sugeridas e ensinadas nas graduações, mas nas experiências pessoais vividas e a mim ensinadas nas aulas de teatro das oficinas. Assim, coaduno com o pensamento de Paulo Freire que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou para a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21).

### 3.2 Dos ensaios

Figura 40 - Da disposição física da sala de aula



Fonte: O autor, 2022.

Figura 41 - Da disposição das aulas no formato de roda com os discentes



Fonte: O autor, 2022.

As imagens das duas fotos acima ilustram a sala de aula e a disposição das cadeiras na forma da roda. Para nós, que seguimos os direcionamentos das percepções das tradições afro-indígena, a roda é presente em nossos rituais e transmite energia de re(conexão) nos nossos processos de transmissão de saberes ancestrais. Podemos também comprovar essa disposição circular na maioria das danças tradicionais: o maculelê, o samba de roda, o jongo, o coco de roda, a capoeira, entre tantas outras manifestações estéticas presentes nas culturas de origem tradicional no Brasil.

Em diálogo com o pensamento da professora Doutora Alexandra Gouveia Dumas, mulher negra e pesquisadora da temática racial e de gênero na Universidade Federal da Bahia – UFBA, a disposição da sala de aula no formato tradicional se converge na afirmação de que nós vivemos em um sistema social de extrema competitividade e individualismo. Já o quilombismo<sup>52</sup>, como sugere Abdias do Nascimento (2020)<sup>53</sup>, passa a ser uma contracorrente para o teatro convencional e ocidentalizado, por pregar valores que subvertem até a estrutura clássica dramática do protagonismo individual, geralmente de uma única personagem. As inspirações vêm das culturas afro-populares, que usam a roda como organização dos corpos e dos movimentos no espaço (DUMAS, 2022).

Ainda segundo Dumas a organização e a disposição em círculo disponibilizam o centro para todas e todos como protagonistas do espaço e a visibilização do corpo, oferecendo aos participantes a rotatividade. Essa é uma disposição que vai ao contrário do atual modelo tradicional, em que o professor ocupa e detém de um lugar centralizado de poder. A minha proposta de pesquisa também contrapõe esse modelo colonial da organização da estrutura física das salas de aula. Busco, assim, potencializar o protagonismo de cada um dos estudantes ao aproximá-los das diferenças da coletividade.

No início das aulas dos anos letivos, é normal, na estratégia de matrícula das escolas públicas do Distrito Federal, a rotatividade dos alunos que vão estudar nas séries seguintes em outras unidades escolares. Ao reorganizar a (re)composição do nosso grupo de pesquisa, recebi dois alunos com transtorno do espectro do autismo

---

<sup>52</sup> Quilombismo expressa a ciência do sangue escravo, do suor que este derramou enquanto pés e mãos edificadores da economia deste país, segundo Abdias do Nascimento(2020).

<sup>53</sup> Abdias Nascimento, foi ator, poeta, escritor, dramaturgo, artista plástico, professor universitário, político e ativista dos direitos humanos das populações negras brasileiras.

(TEA)<sup>54</sup>, que manifestaram, junto à coordenação da escola, o desejo em participar das aulas. Como estamos trabalhando em um esforço acadêmico com as emancipações e os protagonismos, imediatamente convidei-os para fazer parte das aulas, com um compromisso pessoal de me preparar tecnicamente para lidar com mais um novo desafio neste trabalho de pesquisa.

Para contemplar as participações desses dois alunos com a deficiência descrita, busquei, com os jogos dramáticos propostos, contemplar as principais dificuldades enfrentadas pelas pessoas com espectro autismo: a interação e socialização com os participantes, a flexibilidade de imaginação e a comunicação.

Para minha surpresa, aos poucos ocorreu progresso nas aulas das oficinas, na inserção de todo o grupo no processo do ensino-aprendizagem, bem como na inclusão e a mobilidade para que eles pudessem reagir às experiências postas, facilitando, assim, as interações entre os participantes e contemplando a presença da diversidade na escola.

Ademais, no âmbito do coletivo, garantimos a nossa proposta de pesquisa, que é a de emancipação e de protagonismo em uma pedagogia teatral com o olhar humanizado e liberto. Como propõe Freire (2005, p.33), “a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos é liberta-se a si e aos opressores”.

A primeira vez em que ouvi falar do teatro do oprimido foi em uma das visitas que fiz à cidade do Rio de Janeiro, quando ainda era estudante da Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, na Escola de Teatro Martins Pena, primeira escola pública de teatro do Brasil, fundada em 1908. Ao chegar na instituição, encontrei-me no elevador com um homem de pele alva, cabeleira grande e grisalha que, mais tarde, afirmava em uma aula para os alunos de teatro da escola carioca que “a educação no Brasil, para ser liberta, precisava valorizar o ser humano e tudo que é humano no ser”. Achei aquela afirmação decisiva na minha formação docente. A persona se tratava do grandioso dramaturgo Augusto Boal, nascido no Rio de Janeiro e falecido em 2009.

As técnicas do teatro do oprimido se personificam nesta pesquisa acadêmica, sobretudo nas estratégias e nas ferramentas compromissadas com a transformação dos participantes em seres sociais críticos e conscientes e atuantes de suas realidades sociais.

---

<sup>54</sup> Segundo a Organização Mundial de Saúde (2020), o autismo pertence a um grupo de doenças do desenvolvimento cerebral atingindo 6% da população de crianças.

### Os/as participantes:

Como participantes da pesquisa o quadro se compôs da seguinte forma:

12 alunos	Do Ensino Fundamental das séries finais
06 professores	De diversos Componentes Curriculares
02 Servidores em geral e convidados externos	Educador Social Voluntário Professor de Capoeira da Comunidade e sua filha

O relato de todos os participantes foi compilado e organizado por temas, cujo intuito foi observar como a intervenção artística impactou os segmentos da escola (especialmente professores e alunos).

### 3.3 Teatro Jornal

Figura 42 - Aula de teatro com o uso de matérias de jornal, partindo de temas de opressão



Fonte: O autor, 2022.

O teatro jornal foi precursor das técnicas do teatro do oprimido e surgiu na época da ditadura militar. Ao instituir o Ato Institucional número 5, de 13 de dezembro

de 1968, as pessoas foram proibidas de se manifestarem, cerceando, assim, a liberdade e a expressão do povo brasileiro. Nas aulas da oficina do teatro jornal, a técnica se resumiu em uma forma de compartilhar saberes, dando ao espectador e ao participante do processo liberdade e espaço de fala, usando o teatro para pensar o que fazer face as situações de opressões encontradas. Preferi levar para essa aula temas impressos e presentes no cotidiano dos participantes para transformá-los em narrativas e cenas teatrais criadas pelo próprio grupo.

### 3.4 Oficina de percussão afro-indígena

Com a volta das aulas do segundo semestre de 2022, retomei no Ced da Vargem Bonita a continuidade das oficinas programadas na escola, que por sinal, transcorreu com a mesma turma participante do primeiro semestre letivo. Iniciei a aula com uma roda de conversa abordando novamente, a necessidade de conhecermos a diversidade das nossas raízes para afirmar as nossas identidades como a representação maior de construção social.

Segundo Cavalleiro (2001, p. 21), “a identidade é um processo dinâmico de construção da personalidade”. Assim, nós nos construímos a partir de quem somos nas relações com a sociedade e com o mundo. Então, tratar da dos aspectos étnico-raciais como raízes culturais da diversidade brasileira é fundamental para a construção da identidade de que fala a autora.

Figura 43 - Roda de conversa sobre os valores identitários das culturais afro-indígenas



Fonte: O autor, 2022.

Como parte da oficina, apresentei alguns dos instrumentos básicos de percussão e os sons correspondentes, com o objetivo de promover uma imersão nos ritmos afro-indígenas, aguçando a percepção dos participantes sobre a necessidade do conhecimento, da valorização e da preservação da musicalidade dos timbres e dos ritmos existentes na pluralidade da cultura tradicional destes povos.

Ao abordar a diversidade das raízes indígenas do Brasil, ensaiamos e cantamos a música “Os Três Cantos Nativos dos índios Krahô<sup>55</sup>” (LEITE, 1996), arranjada pelo maestro Marcos Leite<sup>56</sup> e colhida pela etnomusicóloga Marlui Miranda<sup>57</sup>, pela relevância cênico-musical do arranjo, a partitura da peça está disponibilizada no anexo desta pesquisa como sugestão para utilização nos trabalhos pedagógicos nas aulas de artes.

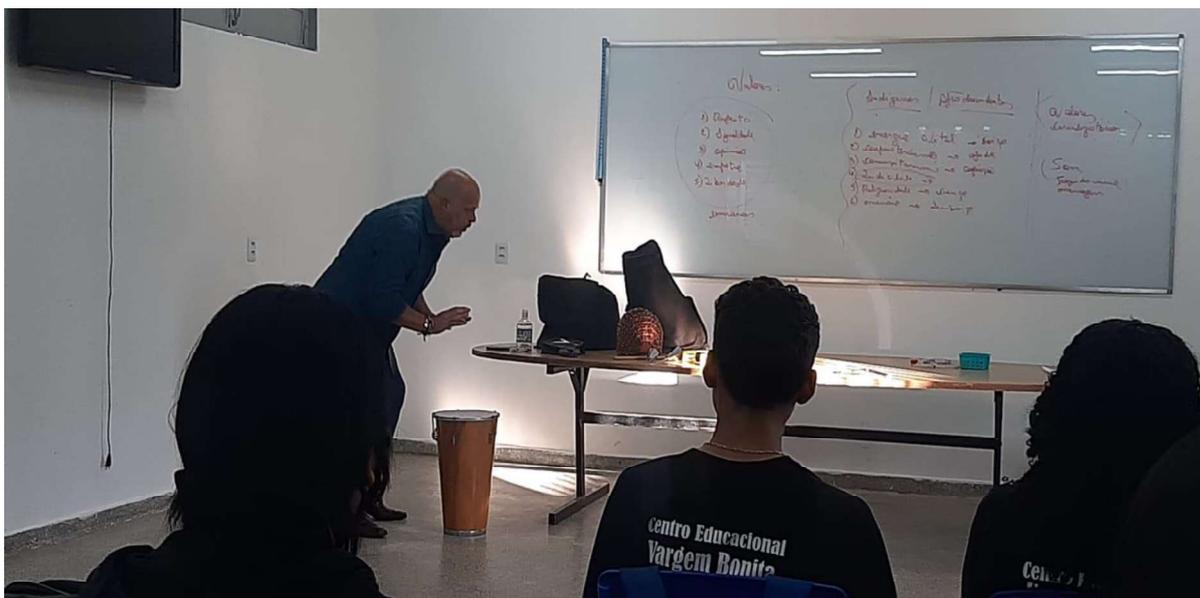
---

<sup>55</sup> “Os Krahô vivem na Terra Indígena Kraolândia, no Estado do Tocantins. São um grupo de aproximadamente 3000 pessoas falantes de uma língua da família Jê. Vivem em aldeias de formato circular e são muito conhecidos pelas corridas de toras que fazem todos os dias, logo depois de caçar, pescar ou trabalhar na roça. As toras, feitas normalmente com o tronco do buriti, são preparadas e enfeitadas com muito cuidado pelos Krahô”. Texto do Projeto “Povos Indígenas no Brasil Mirim” do Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em: < <https://mirim.org/pt-br/node/158>>. Acesso em: 12 de setembro de 2022.

<sup>56</sup> Marcos Leite, nascido no Rio de Janeiro em 1953, foi maestro, compositor, pianista e diretor musical falecido em 2002. Foi membro do Conservatório de Música Popular Brasileira de Curitiba, onde lecionou, de acordo com reportagem da Folha de São Paulo publicada em 15 de janeiro de 2002. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1501200212.htm>>. Acesso em: 01 de setembro de 2022.

<sup>57</sup> Marlui Miranda pesquisa, produz e interpreta músicas de etnias indígenas, sendo considerada “[...]a mais importante pesquisadora desse tipo de música do Brasil”, de acordo com matéria publicada no Jornal da USP em 24 de junho de 2019. Disponível em: < <https://jornal.usp.br/atualidades/marlui-miranda-fala-sobre-musicas-e-culturas-indigenas-no-diversidade-em-ciencia/>>. Acesso em: 01 de setembro de 2022.

Figura 44 - Explicação sobre o uso dos instrumentos percussivos



Fonte: O autor, 2022.

Figura 45 - Contato com os instrumentos de percussão



Fonte: O autor, 2022.

A conclusão dos trabalhos da oficina de percussão permitiu, além do contato com os instrumentos percussivos, a experimentação dos sons, da percepção musical e da musicalidade dos participantes, na perspectiva que o processo do ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla que acessa os múltiplos saberes da diversidade cultural do país.

Num primeiro momento, as atividades desenvolvidas ressoaram como curiosidade devido o contato com o novo (instrumentos diversos, técnicas artísticas variadas, rodas de conversa, abordagens a temas sensíveis e necessários). Porém,

só através dos relatos é que pude constatar de fato como as intervenções artísticas impactaram a escola.

### **3.5 Relatos e percepções sobre o processo e da apresentação da peça Batuque em Cena**

No processo dos ensaios para a montagem e apresentação da intervenção cênica, foi essencial ouvir os depoimentos de alguns participantes: professores, membros da direção e do mestre Banjo, que ministra aulas de capoeira na comunidade. Esses relatos transformados em narrativas, encenações e apresentações destacaram a importância de vivenciar bem mais o processo das oficinas do que a apresentação da peça.

Os relatos como partes metodológicas da pesquisa, serão aqui apresentados com a perspectiva de registrar o impacto deste projeto na comunidade escolar. Os nomes das pessoas que voluntariamente desejaram relatar com exceção das professoras, foram modificados com o fim da manutenção da confidencialidade. Saliento que as contribuições são singelas, porém, o saber empírico, acredito ser essencial no arcabouço geral desta pesquisa onde se pretende destacar a afetividade e respeito e o desejo maior do protagonismo dos discentes ao se reconhecerem como partícipes da nossa sociedade.

A roda de conversa para avaliação e impacto do projeto Batuque em Cena, foi realizada com a equipe de direção do CED da Vargem Bonita, coordenação pedagógica e duas professoras da escola que acompanharam todo o processo da pesquisa. Após o debate refletimos: sobre a importância e inserção no planejamento da escola sobre educação para as relações étnico-raciais; do recorte racial da escola; das datas do calendário escolar com o fim único de comemorar e da necessidade de um (re) planejamento do projeto pedagógico da unidade escolar. Ao fim, questionei o que esse projeto modificou no cotidiano da escola? Ao que os docentes responderam:

Um projeto de extrema importância para sensibilizar os alunos sobre as questões da intolerância religiosa. Os alunos obtiveram interesse em saber sobre as religiões de matriz africana, havendo uma harmonia entre todos. A direção, coordenação e supervisão da nossa escola, chegou à conclusão de que este projeto deverá ser inserido no projeto pedagógico da escola, para que haja continuidade das ações do mesmo nos próximos anos (Renata Cardoso, Diretora do CED Vargem Bonita).

Figura 46 - Registros da abertura do Batuque em Cena na Escola da Vargem Bonita pela Diretora Renata Cardoso



Fonte: O autor, 2022.

O projeto despertou interesse aos alunos envolvidos ao mesmo tempo em que aguçou a curiosidade de outras turmas e dos professores e alunos que não estavam participando diretamente, mas que eram seduzidos pelo som do batuque que ecoava pela escola. Algumas pessoas se expressavam de forma preconceituosa por relacionar o som e ritmo do batuque às religiões de matriz africana, o que foi uma ótima oportunidade pra intervenção sobre o assunto. O projeto Batuque foi muito importante para desmitificar o preconceito e despertar o respeito às diferentes raças e culturas que originaram o nosso povo. Nos trouxe a ideia de incorporar esse tipo de projeto em nossa rotina escolar e não só em datas específicas (Renata Maria Barbosa Araújo, Vice-Diretora do CED Vargem Bonita).

Figura 47 – apresentação do Batuque em Cena



Fonte: O autor, 2022.

As crianças atendidas no projeto são de uma comunidade carente e distante dos grandes centros urbanos. Não tem acesso a cultura, lazer e dos espaços onde produz arte. A pesquisa trouxe a possibilidade de elas vivenciarem formas diferentes de comunicarem e expressarem por meio das artes cênicas. Dessa forma, houve uma melhora significativa na criatividade e na

expressividade e empoderamento dos alunos participantes (Glória Braga, Supervisora Pedagógica do CED Vargem Bonita).

O objetivo do projeto teve como relevância proporcionar aos alunos, conhecimento pluricultural evidenciando a expressão artística, enfatizando a cultura afro-brasileira, no que se refere a musicalidade, a religiosidade e principalmente o respeito a diversidade em todos os segmentos, valorizando o ser como indivíduo liberto em suas escolhas inserido na sociedade (Deise da Rocha, professora do CED Vargem Bonita).

Figura 48 – Apresentação do Batuque em Cena



Fonte: O autor, 2022.

Percebemos uma ampliação do entendimento em relação aos costumes, valores e manifestações afro e indígenas, em nosso meio escolar. Podemos observar a redução de atitudes, e falas e posturas preconceituosas e equivocadas a respeito do assunto abordado de uma forma leve e lúdica, envolvendo os estudantes e obtendo resultados muito positivos (Nélida Martins Ferraz, coordenadora pedagógica do CED Vargem Bonita).

Num primeiro olhar, é possível observar que o corpo docente e da gestão da escola compreenderam o sentido pedagógico da intervenção artística para cumprir o requisito legal do ensino de história e cultura africana e indígena, ao mesmo tempo compreenderam o sentido funcional para tratar de questões relacionadas ao comportamento de intolerâncias religiosas e preconceitos racistas presentes na escola, mas até então, silenciados.

Considerando esse primeiro impacto observado nesses relatos é possível dizer que, muitas das faces do racismo consiste também no silêncio sobre o assunto. E por estes motivos, uma intervenção artística desse formato consegue trazer ao nível da linguagem reflexões sobre o comportamento e o pensamento racista e preconceituoso.

Porém, não basta uma intervenção artístico-performática recheada de instrumentos artísticos, técnicas musicais e teatrais, é preciso o diálogo para trazer à baila também o que as pessoas pensam sobre o assunto. Por isso, a roda de conversa oportunizou um exercício de verbalização, de partilha e de respeito às diversas falas.

Na roda de conversa com as alunas e alunos participantes das oficinas, além da possibilidade de se expressarem por meio das artes cênicas, refletimos sobre as diferentes formas de ser e de estar no mundo. Entendemos com a práticas das manifestações cênicas, ser possível identificar o preconceito que está velado nas relações cotidianas e ressignificar a autoestima, o pertencimento, a ancestralidade e o protagonismo de suas narrativas. Ao final do debate, perguntei o que esse projeto modificou na sua vida e na sua convivência no campo social e escolar? Ao que responderam:

Eu acho que vai ser muito importante para mim e para a escola. Eu achei muito divertido estudar sobre isso, pois foi de um modo muito leve e tranquilo. É uma pena que vai acabar porque além de tudo tive contato com os instrumentos que nunca havia visto, conheci palavras novas e os seus significados (Isadora Labanca, aluna das séries finais do Ced da Vargem Bonita).

Esse projeto faz várias críticas a certas pessoas. Entendemos sobre o que é o racismo, preconceito, machismo e homofobia que acontece ainda hoje. Com esse projeto, conseguimos entender a visão de quem é criticado e sofre com isso. Aprendi que não posso aceitar nem deixar de ouvir quem está sendo criticado ou julgado (Erika Lena, aluna das séries finais do CED Vargem Bonita).

Na minha vida modificou várias coisas como me ensinou muito a não ligar para o que as pessoas falam. Temos que saber respeitar. Aprendi que as pessoas ao nosso redor, temos que ajudar porque dói muito ser desmerecido (Eduardo Batista, aluno das séries finais do CED da Vargem Bonita).

Modificou o jeito que eu pensava. Me deu uma nova visão em relação ao preconceito sofrido pelas pessoas negras e indígenas. Também me fez perceber como o preconceito vem aumentando a cada dia que passa. Me mostrou muitas coisas que eu não sabia sobre a cultura afro-americana. Tem palavras que usamos no vocabulário que eu não sabia a origem. Essas coisas vão permanecer na minha mente por longo tempo (Tainá Tamires, aluna das séries finais do ensino fundamental do CED da Vargem Bonita).

Interessante observar que os alunos e alunas colocaram de modo simples e direto o efeito que a intervenção artística produziu para eles e elas. Com efeito, vimos que, uma abordagem efetiva às temáticas da diversidade (étnico-racial, de gênero, religião e cultura) não se faz somente por teorias e conceitos do modo que o formato da escola tende a priorizar. As subjetividades dos alunos e alunas precisam ser tocadas, e isso se mostrou possível e necessário mediante intervenção artística no seu modo prática, mas também através de processos humanizados da escuta e da partilha.

## EPÍLOGO

Sendo a pesquisa um compromisso de responder à pergunta inicial: “como as artes cênicas podem contribuir para a implementação do artigo 26a da LDB?”, é que no epílogo abro para algumas reflexões. Destas reflexões quero destacar a atuação da escola e o protagonismo dos alunos.

O “como” as artes cênicas podem fazer essa contribuição é bastante amplo, e a intervenção artística feita no CED Vargem Bonita é, antes de tudo, uma experiência que mostra o que é possível fazer. Algumas perspectivas precisam ser consideradas antes de simplesmente propor uma intervenção: o protagonismo dos participantes; o histórico da escola; as principais queixas; as contribuições que cada docente e gestão escolar podem dar; quais as melhores técnicas atendem as necessidades que a intervenção objetiva.

A escola segue um modelo institucional voltado para o desenvolvimento intelectual e o cumprimento das determinações legais. Por isso, a tendência é sempre voltada para o conteúdo curricular. Então a escola acaba se adequando ao que determina as leis, mas não tem uma garantia de efetiva implementação do artigo 26A da LDB, por exemplo.

Se considerarmos que a finalidade do ensino de história e cultura africana, afrobrasileira e indígena é: o reconhecimento da participação desses segmentos na construção identitária do país; o respeito à diversidade étnico-racial; o combate ao racismo e ao preconceito racial; o combate à intolerância religiosa; o enriquecimento cultural do currículo; o direito à memória e à história, então a escola cumpre o seu papel objetivamente, mas subjetivamente não é possível compreender a fundo como o conteúdo trabalhado atua na vida dos alunos e alunas.

A instituição escolar persegue um ideal de desenvolvimento, mas parafraseando Ailton Krenak (2020, p.24) “temos que parar de nos desenvolver e começar a nos envolver”. Por isso que a proposta de pesquisa partiu de uma intervenção artística para pensar como que a arte pode contribuir para uma implementação de fato do referido artigo legal no ensino de história e cultura africana, afrobrasileira e indígena na escola, no sentido de modificar pensamentos e comportamentos.

Pelos relatos colhidos de modo escrito e pela partilha dos participantes nas rodas de conversa, observei que a intervenção artística com O Batuque em Cena pode

promover essa parte subjetiva das pessoas de fato. Obter o *feedback* dos participantes foi muito importante para responder que a arte pode contribuir sim e muito para a efetivação das Leis 10.639 e 11.645 de fato, pois ela tem capacidade de envolver todos e todas nesse compromisso.

Além disso, a intervenção artística proporcionou também o protagonismo, pois, vivenciando as falas, as cenas, as músicas em seus próprios corpos e expressões, os alunos e alunas puderem compreender situações que antes eles não compreendiam bem. Pode-se observar dos relatos que a visão dos participantes acerca das diferenças (raciais e de gênero) mudou, trazendo, uma libertação de amarras preconceituosas.

A intervenção artística traz a mística da encruza, pois produz encontros de muitos caminhos, harmoniza diferentes possibilidades e orienta para variadas perspectivas e sentidos. Em termos pedagógicos, a encruza artística é a inter, multi e transdisciplinaridade na prática. E nessa encruza, a pesquisa acabou revelando uma grande novidade para mim e para o propósito da pesquisa. No dia da apresentação do Batuque em Cena, o mestre de capoeira trouxe a sua filha para ajudar na atividade. A moça foi aluna da Educação Básica da SEEDF e veja o que ela relatou:

Eu estudava no Centro de Ensino Fundamental do Cruzeiro e uma professora de matemática obrigava os alunos a escrever os salmos da bíblia no caderno. Eu disse que não iria escrever porque eu sou do candomblé e a minha fé não comungava com a verdade da bíblia. A partir daí, ela se juntou com outros professores da escola para tirar minhas notas e me expulsar da sala de aula sem motivos. Isso me causou uma situação de abalo psicológico tão grande que eu não conseguia ir mais para a escola. Precisei trocar de escola e além de deixar meus amigos, perdi o semestre letivo. Por isso eu achei esse projeto na escola da Vargem Bonita muito importante. Se tivesse realizado na minha antiga escola, eu me sentira encorajada e não sofreria a intolerância religiosa escancarada dentro de uma escola. Aqui ficou bem entendido para os alunos e para os professores que é errado pensar que tudo que vem da África ou dos indígenas é ruim. Ao contrário, porque a nossa ancestralidade precisa ser respeitada. (Jasmine, candomblecista, filha biológica do Mestre Banjo e ex-aluna da Secretaria de Educação do DF).

Figura 49 – Jasmine, candomblecista e ex-aluna da Secretaria de Educação do DF.



Fonte: O autor, 2022.

Conforme o relato acima, a experiência de candomblecista Jasmine, é muito parecida com a minha de frustração de preconceito religioso, de violação de direitos sofridos há 39 anos atrás. Infelizmente é notório que pouca coisa ou quase nada mudou nos avanços da proteção e da defesa dos direitos humanos. Os dois relatos estão registrados, mas indago e os outros tantos que foram oprimidos e silenciados? Assim a proposta deste trabalho busca a prevenção para que estas atrocidades não venham acontecer e caso aconteça que as pessoas tenham espaço de fala assim como a Jasmine teve neste trabalho acadêmico.

Para finalizar, gostaria de apresentar essa pesquisa como contribuição para outras intervenções nesse sentido, mas nunca como modelo a ser copiado, pois corre-se o risco de voltar à ideia de desenvolvimento e novamente perdermos a ideia de envolvimento, parafraseando Ailton Krenak (2020). O desenvolvimento acadêmico é um modelo escolar institucionalizado que carece de práticas. É por isso que apresento uma reflexão acerca de como os terreiros de candomblé atendem essa necessidade da escola.

Figura 50 - Valores civilizatórios Afro-Brasileiros – Projeto a Cor da Cultura



Fonte: o autor, 2022.

Segundo a intelectual Azoilda Loretta da Trindade<sup>58</sup>, idealizadora do projeto educativo “A Cor da Cultura<sup>59</sup>”, difundido em todo o país os valores de terreiro com valores civilizatórios afro-brasileiros, a cultura do terreiro pode ser um grande modo de ensino porque ele tem uma dimensão prática. Para não engessar a prática, a vivência, sob o olhar da teórica, esta linguagem academicista. Nossa linguagem envolve outras perspectivas, novos olhares. Devemos dialogar, mas não restringir. Além de uma pedagogia afrocentrada prática, os terreiros possuem um grande arcabouço cultural africano e afrobrasileiros preservados, de tal modo que pode ser mais bem compreendido pelo infográfico do A cor da cultura:

Nesse sentido, as escolas podem se aproximar desses espaços como uma forma de diálogo a fim de obter conhecimento menos academicista. Sugiro o referido material (A cor da cultura), como sugestão de materiais a serem trabalhados pelas escolas.

<sup>58</sup> Azoilda Loretta da Trindade, intelectual negra, militante anti-racista

<sup>59</sup> A Cor da Cultura, projeto criado em parcerias com O MEC- Ministério da Educação, a Fundação Palmares, a TV Globo, o canal Futura e Petrobrás, produziu materiais audiovisuais, ações culturais e educativas com o objetivo do conhecimento e preservação das culturas afro-brasileiras em todo o país.

Infelizmente, devido à ideia de reduzir o candomblé apenas ao aspecto religioso, racismos de toda forma recaem sobre o terreiro. Assim como as pessoas negras que passam por diversas situações de racismo, o terreiro também é característico de pessoas marginalizadas que, ao se deslocarem para o centro, atravessando um maior número de obstáculos, precisam o tempo todo provar ser o melhor para se estabelecer num padrão eurocentrado como a escola, por exemplo.

Com mais essa experiência do processo da pesquisa, concluímos que quando somos estimulados a pensar e refletir sobre quem somos, partimos para o enfrentamento contra todas as investidas preconceituosas e lutamos na busca da garantia dos Direitos Humanos para o pleno exercício da cidadania e do protagonismo.

Uma intervenção artística pode empregar uma infinidade de modalidades e técnicas, mas o teatro se mostra como um meio muito potente, talvez até completo, pois ele envolve a corporeidade, a fala, o imaginário, a vivência com o outro, a incorporação do lugar do outro, a ludicidade, as representações simbólicas, a musicalidade... por todos esses motivos é que faço minhas as palavras de Dulcina de Moraes:

“Dizem que o teatro é uma cachaça, mas nunca inventaram uma cachaça tão boa”. (MORAES *apud* MARTINS & RESENDE, 2013)

Figura 51 - atriz Dulcina de Moraes



Fonte: Jornal Metrôpoles, 2022

**Cai o pano**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018. 204 p.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio: Planilha Editora, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Editora Perspectiva SA, 2020.

BETH CARVALHO. **Os Brasiádas** / Música Incidental: O Canto Do Pagé. In: Saudades da Guanabara. 1989. Universal Music Ltda. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tNW8Rj56lnY>>. Acesso em: 23 de setembro de 2022.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOTELHO, Denise; FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. **Educação e Resistência nos Candomblés**. Rio de Janeiro: PPGE/UNESA, 2011, P.101-102.

BRASIL. 1854. **Decreto nº 1.331**, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. In: Coleção de Leis do Império do Brasil - 1854, Página 45, Vol. 1, pt I. Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 21 de setembro de 2022.

BRASIL. 1878. **Decreto nº 7.031-A**, de 6 de setembro de 1878. Cria cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária do 1º grau do sexo masculino do município da Corte. In: Coleção de Leis do Império do Brasil. Vol I, 1878, p. 711. Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>>. Acesso em: 21 de setembro de 2022.

BRASIL. 1941. **Decreto nº 3.688**, de 3 de outubro de 1941. Lei das Contravenções Penais. In: Coleção de Leis do Brasil – 1941. Página 26, Vol. 7. Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3688-3-outubro-1941-413573-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 26 de setembro de 2022.

BRASIL. 1961. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1961.

BRASIL. 1971. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In: Coleção de Leis do Brasil - 1971, Página 59 Vol. 5. Brasília:DF. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 21 de setembro de 2022.

BRASIL. 1977. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. 1996. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB).

BRASIL. 1997. Na resolução 1997/74, de 18 de abril de 1997, da Comissão de Direitos Humanos; na resolução 52/111 de 12 de dezembro, da Assembleia Geral.

BRASIL. 2003. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. 2004. Ministério da Educação. Conselho nacional de educação. Parecer nº 003/2004, de 10 de março de 2004. Visa atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/MEC, 2004.

BRASIL. 2004. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>>. Acesso em: 28 de junho de 2022.

BRASIL. 2007. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 490 de 2007**: Altera a Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=345311>>. Acesso em: 03 de julho de 2022.

BRASIL. 2008. **Lei n.º 11.645**, de 10 março de 2008. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. 2010. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Censo Demográfico** – Características Gerais da População e Instrução 2010. Rio de Janeiro: Fundação IBGE, 2010.

BRASIL. 2018. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ensino Fundamental. 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_s ite.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf)>. Acesso em: 21 de setembro de 2022.

BRASIL. 2019. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5466/2019**. Que institui o Dia dos Povos Indígenas e revoga o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943. Disponível em: <[camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2224662](http://camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2224662)>. Acesso em: 26 de setembro de 2022.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

CEARÁ. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão/Ministério Público. **O Ministério Público e os Direitos LGBT: Conceitos e Legislação**. Fortaleza, 2017. Disponível em: <<https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/MPeDireitosLGBT.pdf>> . Acesso em: 18 de junho de 2022.

CHAGAS, Ivanise. **Formação Continuada em Dança na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. 2020. 133 folhas. Brasília. Dissertação (Mestrado – Profarts) – Universidade Federal de Brasília (UnB).

CORNÉLIO, Beatriz Gomes; HERNECK, Heloisa Raimunda. **Corpo negro “desmortificado”: reflexões sobre a resistência negra presente no videoclipe “A Carne”(2017)**. Cadernos de Gênero e Tecnologia, v. 13, n. 42, p. 92-106, 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressuposto Teóricos**. Brasília, 2013.

DUMAS, Alexandra Gouvêa. **Ensino de teatro negrorreferenciado e colonização brasileira**: relatos e reflexões. In: Artes Cênicas e Decolonialidade: Conceitos, Fundamentos, Pedagogias e Práticas, p. 47, 2022.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: 2008.

FERREIRA, Gilvana. **Projeto de mestrado incentiva jovens a conhecerem mais sobre a cultura brasileira**. Notícia publicado por Portal de Jornalismo do IESB em 17 de setembro de 2021. Disponível em: <<http://jornalismo.iesb.br/cultura/projeto-de->

mestrado-incentiva-jovens-a-conhecerem-mais-sobre-a-cultura-brasileira/>. Acesso em: 26 de setembro de 2022.

FERREIRA, Tiago Alves. **Nzo ia Nkis**: uma análise experiencial do protagonismo negro na fundação de um terreiro de Candomblé Angola. 2020. 67 f., il. (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

FIGUEIREDO, Marina. Notícia “**Vargem Bonita: um cantinho acolhedor dentro do Park Way**”. Portal Brasília Web em 01 de dezembro de 2014. Disponível em: <<http://brasiliaweb.com.br/integra.asp?id=39537&canal=2&s=1&ss=2>>. Acesso em: 26 de setembro de 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. 6ª ed. São Paulo: Petrópolis, 2009.

hooks, bell. **Olhares negros**: ação e representação / bell hooks; tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

KOPENAWA, Davi. **Davi Yanomami**. São Paulo: TV Cultura, 1988. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Htv5eW7mQrI>>. Acesso em: 04 de junho de 2022.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LEITE, Marcos. **Três cantos nativos dos índios kraó** [Vocal score]. Earthsong, 1996.

LIMA, Fátima. **Diversidade Sexual, Etnico-Racial e de Gênero**: Temas Emergentes. Prefácio: Manifesta/o por uma educação LGBTQI+. Editora Devires. Salvador-BA. 2ª edição, 2021.

MANDELA, Nelson, 1918-2013. **Long Walk to Freedom**. New York: Flash Point/Roaring Brook Press, 1995.

MARTINS, Akira & RESENDE, Davi. Crise no Teatro Dulcina. Jornal da Globo, Brasília, 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NmZMqJyBW1A>>. Acesso em: 21 de setembro de 2022.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória: o Reinado do Rosário no Jatobá**. Belo Horizonte: Mazza, 1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. 2005.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 1999.

MUNDURUKU, Daniel. **Índio ou indígena?** Entrevista concedida a Itaú Cultural. Youtube, 27 dez. 2018. Disponível em: <[youtube.com/watch?v=4Qcw8HKFQ5E](https://www.youtube.com/watch?v=4Qcw8HKFQ5E)>. Acesso em: 10 out. 2021.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. São Paulo :Editora Perspectiva SA, 2020.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Entre a educação e a política: a colonialidade**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 23:nov/2014-abr/2015, p.444-458.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Afrorreligiosidade na mira do racismo**. Correio Brasiliense/DF – Opinião – pág.: A11. Seg, 3 de março de 2014. COLUNAS/OPINIÕES.

NÓBREGA, Antônio & TAVARES, Bráulio. O Rei e o Palhaço. In: Lunário Perpétuo. 2002. Disponível em: <<https://www.cifraclub.com.br/antonio-nobrega/o-rei-e-o-palhaco/>>. Acesso em 21 de setembro de 2022.

OLIVEIRA, Elida. Notícia “**O momento presente pede novas narrativas, diz Conceição Evaristo, homenageada no Enem 2018**” para o portal G1 em 06 de novembro de 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/enem/2018/noticia/2018/11/06/o-momento-presente-pede-novas-narrativas-diz-conceicao-evaristo-homenageada-no-enem-2018.ghtml>>. Acesso em: 21 de setembro de 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <[https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao\\_das\\_Nacoes\\_Unidas\\_sobre\\_os\\_Direitos\\_dos\\_Povos\\_Indigenas.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf)>. Acesso em: 04 de junho de 2022.

ORTEGA, Anna. **Ailton Krenak: “A Terra pode nos deixar para trás e seguir o seu caminho”**. Portal Jornal da Universidade – Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 12 de novembro de 2020. Disponível em:

<<https://www.ufrgs.br/jornal/ailton-krenak-a-terra-pode-nos-deixar-para-tras-e-seguir-o-seu-caminho/>>. Acesso em: 04 de agosto de 2022.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects in: OYĚWÙMÍ, Oyèrónké . The invention of women: making an African sense of western gender discourses. [**Visualizando o corpo: teorias ocidentais e sujeitos africanos**] Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997, p. 1-30. Tradução para uso didático de Wanderson Flor do Nascimento.

RIBEIRO, José Mauro Barbosa. **Assim no Teatro como na vida: Experiência estética, leitura de mundo e consciência cidadã**. 2011. (Tese de Doutorado em Artes Cênicas). Universidade Federal da Bahia.

SILVA JÚNIOR, C.A. **O espaço da administração no tempo da gestão**. In: MACHADO, L.M.; FERREIRA, N.S.C. (Org.). Política e gestão da educação: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Ana Célia. **A desconstrução da discriminação do livro didático**. In: MUNANGA, Kabengele. Superando o Racismo na Escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOARES, Elza. **A carne** [2002]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yktrUMoc1Xw>. Acesso em: 21 de setembro de 2022.

SOUZA, I. S, MOTTA, F. P. C, FONSECA, D; **Estudos sociológicos e antropológicos**. São Paulo; 2002.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na educação. MEC– Valores afro-brasileiros na Educação. Boletim, v. 22, 2005.

VALENÇA, Alceu. Marim dos Caetés. In: **Elba ao Vivo**. 1990. Disponível em: <[http://www.elbaramalho.com.br/disco/13/elba\\_ao\\_vivo](http://www.elbaramalho.com.br/disco/13/elba_ao_vivo)> . Acesso em 04 de junho de 2022.

VANSINA, J. “**A tradição oral e sua metodologia**”. In: KI-ZERBO, J. (Org.) História geral da África. Tradução de Beatriz Turquetti et al. Paris: UNESCO; São Paulo: Ática. 1982

VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

WERA, Kaká. **Os quatro princípios da cultura Guarani** [Palestra]. 2017. Disponível em: <<https://bodisatva.com.br/terra-e-de-nhanderu/>>. Acesso em: 28 de junho de 2022.

# ANEXO I – PARTITURA DOS TRÊS CANTOS NATIVOS DOS ÍNDIOS KRAÓ PARA VOCAL

## TRÊS CANTOS NATIVOS DOS ÍNDIOS KRAÓ Coro Misto e Percussão "ad libitum"

Arranjado por Marcos Leite

**Primeiro Canto**

$\text{♩} = 80$

T. *f* Rám \_\_\_\_\_ *f* Rám \_\_\_\_\_

B. \_\_\_\_\_

Sopranos e Contraltos ficam à vontade nos primeiros compassos para "sujar" o efeito musical masculino com gritos, sons percussivos et cetera.

△ percussão ataca junto com o coro. Sugere-se 1 Tumbadora e 2 Chocalhos.

S. *mp* De-ke-ke - kê ko-ri-rá - re-rê \_\_\_\_\_ De-ke-ke - kê ko-ri-rá - re-rê

C. *f* De-ke-ke - kê ko-ri-rá - re-rê \_\_\_\_\_ De-ke-ke - kê ko-ri-rá - re-rê \_\_\_\_\_ Ja-ra-mu -

T. *f* Rám \_\_\_\_\_ *f* Rám \_\_\_\_\_

B. \_\_\_\_\_

S. Ja-ra-mu-tum, ko-ri-rá - re, Ja-ra-mu-tum \_\_\_\_\_ *f* Rám > *mf* Rám >

C. tum, ko-ri-rá - re, Ja-ra-mu-tum, ko-ri-rá - re-rê \_\_\_\_\_

T. *f* Rám \_\_\_\_\_ *f* Rám \_\_\_\_\_ *f* Rám > *mf* Rám >

B. \_\_\_\_\_

TRÊS CANTOS NATIVOS DOS ÍNDIOS KRAÓ

2

18

S. *Rám cresc.* *mp Rám* *p Rám* *pp Rám*

C. *cresc.*

T. *Rám cresc.* *mp Rám* *p Rám* *pp Rám.*

B. *cresc.*

2.

**Segundo Canto**

26

*ad libitum* Pa tchô pa rra re a djô si rê lu ê ne rê ka po rra a jo si rê

♩ = 96

T. Percussão ataca só no compasso 31. Pa - tchô lu-ê-nê - rê djô si-rê

B. Pa - tchô lu-ê-nê - rê djô si-rê

29

Ataca percussão

S. *f* Pa - tchô - pa-rra-re a djô si-rê Pa - tchô - pa-rra-re a

T. Pa - tchô lu-ê-nê - rê djô si-rê Pa - tchô lu - ê-nê - rê djô si-rê Pa - tchô lu - ê-nê-

B. Pa - tchô lu-ê-nê - rê djô si-rê Pa - tchô lu - ê-nê - rê djô si-rê Pa - tchô lu - ê-nê-

34

S. djô si-rê Pa - tchô - pa-rra-re a djô si-rê lú-ê-nê - rê ka-po - rra djô si-rê

T. rê djô si-rê

B. rê djô si-rê

## TRÊS CANTOS NATIVOS DOS ÍNDIOS KRAÓ

3

39

S. Pa - tchô - pa-rra-re a djô si-rê Pa - tchô-pa-rra-re a djô si-rê Pa - tchô-pa-rra-re a

C.

T. Pa - tchô lu - ê - nê - rê djô si-rê

B.

44

S. djô si-rê lú-ê-nê - rêka-po-rra djô si-rê

C.

T. (Repetir várias vezes)

B. Pa - tchô lu-ê-nê - rê djô si-rê

Mulheres procurando o mesmo efeito do início da peça, com palmas, gritos, sons percussivos, cantos et cetera. Percussão em evidência.

**Terceiro Canto**

50

$\text{♩} = 138$

S. Ka-mar - rê-ra ki-dé - ri kem-ma ki-dé - ri kem-ma ki-dé-ri

C.

T. Uá-ri - te, Uá-ri - te, Uá-ri - te,

B.

## 4 TRÊS CANTOS NATIVOS DOS ÍNDIOS KRAÓ

54

S. kem - ma Ka-mar - rê-ra ki-dê - ri kem-ma ki-dê - ri kem-ma ki-dê-ri kem - ma,  
 C. kem - ma Ka-mar - rê-ra ki-dê - ri kem-ma ki-dê - ri kem-ma ki-dê-ri kem - ma,  
 T. Uá - ri - te - té, Uá - ri - te, Uá - ri - te Uá - ri - te Ua-ri-te,  
 B. Uá - ri - te - té, Uá - ri - te, Uá - ri - te Uá - ri - te Ua-ri-te,

50

Sem percussão Com percussão

S. *f* Ti - ô - i re - mô Uá - ri - te - té A - hãm A - hãm A -  
 C. *f* Ti - ô - i re - mô Uá - ri - te - té A - hãm A - hãm A -  
 T. *f* Ti - ô - i re - mô Uá - ri - te - té A - hãm A - hãm A -  
 B. *f* Ti - ô - i re - mô Uá - ri - te - té A - hãm A - hãm A -

64

S. hãm A - hãm. Ka - mar hãm *f* A. N.  
 C. hãm A - hãm. Ka - mar hãm *f* A. N.  
 T. hãm A - hãm. Ka - mar hãm *f* A. N.  
 B. hãm A - hãm. Ka - mar hãm *f* A. N.

Esse som é produzido "para dentro", chupando ar entre os dentes. A sensação deve der de muito prazer.

No segundo tempo do último compasso (casa 3) as pessoas ficam chupando ar até que não seja mais possível (ao nada).

*Esse arranjo é apenas uma ideia de como tratar esses temas para um grupo vocal. Não é uma obra imortal. Portanto, mexa, remexa à vontade. Use e abuse.*

*Marcos Leite - Jul - 82*

### **Primeiro Canto**

*De Ke Ke Ke Korirare He  
Djarambutum arambutum Korirare he  
Haaamm...*

*A garça sobrevoa a lagoa. A garça está com fome.  
Ela vê um peixe passando na lagoa,  
e quando arremete um jacaré abre a boca pra come-la  
E a garça faz ... ham! (escapa)*

### **Segundo Canto**

*Padzo parareha djozire  
Iwére na kapo há djozire*

*A arara está no pau.  
Será que ela está rindo ou chorando?*

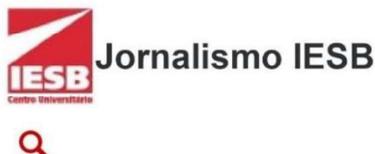
### **Terceiro Canto**

*Tamahera kidery kema kideri kema kideri kema  
Yrody'lemowaretete  
Ahã ã hã ã hã*

*Chamando a namorada pra pegar mel no mato (namorar)*

*Pesquisa: Marlui Miranda*

## ANEXO II –MATÉRIA JORNALÍSTICA DE GILVANA FERREIRA. PROJETO DE MESTRADO INCENTIVA JOVENS A CONHECERAM MAIS SOBRE A CULTURA BRASILEIRA. NOTÍCIA PUBLICADO POR PORTAL DE JORNALISMO DO IESB EM 17 DE SETEMBRO DE 2021.



Cultura

### Projeto de mestrado incentiva jovens a conhecerem mais sobre a cultura brasileira

O Batuques e canções irá focar, principalmente, na cultura dos povos originários do Brasil e em questões relacionadas a pertencimento e identidade.

**Giovana Ferreira**  
Postado em 17/09/2021

O projeto “Batuques e canções” foi idealizado a partir da dissertação de mestrado do aluno de artes cênicas da Universidade de Brasília (UnB), Júlio Moronari, e tem como principal proposta unir elementos do teatro, música e dança, focando em eixos relacionados a identidade, pertencimento e ancestralidade. A peça musical será apresentada por ex-alunos da escola pública da Vargem Bonita e a narração se desenvolverá a partir da experiência de vida de cada um dos participantes.

A falta de incentivo à cultura brasileira é um desafio que Júlio cita, por esse motivo o organizador tem como principal objetivo fomentar a apreciação pela cultura dos povos originários (afro-indígena) e de abrir oportunidades para os jovens terem um ambiente de fala.

Diante de sua perspectiva alarmante do cenário musical brasileiro, o coordenador do projeto atribui isso, sobretudo, à glorificação da cultura ocidental e à falta de incentivo no Brasil. “O Brasil sofre com a questão da produção, não tem incentivo do Estado para se produzir, então as coisas são muito independentes dos residentes; quando não é o que vem mesmo do lixo cultural que é vendido como única opção”. Para Júlio a questão do pertencimento é algo extremamente importante, por esse motivo sua peça será totalmente retratada a partir das vozes dos jovens da comunidade.

Uma das participantes do projeto, Amanda Martins, esclarece como o projeto acaba sendo uma grande oportunidade e uma forma de socialização. “O teatro não é só atuação, mas também uma forma de ajudar na timidez e ser uma distração para muitos problemas”. Carollyne Ribeiro, também integrante, afirma que vê a peça como uma forma de ampliar seus conhecimentos teatrais, artísticos e educacionais.



*Amanda Martins, uma das integrantes do projeto que também ajuda na coordenação*

Para a coordenadora pedagógica Anne Siqueira todas as formas de cultura proporcionam que o ser humano seja mais criativo, expressivo e até mesmo possibilita que novos dons e habilidades sejam descobertos. A coordenadora ainda discute a importância da arte na vida desses jovens. "Oportunizar que jovens de uma comunidade carente de cultura, como a da Vargem Bonita, possam se expressar e expressar suas vivências por meio da arte, é descortinar um universo cheio de possibilidades".

#### **Previsão de início das apresentações**

De acordo com Júlio Moreira, a peça tem previsão de estreia no começo de dezembro de 2021. Ele ainda conta que pretende levar o projeto para ser apresentado em outros espaços no Distrito Federal.



## ANEXO III- FICHA DE AUTORIZAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NA OFICINA



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL  
COORDENADORIA REGIONAL DE ENSINO DO NÚCLEO BANDEIRANTE  
CENTRO EDUCACIONAL VARGEM BONITA

**Oficina de Teatro**

**Ficha de Inscrição**

Nome: \_\_\_\_\_  
Idade: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_  
Endereço: \_\_\_\_\_  
Telefones: \_\_\_\_\_  
Email: \_\_\_\_\_  
Responsável: \_\_\_\_\_

**Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a(o)aluno(a) \_\_\_\_\_ a participar da Oficina de Teatro que será ministrada pelo professor Júlio César de Souza Moronari, nas dependências Do Centro Educacional da Vargem Bonita, como objeto de sua pesquisa de mestrado. Autorizo também a utilização de imagens apenas para fins acadêmicos.

\_\_\_\_\_

*Assinatura do Responsável*

Vargem Bonita, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022