

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO” -UNESP
Instituto de Artes – Campus São Paulo

MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - PROF-ARTES

ANDRÉIA PEREIRA DOS SANTOS

DE CAROLINA À CONCEIÇÃO:
as linguagens artísticas no Sarau Escolar

São Paulo
2026

ANDRÉIA PEREIRA DOS SANTOS

**DE CAROLINA À CONCEIÇÃO:
as linguagens artísticas no Sarau Escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes (Prof-Artes) do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP) como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Artes.

Área de concentração: Artes.
Linha de pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Lilian Freitas Vilela.

**São Paulo
2026**

Ficha catalográfica desenvolvida pela Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP. Dados fornecidos pelo autor.

S237d Santos, Andréia Pereira dos, 1983-

De Carolina à Conceição : as linguagens artísticas no sarau escolar /
Andréia Pereira dos Santos. – São Paulo, 2026.
234 f. : il. + anexos

Nome artístico da autora: Andreia Tairon.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Lilian Freitas Vilela.

Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo.

1. Arte na educação. 2. Educação. 3. Antirracismo. 4. Escritoras negras. I. Vilela, Lilian Freitas. II. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo. III. Título.

CDD 707

Bibliotecária responsável: Luciana Corts Mendes - CRB/8 10531

ANDRÉIA PEREIRA DOS SANTOS

**DE CAROLINA À CONCEIÇÃO:
as linguagens artísticas no Sarau Escolar**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação
Profissional em Artes (Prof-Artes)
do Instituto de Artes da
Universidade Estadual Paulista
(UNESP) como requisito parcial
para obtenção do Título de Mestre
em Artes.

Dissertação aprovada em: 23/02/2026

Banca examinadora

 Documento assinado digitalmente
LILIAN FREITAS VILELA
Data: 21/04/2026 21:59:19-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra.: Lilian Freitas Vilela

Instituição: Instituto de Artes - UNESP/ SP - Orientadora

 Documento assinado digitalmente
DENISE PEREIRA RACHEL
Data: 05/05/2026 18:28:32-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra.: Denise Pereira Rachel

Instituição: Instituto de Artes - UNESP/ SP

 Documento assinado digitalmente
LORENA FARIA
Data: 06/05/2026 13:24:28-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra.: Lorena Faria

Instituição: IFSP Campus Capivari

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha filha, Rani Cristina, pois sua existência me move a ser cada vez melhor e um exemplo de garra, força e coragem para ela.

Agradeço ao meu sociólogo preferido e companheiro, Kleber, pela leitura dos meus textos, ajuda nas correções, por me incentivar a evoluir mais e mais e me confortar nos momentos de ansiedade.

Agradeço à minha mãe, Rute, e meus irmãos, por torcerem por mim e às mulheres de minha ancestralidade.

Agradeço à minha orientadora, Lilian Freitas Vilela, cuja passagem pela minha vida foi um verdadeiro presente. Além de sua orientação assertiva e amorosa, me mostrou o valor e o poder da doçura, deixando o processo de pesquisa mais leve.

Agradeço à toda comunidade escolar da EMEF Sol, aos colegas com os quais convivi nos 14 anos em que lá estive, a todos os estudantes, que sempre foram colaborativos e amorosos comigo e aos gestores, que sempre apoiaram meu trabalho.

Agradeço ao professor Adriano, maravilhoso docente de Geografia, que me incentivou a fazer o mestrado. Agradeço também ao professor Luciano, de Língua Portuguesa, que também me apoiou nos processos iniciais, compartilhando comigo um pouco da sua trajetória na pós-graduação.

Agradeço à minha amiga-irmã, professora Maria Luziene, minha grande companheira na Sala de Leitura, que colaborou de diversas formas durante todo o processo, engrandecendo essa pesquisa.

Agradeço à professora Dra. Denise Pereira Raquel e a professora Dra. Lorena Faria, que aceitaram compor a banca examinadora deste trabalho e em muito enriqueceram minha pesquisa por meio de seus preciosos apontamentos.

Agradeço pela existência de Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e todas as mulheres potentes que nos servem de exemplo e nos inspiram a lutar por um mundo mais justo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

“Todos somos grandes no Sarau.”

(Rodrigo Ciríaco, 2020)

RESUMO

O presente trabalho é uma investigação pautada na abordagem metodológica da Pesquisa-ação realizada na EMEF Sol, escola localizada no extremo Leste da cidade de São Paulo, com o campo de análise direcionado para o processo de planejamento, organização e realização de um Sarau escolar, com a presença de diferentes linguagens artísticas e suas possíveis contribuições para uma educação antirracista. A experiência de criação do Sarau teve como ponto de partida os textos e composições musicais de autores/as negros/as, a partir dos quais, foram criadas coletivamente apresentações artísticas apresentadas no Sarau escolar temático, intitulado “De Carolina à Conceição”. A pesquisa trouxe a importância representativa de referenciais negros/as para os/as estudantes, através da vida e obra de grandes mulheres brasileiras como as escritoras Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, para que pudesse ser trabalhada a autoestima do/a estudante negro/a ao ocupar papéis de protagonismo nas ações cênicas realizadas no Sarau, envolvendo toda a comunidade escolar. A pesquisa forneceu dados positivos e relevantes para indicar que o espaço da criação e expressividade experienciado através das linguagens artísticas do teatro, dança, música e artes visuais, a partir de obras literárias de autoria negra, podem colaborar para a valorização da identidade negra dentro do ambiente escolar, configurando-se em uma possível abordagem de educação antirracista com ganhos para todas as pessoas envolvidas no processo de realização.

Palavras-chave: educação antirracista; Sarau escolar; artes cênicas; lei 10.639/03; literatura negra.

ABSTRACT

The present study is an investigation grounded in the methodological approach of Action Research carried out at EMEF Sol, a school located in the far eastern area of the city of São Paulo. The field of analysis focuses on the process of planning, organizing, and carrying out a school Sarau (poetry and arts gathering) featuring different artistic languages and their possible contributions to an antiracist education. The creation of the Sarau was based on texts and musical compositions by Black authors, from which artistic performances were collectively developed and presented at the thematic school Sarau entitled “From Carolina to Conceição.” The research highlights the representational importance of Black role models for students through the lives and works of major Brazilian women such as writers Carolina Maria de Jesus and Conceição Evaristo, enabling the self-esteem of Black students to be strengthened as they occupy leading roles in the scenic actions performed during the Sarau, involving the entire school community. The study produced positive and relevant data indicating that spaces of creation and expressiveness experienced through the artistic languages of theater, dance, music, and visual arts—based on literary works by Black authors—can contribute to the appreciation of Black identity within the school environment, thus constituting a possible approach to antiracist education with benefits for everyone involved in the process.

Keywords: antiracist education; school Sarau; performing arts; Law 10.639/03; Black literature.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	07
1.1	Apresentação pessoal	10
1.2	Apresentação da escola	15
2	CONTEXTOS E DESIGUALDADES RACIAIS	18
2.1	Movimentos e lutas para uma educação antirracista	26
2.2	Dados e aplicação da Lei 10.639/03	28
3	UMA PESQUISA-AÇÃO NO SARAU ESCOLAR	36
3.1	A criação de propostas artísticas para uma educação antirracista	37
3.2	A escolha por um Sarau Temático	45
3.2.1	Diários de Carolina: a fome é amarela	49
3.2.2	Escrevivência de Conceição: a escrita de todas	55
3.2.3	De Carolina à Conceição: interdisciplinaridade nas linguagens artísticas	60
4	SARAU: UM MOVIMENTO	88
4.1	O processo de organização do Sarau	92
4.2	Ensaaios, ideias, desafios e resistências	101
4.2.1	O quarto no palco	105
4.2.2	Maria e as frutas que rolam	113
4.2.3	Ardoca: trabalhador assaltado	117
4.2.4	Improvisando o Contato	122
4.2.5	Caminho dos Orixás	134
5	DIÁRIOS REVELADOS	150
5.1	Análises e Percepções	174
5.2	O que permanece?	178
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	181

REFERÊNCIAS	185
APÊNDICE A - Roteiro baseado na obra “Quarto de despejo - Diário de uma favelada” de Carolina Maria de Jesus.	196
APÊNDICE B - Roteiro baseado no conto “Maria”, de Conceição Evaristo	202
APÊNDICE C - Roteiro da peça “Ei, Ardoca” – Baseado no conto de Conceição Evaristo	
Ardoca: trabalhador assaltado	207
APÊNDICE D - Diários - perguntas pré e pós Sarau.	211
APÊNDICE E- Depoimentos na íntegra - Participantes do Sarau “De Carolina à Conceição” - 2024	213
APÊNDICE F - E-mail enviado para o site Fotor. Com	219

1- INTRODUÇÃO

Dados estatísticos, observação de educadores e estudos de pesquisadores/as no assunto evidenciam a continuidade do problema do racismo dentro (e fora) do ambiente escolar. Para tal, torna-se fundamental a adoção de práticas educativas antirracistas preocupadas em intervir nesse contexto, para colaborar com a mudança de atitudes, padrões de comportamento, maneiras de pensar e de se relacionar na escola, em busca de uma sociedade igualitária, em um país diverso e majoritariamente negro, como o Brasil. Diante dessa questão, a presente dissertação, baseando-se em uma abordagem de cunho artístico educacional, procura debruçar-se sobre o problema, por meio do estudo empírico, com seleção e acompanhamento de agrupamentos de estudantes durante o processo de elaboração e apresentação de um Sarau escolar, cuja temática

De Carolina à Conceição, dialoga diretamente com as questões étnico- raciais.

O trabalho registra o processo de montagem do Sarau escolar intitulado *De Carolina à Conceição*, experimentando e analisando caminhos metodológicos para trabalhar a educação antirracista a partir das escritoras Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, refletindo sobre as seguintes indagações: quais ideias e caminhos de criação poderão surgir através da leitura de obras de autores negros? Como o ato de trabalhar a produção literária negra por meio das linguagens artísticas dentro de um Sarau escolar pode colaborar para que alunos/as negros/as sintam-se confiantes, vistos e orgulhosos de sua raça e ancestralidade? Quais autores/as negros/as poderiam guiar esse percurso artístico por meio de histórias de vida e obras? Quais caminhos metodológicos com o uso das linguagens literária, cênica e musical poderiam ser utilizados, tendo em foco uma autopercepção positiva do/a estudante negro/a?

O Sarau temático e seu processo de organização mobilizou diferentes linguagens artísticas e o acervo da Sala de Leitura, para fortalecer a identidade, a autoestima e a autopercepção positiva dos/as estudantes negros/as, além de ampliar o contato com a cultura afro-brasileira e estimular a solidariedade, a justiça e o respeito no ambiente escolar.

A abordagem metodológica deste estudo é a pesquisa-ação, compreendendo a investigação não como prática externa ou neutra, mas como processo articulado à intervenção e à transformação da realidade pesquisada. Conforme define Michel Thiollent (2011): “a pesquisa-ação caracteriza-se pela participação ativa dos sujeitos envolvidos e pela articulação

entre produção de conhecimento e ação prática, buscando compreender uma situação concreta ao mesmo tempo em que nela intervém de forma colaborativa”. Nesse sentido, ao me posicionar como professora-pesquisadora-participante no movimento do Sarau, assumo uma postura implicada, na qual ensino, criação artística e investigação se entrelaçam. A pesquisa não se deu à distância, mas no interior da experiência pedagógica, por meio da observação participante, do diálogo com os estudantes e da reflexão contínua sobre o fazer artístico-educativo. Assim, o Sarau constituiu-se simultaneamente como prática formativa e campo de produção de conhecimento, em consonância com a perspectiva da pesquisa-ação, que reconhece a dimensão coletiva, reflexiva e transformadora do processo investigativo. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, com a parte da ação participante e coleta de dados do Sarau realizada no período de oito meses no ano de 2024. Outros procedimentos aplicados foram: observação participante, aplicação de questionários com estudantes, recolhimento de relatos de professores e estudantes, registros audiovisuais de todas as apresentações do Sarau, recolhimento de relatos e registros das memórias do evento um ano após seu acontecimento, consulta, na Plataforma Scielo, de trabalhos acadêmicos realizados por profissionais de Sala de Leitura que abordam a Lei 10.639/03, levantamento de dados por meio de gravações audiovisuais e diários de campo dos estudantes. Os dados e registros do processo de organização e apresentação do Sarau Escolar serão analisados à luz de autores como Silvio Almeida, Neusa Santos Souza, bell hooks, Paulo Freire, Bárbara Carine, entre outros/as.

No primeiro capítulo, faço uma breve apresentação da minha trajetória pessoal e profissional e trago dados do contexto da escola que explicam a necessidade da pesquisa. No segundo capítulo, penso sobre a trajetória de luta do movimento negro que possibilitou a criação da Lei 10.639/03 e reflito sobre as formas de aplicação dessa lei no ambiente escolar. No terceiro capítulo, reflito sobre a escolha por um Sarau temático étnico-racial e faço uma breve descrição da vida e obra de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, nossas autoras homenageadas; apresento também o dispositivo pedagógico *Teatro no tempo de uma música*. No quarto capítulo, realizo uma descrição reflexiva acerca do processo de organização do Sarau escolar *De Carolina à Conceição*, com seus desafios e aprofundo a análise em cinco apresentações presentes no Sarau intituladas: *O quarto no palco*, *Maria e as frutas que rolam* e *Ardoca: trabalhador assaltado*, da linguagem teatral; *O meu guri*, da linguagem da dança

na abordagem do Contato Improvisação¹ e *Caminho dos Orixás* na linguagem da performance. No quinto capítulo, observo a reverberação e retorno do Sarau nos/as estudantes participantes através da análise dos registros em seus diários; a percepção do público sobre o evento com reflexões sobre possíveis mudanças a partir dessa experiência; também reflito sobre as memórias que permaneceram, um ano após o evento, através dos relatos das pessoas envolvidas. No sexto e último capítulo, trago as considerações finais.

O estudo está ancorado na linha de pesquisa: processos de ensino, aprendizagem e criação em artes, do Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes).

¹ O Contato Improvisação (CI) é uma dança contemporânea que explora os movimentos corporais em fluxo e contato físico mútuo, que explora a física dos corpos através do toque, gravidade e troca de peso a fim de criar um diálogo físico espontâneo. O tema será aprofundado no item 4.2.4 desta dissertação.

1.1 Apresentação pessoal

Nasci no ano de 1983, no Brás, na cidade de São Paulo, primogênita de Rute Alves e José Pereira. Em minhas memórias mais antigas, lembro dos raios solares entrando pelas janelas de casa e se projetando no chão ao som do violão do meu pai. A MPB, Bossa nova e Samba sempre estiveram presentes em minha formação e estão presentes em meu trabalho, como explicarei mais adiante. Quando me vejo como educadora e procuro saber em que ponto da minha trajetória esse sonho aflorou, faço uma regressão de 30 anos e me vejo aos 10, brincando de ser professora diante da lousa verde dada pela minha mãe e com bichos de pelúcia representando os/as estudantes.

Aos 12 anos, tive meu primeiro contato com o teatro por meio de uma excursão da escola. Fiquei fascinada. Lembro que consegui o endereço da protagonista da peça e troquei com ela algumas cartas. Ainda muito jovem, acumulava-se em mim três áreas de interesse: a educação, a música e o teatro.

No Ensino Médio, eu era a adolescente que fazia parte da “rodinha do violão”, adorava ler e pensar sobre os problemas sociais, especialmente sobre questões referentes às desigualdades. Rumo à realização daquele sonho de criança, o de ser professora, e vendo nos estudos um meio emancipatório das condições desfavoráveis da minha vida pessoal e com o intuito de poder contribuir de alguma forma com a mudança na vida dos meus futuros estudantes, ingressei no ensino superior. Em 2005, iniciei o curso de Licenciatura em História na Universidade Bandeirante de São Paulo, como parte da primeira turma do Programa Universidade para todos (PROUNI²), um programa do Governo Federal. Fiquei muito feliz por dar um passo tão significativo em minha trajetória profissional, assim me dediquei com afinco aos estudos.

Quando estava no último ano da graduação, em 2007, iniciei minha carreira na “E.E. Francisco de Assis Pires Corrêa”, uma escola localizada na região de Itaquera, Zona Leste de São Paulo, como professora eventual de História, ou seja, era substituta dos professores ausentes, entrava em todas as salas e aprendi a interagir com os/as adolescentes do Ensino Fundamental e Médio. Lecionei nessa unidade durante três anos e meio e, nesse período, pude

² O Programa Universidade para Todos (ProUni) é uma iniciativa do Governo Federal brasileiro, criada em 2004, com o objetivo de conceder bolsas de estudos integrais e parciais para cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior, facilitando o acesso de estudantes de baixa renda.

além das aulas de História, trabalhar com a linguagem artística por meio da organização de festivais de música com bandas de estudantes e de professores/as.

Em 2009, fui aprovada em dois concursos públicos para o cargo de professora, o da Rede Estadual e o da Rede Municipal de São Paulo. Optei por assumir apenas um dos cargos, o da Rede Municipal, para ficar em apenas uma rede de ensino e me dedicar melhor, exercendo um trabalho de qualidade. Em 2010, fui convocada para assumir o cargo como professora de História na Rede Municipal de São Paulo, e escolhi trabalhar em uma EMEF de um CEU (Centro Educacional Unificado), uma escola localizada no extremo Leste de São Paulo, próxima à minha residência, na época.³ Para preservar a identidade dos sujeitos e atender aos preceitos éticos, a instituição cenário deste estudo será referida ao longo deste trabalho pelo nome fictício de **EMEF Sol**.

Figura 1- Fachada do CEU



Fonte: Google Maps (2025)

Depois do primeiro ano de adaptação na Rede Municipal, decidi continuar meus estudos e fazer uma segunda faculdade na área de Artes. Dessa vez, pude pagar pelos meus estudos e realizei minha segunda graduação, em Artes Visuais na Faculdade Paulista de Artes em São Paulo, entre os anos de 2011-2014.

Após quatro anos como professora de História na Prefeitura de São Paulo, surgiu uma vaga para a função de Professora Orientadora de Sala de Leitura (POSL). Eu já conhecia um pouco sobre a função e fiquei animada em concorrer à vaga, pois sabia que as salas de leitura,

³ No ano de 2010 trabalhei nas duas redes, pois queria honrar meu compromisso com a escola da Rede Estadual até o final do ano, mas a partir de 2011 escolhi permanecer apenas na Rede Municipal.

dentro das escolas municipais, são terrenos férteis no qual todos os saberes se encontram e que eu teria liberdade para trabalhar com a literatura por meio da História e das Artes, reunindo assim toda a minha formação em prol de um trabalho significativo para mim e para os/as estudantes.

Concorri com oito professores. Diante do Conselho de escola, cada qual apresentou seu projeto de trabalho e eu, felizmente, obtive a maior quantidade de votos, assumindo em 2014 essa nova função, desenvolvida por um período de 11 anos, na qual abordei a literatura por meio de diferentes linguagens artísticas, incluindo música ao vivo, encenações teatrais, teatro de sombra, cinema⁴, produções literárias, etc.

Em 2014, meu primeiro ano como professora orientadora da Sala de Leitura, pensei em montar um evento que pudesse abrigar várias linguagens artísticas em diálogo com a literatura. Assim, organizamos o primeiro Sarau da escola - e meu primeiro Sarau na posição de organizadora - um evento artístico literário que se tornou recorrente e tradicional dentro da unidade, muito esperado por mim e por todos os estudantes como a oportunidade de expressão artística no palco do teatro do CEU, apresentando para toda a escola e comunidade do entorno.

A história do Sarau na EMEF Sol foi e é muito marcante para minha vida pessoal e profissional. Era o momento no qual diferentes manifestações artísticas se encontravam e a escola ficava efervescente e mais viva. Pela realização do Sarau eu conseguia ter a experiência do poder mobilizador e transformador da Arte. A cada ano, mais estudantes desejavam participar e o evento ficava cada vez mais potente: estudantes escrevendo seus próprios poemas para declamar, os desenhistas expondo seus trabalhos, os dançarinos treinando coreografias. Para as apresentações teatrais, ensaiávamos durante as aulas de leitura ou no contraturno escolar. O Sarau aconteceu sob minha organização durante dez anos, de 2014 a 2024, e os desdobramentos dessa década de Sarau estão na memória corporal e afetiva dos/as estudantes, bem como de toda a comunidade escolar, ressoando na colaboração do desenvolvimento da autoestima, o que abordarei mais adiante.

⁴ Um exemplo de ação foi o *Projeto Cine-literário*, em que os estudantes adaptaram para o audiovisual, clássicos de nossa literatura, exibindo no telão do teatro do CEU os curtas-metragens produzidos e os professores e alunos votavam em seus curtas preferidos, os quais ganhavam um troféu.

Figura 2 - Organização do primeiro Sarau da EMEF Sol, em 2014.⁵



Fonte: elaborado pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2014.

Na minha função de Professora Orientadora de Sala de Leitura (POSL), pude realizar a ponte entre a escola e os escritores, organizei eventos artístico- literários, cuidei do acervo e também fiz parte, desde 2019, de um projeto institucional denominado Academia Estudantil de Letras (AEL). É exatamente dentro dessa função e do projeto AEL, que inicio minha docência em Artes, por meio da designação como professora de teatro no referido projeto, no qual realizei formações na área das Artes Cênicas, oferecidas pela própria Secretaria Municipal de Educação (SME), podendo experienciar, junto aos estudantes, o teatro na escola.

O projeto AEL tem o propósito de colocar o estudante em contato mais aprofundado com a literatura, os autores e suas obras, tendo a linguagem cênica como meio de expressividade e apropriação do texto literário, oportunizando a sensibilização artístico-literária e o pensamento crítico.

(...) o ato de ler textos em práticas coletivas, com a presença da voz e a partilha de impressões, é um ato com sentido em si mesmo, não apenas uma etapa para a

⁵ Para resguardar a identidade de todos os estudantes participantes do Sarau que aparecem nesta pesquisa, fiz uso de uma das ferramentas disponíveis no site *Fotor.com*, que transforma as imagens de pessoas em bonecos. No entanto, o referido site, as vezes, não faz a leitura fiel do tom de pele das pessoas na foto ou das texturas dos cabelos, de modo que, em algumas imagens, estudantes negros(as) aparecem como pardos ou brancos. Entrei em contato com os desenvolvedores para falar sobre a falha na ferramenta, e a resposta que recebi consta na sessão de apêndices. Para melhor leitura, optamos por inserir, junto à foto manipulada, uma miniatura da foto original, com intervenção apenas nos rostos para preservar a identidade.

encenação. A leitura dentro do projeto teatral pode ter diversas abordagens que repercutem na cena, na atuação e na formação de leitores. (Vidor, 2015, p. 20)

No início de 2023, fui aprovada na audição para integrar o Coral Cênico da Universidade Federal de São Paulo, no qual permaneci por dois anos, participando da montagem de dois musicais inspirados na obra de Chico Buarque de Holanda, *Os Saltimbancos* (2023) e *Entre Chicos e Buarques* (2024)⁶. No Coral Cênico, tive a oportunidade de me desenvolver musical e cênicamente em contato com todos os demais atores-coralistas e com nossos diretores musicais e cênicos, visando não só a realização pessoal por meio dessas linguagens artísticas, mas também a possibilidade de agregar esses aprendizados às minhas aulas. Ainda em 2023, diante de meu interesse na educação antirracista e procurando me instrumentalizar para melhor abordar as questões étnico-raciais⁷, iniciei uma pós-graduação de 2 anos no curso *África e suas diásporas*, ofertado pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)⁸.

Posso afirmar que escolher a profissão de educadora foi uma forma de honrar os sonhos da minha criança interior, o sonho de poder intervir na realidade por meio da educação. No exercício da docência convergem minhas áreas de interesse, nas quais minhas formações acadêmicas e as formações da própria vida se entrelaçam, e na intersecção desses saberes e do que ainda muito tenho a aprender, se dá a minha prática.

⁶ *Os Saltimbancos* (2023) com direção musical de Eduardo Fernandes, direção cênica de Reynaldo Puebla e Ana Abe e cenografia de Sueli Garcia; *Entre Chicos e Buarques* (2024), com direção musical de Eduardo Fernandes, direção cênica de Reynaldo Puebla, Ana Abe, Maria Silvia Nascimento e cenografia de Sueli Garcia.

⁷ O emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, refere-se às tensões advindas das relações entre indivíduos de cores e traços diferentes, referindo-se também à ancestralidade africana com sua visão de mundo que difere dos indígenas, europeus e asiáticos.

⁸ Curso de Especialização “África e suas diásporas” (2023-2025). UNIFESP - SP, tendo como TCC o artigo “Monteiro Lobato e a complexidade do ser”.

1.2 - Apresentação da escola

Toda a parte prática e levantamento de dados desta pesquisa foram realizadas na EMEF Sol, localizado no distrito do Sol, pertencente à Zona Leste do Município de São Paulo, com uma população, segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 164.391 habitantes, no ano de 2022. É uma região periférica, e o CEU atende aos filhos da classe trabalhadora. No Mapa das desigualdades de 2020, Sol figurou como o distrito com valor mais baixo de renda média familiar (equivalente a R\$ 2.628,63 - Dois mil seiscentos e vinte e oito reais e sessenta e três centavos).

O CEU foi inaugurado em 2008, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva na presidência e Gilberto Kassab na prefeitura. Em seus 12 mil metros quadrados, conta com um Centro de Educação Infantil (CEI), uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), com capacidade de atendimento de 2.600 estudantes. Possui um prédio administrativo, o refeitório principal, a Biblioteca e o Telecentro. O bloco Esportivo e Cultural é composto por uma quadra poliesportiva coberta, duas piscinas (semiolímpica e recreativa), áreas para recreação e um teatro com capacidade de 180 lugares. Meu local de atuação foi na EMEF, como professora de Ensino Fundamental 2- Anos finais.

O prédio da EMEF possui dois andares e conta com total acessibilidade, com rampas, um elevador e banheiros adaptados para estudantes com deficiência. Possui 18 salas regulares, uma Sala de Leitura, uma Sala de Informática, Sala de Apoio Pedagógico, uma sala para reuniões, um playground, uma área de jogos, um pátio, 2 almoxarifados, uma cozinha industrial, uma cozinha e uma sala para os professores, sala da Coordenação, secretaria e 10 banheiros.

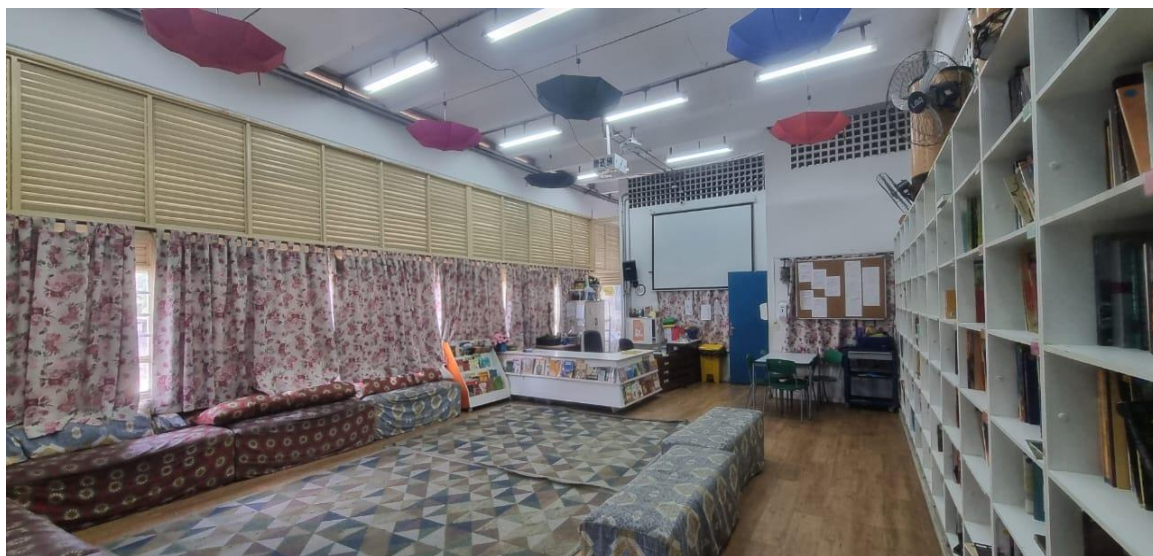
Ao descrever a materialidade da escola, devo apresentar a Sala de Leitura, palco da maioria dos acontecimentos e processos aqui descritos: uma sala com proporções diferenciadas das salas regulares, maior, mais larga e mais comprida e com organização de seus elementos internos (bancos, tapetes, tela, estantes, almofadas) visando uma experiência diferenciada, sensorial e menos “engessada”, com a ausência de carteiras enfileiradas e lousa. Estava localizada no segundo andar, no final do corredor, à esquerda da Sala de Informática, com a parede externa envidraçada, com vista para a rua residencial do bairro.

Figura 3 - Entrada da EMEF Sol.



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

Figura 4 - Sala de Leitura da EMEF Sol.



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

Os CEUs costumam ser “escolas vitrines” da rede, com excelente infraestrutura. O fato de termos o teatro à nossa disposição (mediante agendamento), era algo muito inspirador, pois

os estudantes sentiam-se estimulados a montar apresentações, sabendo que iriam apresentá-las em um teatro de verdade, com coxias e camarins. Com essa experiência, tenho convicção de que a estrutura física de uma escola colabora muito para o trabalho do educador e mesmo para o engajamento dos estudantes.

Discorrendo sobre a cultura escolar, os anos que se seguiram à inauguração do CEU, em 2008, foram difíceis, pois a escola começava a construir a sua identidade perante à comunidade. Estudantes transferidos de várias unidades do entorno vinham compor o novo corpo discente e muitos encontravam dificuldades em aderir às regras básicas de convivência ou cuidados com a escola. Aconteciam muitos problemas de indisciplina e violência, mas que foram diminuindo diante de um grupo docente unido e uma gestão atuante. Livros de ocorrência, convocação dos responsáveis, inscrição dos estudantes em projetos extracurriculares como futebol, aula de desenho, reforço escolar, foram algumas medidas para a diminuição da violência ou vandalismo. A diretora e a auxiliar de direção na época, também eram incansáveis em chamar a atenção dos estudantes e convocar as famílias. O corpo docente também teve papel fundamental, exigindo uma postura de responsabilidade e respeito por parte dos estudantes.

Assim, criamos eventos escolares. A partir de 2014, passamos a contar com a Feira do Livro, na qual recebíamos doações de livros dos estudantes e marcávamos uma grande feira para a troca desses exemplares. Tínhamos também a semana dos contos de terror, denominada de *Semana do Saci*. Havia participação em campeonatos esportivos, comemoração no dia das crianças com brinquedos infláveis e o Sarau, um evento que envolvia toda a escola, por meio das linguagens artísticas em diálogo com a literatura. Com o passar dos anos e muito trabalho, a escola foi criando sua identidade e a comunidade passou a respeitar mais o espaço educacional.

Os banheiros foram reformados, com espelhos grandes e bonita decoração, a qual é mantida pelos estudantes. Os pratos plásticos, há alguns anos foram substituídos por pratos de vidro, e, na maioria das vezes, voltam intactos para serem lavados na cozinha. No entanto, ainda existem problemas no relacionamento interpessoal dos estudantes, com ofensas, xingamentos e atos de racismo, cenário que necessita de contínua intervenção para a conscientização e mudança de conduta por parte dos estudantes.

2- Contextos e Desigualdades raciais

Segundo o Mapa das Desigualdades de 2024 (Rede, 2024), o distrito do Lajeado, região periférica de São Paulo onde se localiza a EMEF Sol, é apresentado como local que abriga uma das maiores concentrações de população preta e parda da cidade: 56,2%. Tratando-se de violência racial, o mesmo Mapa das Desigualdades sinaliza que o distrito ocupa a 51ª posição, entre os 96 distritos avaliados. Tendo a EMEF Sol como lócus de estudo, no decorrer dos 14 anos em que lecionei nesta Unidade Educacional (U.E.), pude observar o quanto comportamentos racistas sob o véu da “brincadeira”, acabam por prejudicar o reconhecimento e a valorização dos estudantes que se reconhecem como negros, interferindo em seu desempenho escolar e em sua vida de modo geral, uma vez que sofrem prejuízo em sua autoestima.

O impacto da discriminação racial na vida de crianças e adolescentes negros se evidencia na evasão escolar, sempre maior para esse grupo, e também no desempenho educacional prejudicado por diferentes fatores, dentre eles a qualidade das escolas frequentadas por esse grupo, a qualidade dos materiais e equipamentos disponíveis, o acesso à internet, enfim, uma situação de desigualdade que ficou escancarada na pandemia de COVID-19. (Bento, 2022, p.105)

Em meio à rotina escolar, pude observar estas situações de desvalorização e estados de rejeição serem reveladas por um choro, períodos de ausência, depressão, isolamento, desinteresse pelos estudos, relatos e afirmações que revelam falta de perspectivas ou planejamentos de sonhos futuros, agressividade em resposta à violência verbal sofrida. Tudo isso nos mostra o quanto o racismo pode prejudicar um estudante em formação.

De acordo com Souza (1983), podemos fazer a leitura da agressividade como uma estratégia de defesa perante o outro que tenta o oprimir. “Há de estar sempre em guarda. Defendido. “Se impor” é colocar-se de modo a evitar ser atacado, violentado, discriminado. É fazer-se perceber como detentor dos valores de pessoa, digno de respeito, portanto” . (Souza, 1983, p.27).

Como diz Almeida (2019), não podemos atribuir o racismo ao comportamento individual, uma vez que o indivíduo sofre a influência das instituições que lutam pelo monopólio do poder, reproduzindo assim esses padrões estabelecidos na estrutura social.

O contexto social racista afeta a subjetividade do negro aumentando sua vulnerabilidade à transtornos psicológicos e físicos, ao acesso e tratamento dificultados nos serviços de saúde e a viver em condições sociais de maior exposição à pobreza, à violência e à criminalização. (Almeida, apud Santos, 2024. p.8)

Em 2024, o principal problema do ambiente escolar é a convivência. A interação entre muitos estudantes costuma ser carregada de bullying e preconceito racial, que eles, quando questionados, sempre se defendem dizendo “estou só brincando”, mas sabemos os prejuízos emocionais e de desempenho que tal “brincadeira” acarreta. Paradoxalmente, em uma escola em que a maioria dos estudantes são negros/as⁹, atitudes e falas racistas ainda são muito presentes.

Ao refletir sobre os motivos do racismo na escola, encontramos uma resposta em Almeida (2023, p.47): “As instituições são racistas porque a sociedade é racista...não é algo criado pela instituição, mas por ela reproduzido”, sendo a escola um reflexo de uma sociedade.

Olhando para a sociedade, cabe também pensarmos sobre a influência da Era digital em que vivemos, com a exposição de crianças e adolescentes ao mundo digital e os discursos de ódio que circulam pela rede.

Teixeira (2018) nos fala sobre as particularidades da chamada *Geração Z*, aqueles nascidos após o ano de 1996, que se mostram bastante dependentes da internet, *smartphones* e computadores. “Podemos concluir que a geração Z, por se relacionarem, preponderantemente, num mundo virtual sem restrições de territórios, povos e nações, baseados em ‘bits’ e ‘hertz’, podem desconsiderar culturas, ideologias e a história dos povos.” (Teixeira, 2018, p. 9). Estando tão expostos ao ambiente digital, no qual muitas vezes a liberdade de expressão acaba por violar direitos e ser confundida com discurso de ódio, essa interação negativa reverbera no ambiente escolar. Tratando-se de discurso de ódio, essas práticas discursivas violentas estiveram ainda mais presentes, também nos ambientes digitais e reverberando nos ambientes físicos, durante o governo de Jair Bolsonaro, entre os anos de 2018-2022. Segundo Repp (2024), os discursos realizados na esfera social legitimados por autoridades, instigam e regulamentam as práticas de massas.

⁹ As categorias de raça/cor definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) são branca, preta, parda, indígena e amarela. Esta classificação é baseada na autodeclaração do indivíduo e é utilizada em pesquisas como o Censo Demográfico para fins de políticas públicas, sendo que os termos “preta” e “parda” juntos compõem a raça negra no Brasil.

Durante o período eleitoral e o mandato do ex-presidente Jair Bolsonaro, o discurso de ódio assumiu o papel de ferramenta para a hostilização de grupos minoritários socialmente marginalizados e, acima de tudo, para a manutenção da lógica desigual de poder brasileira, legitimadas pelo posicionamento de uma liderança autoritária. (Repp, 2024, p.2)

A exposição dos jovens à meios digitais permeados de ódio, acaba por “naturalizar” posturas preconceituosas, racistas e violentas contra diversos grupos, o que agrava os problemas inter-relacionais na sociedade e, conseqüentemente, no ambiente escolar. Repp (2024, p.10) afirma: “Essa lógica de afeto ao semelhante e ódio contra o diferente contamina não só as instituições públicas, mas também as relações cotidianas”.

De acordo com a pesquisadora e psiquiatra brasileira Neusa Santos Souza (1983), o indivíduo que sofre com o racismo cotidianamente pode apresentar sintomatologia física e psíquica, transitória ou não, advinda do estado permanente de tensão emocional, ansiedade e angústia. A exposição constante à discriminação racial, com elevação da pressão emocional, produz repetidas frustrações e falta de oportunidade e perspectiva para o futuro e é um fator de exposição a transtornos físicos e psíquicos. “A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior” (Souza N., 1983, p.19).

Essa inferiorização forjada historicamente para fins de interesse colonial/capitalista , até hoje ressoa nas mentes, corpos e na vida de pessoas negras.

Souza continua:

A história da ascensão social do negro brasileiro é, assim, a história de sua assimilação aos padrões brancos de relações sociais. É a história da submissão ideológica de um estoque racial em presença de outro que se lhe faz hegemônico. É a história de uma identidade renunciada, em atenção às circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intensidade de sua negação. (1983, p.23).

Essa identidade renunciada parece ser um alto preço pago pelos nossos jovens. Podemos observar isso na relação de muitos deles com seus cabelos crespos: muitas meninas alisam e os meninos raspam ou usam boné para esconder, num indicativo de não aceitação de suas características e tentativa de conformidade com o ideal branco do cabelo baixo, liso,

“disciplinado”. Nos chama a atenção para os padrões de beleza racistas “Como a norma é branca, tudo que difere é visto como o que não é bom.” (Ribeiro 2019, p.44)

De acordo com o dicionário Michaelis Online, ao adjetivo negro, são atribuídas significações tais como:

Aquele que tem a cor mais escura de todas, como o piche e o carvão; que se refere a pessoa de etnia negra; que não tem luz; completamente escuro e sombrio; que está encardido, preto; que é triste ou lúgubre; que anuncia infortúnios; nefasto; que inspira medo ou pavor; tenebroso; que revela crueldade ou sordidez; perverso; que absorve toda luz que nele incide. (Michaelis, 2025)

Essa associação, que chega a parecer natural, automática, opera nas mentalidades de negros/as e brancos, com os primeiros sentindo-se oprimidos e os segundos sentindo-se no direito de oprimir.

Tendo que livrar-se da concepção tradicionalista que o definia econômica, política e socialmente como inferior e submisso, e não possuindo uma outra concepção positiva de si mesmo, o negro viu-se obrigado a tomar o branco como modelo de identidade, ao estruturar e levar a cabo a estratégia de ascensão social. (Souza N., 1983, p.19)

Souza (1983) afirma: o negro percebe que, para ascender socialmente precisa assimilar-se ao branco

...ao lhe acenar com um ideal inalcançável, engendra no negro uma ferida narcísica por não cumprir esse ideal. Esta ferida narcísica e os modos de lidar com ela constituem a psicopatologia do negro brasileiro em ascensão social e tem como dado nuclear uma relação de tensão contínua entre Superego, Ego atual e Ideal do Ego. A nível clínico, esta relação de tensão toma o feitio de sentimento de culpa, inferioridade, defesa fóbica e depressão, afetos e atitudes que definem a identidade do negro brasileiro em ascensão social como uma estrutura de desconhecimento/reconhecimento. (Souza N., 1983, p. 78)

É necessário que o negro construa sua identidade¹⁰, contestando o modelo advindo dos pais que lhe ensinaram a ser uma caricatura do branco, se quiser prosperar. “Rompendo com

¹⁰ Cabe aqui pensarmos no termo *identidade* no plural, *identidades*. Pensar a identidade negra no plural é reconhecer seu caráter histórico, processual e relacional. Como nos aponta Stuart Hall (2006), identidade não é essência fixa, mas construção em permanente deslocamento, produzida nas relações sociais e nos embates simbólicos.

este modelo, o negro organiza as condições de possibilidade que lhe permitirão ter um rosto próprio.” (Souza N., 1983, p.77).

Frantz Fanon (2008), psiquiatra martinicano¹¹, também nos fala sobre essa comparação que se dá, com o negro percebendo que terá mais chances de sucesso quanto mais for “embranquecendo”, cultural, social, ideologicamente. “Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negritão, seu mato, mais branco será.” (Fanon, 2008, p. 34). Gonzalez (2020) dialoga com Fanon quando apresenta:

Forma ideológica mais eficaz — a ideologia do branqueamento, veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos de estilização e fragmentação da identidade racial que ele produz. O desejo de embranquecer (de “limpar o sangue”, como se diz no Brasil), é internalizado com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura. (Gonzalez, 2020, p. 131-132)

Não podemos achar que é normal ter que se desfazer de seus referenciais, apagar sua cultura e sujeitar-se a um processo de branqueamento ideológico para se ter algum lugar ou direito respeitado. O negro tem sua identidade, tem suas raízes, tem sua cultura, sua arte e seu valor, e é em cima de toda essa riqueza ancestral que deverá fortalecer sua identidade e autoimagem.

Para ascender socialmente o negro precisava enfrentar toda uma ideologia que atrapalhava seu caminho. As teorias do embranquecimento colocavam-no em posição de ver sua origem como uma referência negativa, tendo que escapar de seu grupo de origem para ascender individualmente. Para isso, precisava assimilar o discurso ideológico da democracia racial que veem negro que não prospera como um desqualificado, em uma análise individual. Quando o negro conseguia romper com todos esses obstáculos e ascender, ele não trazia consigo sua raça, era visto pelos brancos como a exceção e passava pelo processo de mutilação, deixando de ser preto para ser visto como alguém importante “Vê-se, assim, compelido a desfigurar-se material e moralmente” e provar que é capaz de ser, pensar e agir como um branco.(Souza N.,1983, p.23)

No contexto brasileiro, atravessado por colonialidade e racismo estrutural, a experiência negra se constitui de forma múltipla, marcada por territorialidades, pertencimentos religiosos, gênero, classe e diferentes matrizes africanas.

¹¹ Frantz Fanon nasceu em Martinica, em 1925, possuindo nacionalidade francesa devido ao estatuto colonial da sua terra natal.

bell hooks dialoga com Souza quando fala sobre a crise na identidade negra enquanto os negros/as forem ensinados que para alcançar melhores condições de vida precisarão rejeitar sua história e cultura. “O racismo internalizado continuará a erodir a luta coletiva por autodefinição. Massas de crianças negras vão continuar a sofrer de baixa autoestima.” (hooks, 2019, p.51).

Freire (1987) também dialoga com Souza (1983) ao afirmar que o opressor está “hospedado” no oprimido, e a tomada dessa consciência por parte dos que recebem a opressão, que os levará à elaboração de uma pedagogia libertadora, uma pedagogia que objetive a transformação social por meio da conscientização social, política e econômica.

O grande problema está em como poderão os oprimidos que "hospedam" no opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram "hospedeiros" do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora...A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para essa descoberta crítica. (Freire, 1987, p. 17)

A outra forma disponível para o negro realizar o seu Ideal [gozar dos mesmos direitos dos brancos] seria a luta. O negro pode tentar construir um novo Ideal, por meio da militância política. “Independentemente dos modos de compreender os sentidos da prática política, seu exercício é representado para o negro como o meio de recuperar a autoestima, de afirmar sua existência, de marcar o seu lugar.” (Souza N., 1983, p. 44).

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (Freire, 1987, p. 17)

Nesse contexto de luta contra o racismo e preconceito, no ambiente escolar nos colocamos contra a assimilação aos padrões dos brancos por parte dos estudantes negros/as, como cita Souza (1983), quebrando essa submissão ideológica a partir do momento em que colocamos esses estudantes em contato com a produção intelectual, cultural e artística feita por negros e negras que lhe desperte identificação, em uma oportunidade para que se reconheçam,

reconheçam suas raízes, elevem a autoestima e percebam que podem lutar por melhores condições. A mobilização das linguagens artísticas em diálogo com a literatura apresenta-se como uma ferramenta. “O teatro dentro do universo da cultura e do sistema social fabrica e reelabora sentidos, signos, valores, modo de vida e pode tornar-se local de permanências hegemônicas, ou ainda, pode converter-se em espaço de desconstrução, contra a ordem preponderante.” (Reis, 2023, p.2)

Nascimento A. (2019) nos fala sobre a necessidade de uma autoimagem positiva, em que o ofendido resgate sua humanidade, efetivando a integralidade de seu ser que o tornará apto a lutar por melhores condições.

Mesmo que o progresso histórico nos conduza (conduzirá?) a essa universalização radical, quero seguir amando a mim mesmo também e afirmar minha negrura, que é, em si mesma, um valor do Universal. Ela não oferece, a minha cor da pele, como o objeto do qual desejo me desfazer; como se fosse um atributo estático e/ou aleatório. Minha negrura é parte integrante do meu ser histórico e espiritual, e se o mundo do Ocidente continua oprimindo e humilhando o negro e usurpando sua humanidade, cabe ao ofendido a resgatar sua humanidade, e este Resgate se inicia com a composição de sua integridade. Isso não significa que o negro esteja querendo provar ao Branco que ele é diferente; muito menos que o negro está fazendo o jogo do racista Branco, que o deseja "diferente". Falo de autoestima e autorrespeito, pois apenas como um ser íntegro e total serei digno de me imantar ombro a ombro com outros homens íntegros na identidade de seu espírito e de sua composição histórica. (Nascimento A., 2019, p.167)

O Jornal da USP, em março de 2024, publicou uma matéria (Said, 2024) demonstrando um estudo realizado pela Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), com uma investigação sobre a relação entre o desempenho do estudante no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e suas características pessoais (tais como raça, etnia, sexo, idade, renda, escolaridade dos pais, tipo de escola e região geográfica), e concluiu que, pessoas brancas com renda domiciliar a partir de 5 mil reais por indivíduo, e que tenham estudado em colégios particulares, apresentam até 140 pontos a mais do que pessoas negras com renda de até 1 mil reais por pessoa, que tenham estudado em escolas públicas, excluindo assim os estudantes negros e pobres do acesso aos cursos mais concorridos.

Informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), em 2023, sinalizam para o fato de que, entre nove milhões de pessoas que não completaram o ensino médio, 71,6% são pretas e pardas. Para fins de comparação, entre as pessoas brancas a

porcentagem foi de 27,4%. (Serpa, 2024).

No texto de apresentação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (parecer de grande importância para a orientação de uma educação antirracista, cuja relatora foi a conselheira e professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva), nos deparamos com os seguintes dados:

(...) pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação. (Brasil, 2004, p. 7-8).

Já os estudos realizados pelo Núcleo Ciência pela Infância (Comitê, 2021), no que concerne às dimensões impactadas pelo racismo no desenvolvimento infantil (cujos traumas costumam acompanhar essas crianças durante seu crescimento), foram citadas as seguintes áreas afetadas: autopercepção, autoconfiança, saúde física e mental, oportunidades para adquirir habilidades e conhecimentos, relações parentais, construção de identidade, acesso à direitos, socialização de saberes, podendo culminar em rejeição da própria imagem, construção de uma identidade racial desvalorizada, problemas de socialização e inibição comportamental, ansiedade, fobia, depressão, entre outros.

Todos esses dados, notícias e mesmo a percepção advinda da observação diária da situação do estudante negro dentro do ambiente escolar, me colocou diante da necessidade de uma intervenção por meio do que hoje tem se chamado de Educação Antirracista. Os desafios são imensos, uma vez que estamos inseridos em um contexto de racismo estrutural, mas a luta é necessária em nome da justiça e da defesa do direito à educação, que como consta em nossa Constituição Federal, é um direito de todos e um dever da família e do Estado. Silvio Almeida, em sua obra *Racismo Estrutural* (2023), já sinaliza a necessidade de intervenção e enfrentamento da desigualdade racial nas instituições. Assim, ele apresenta que:

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como ‘normais’ em toda a sociedade. É o que geralmente acontece com os governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais. (Almeida, 2023, p.48).

Diante de todo esse contexto social/ histórico que se reflete no chão da escola, o movimento de Saraus na unidade, no decorrer dos anos, configura-se como uma das ações realizadas na unidade escolar, no intuito de alcançar mudanças positivas nesse cenário, com vistas à formação de seres humanos mais respeitosos, empáticos e conscientes de sua importância na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

2. 1- Movimentos e lutas para uma educação antirracista

Como citou Ribeiro (2019), o caráter estrutural do racismo pode parecer um monstro que nos paralisa, mas não podemos nos intimidar dada a urgência das práticas antirracistas na vida cotidiana. Na sociedade brasileira, a promulgação da lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos Currículos escolares em todos os seus níveis e a nível nacional, configura-se como grande passo no caminho do reconhecimento do valor civilizatório africano e afro-brasileiro.

O acréscimo dos artigos 26-A e 79-B na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, foi um passo muito importante para pensar sobre uma abordagem educacional que considerasse a necessidade de olhar para a história da África e cultura afro-brasileira, uma oportunidade de uma abordagem não eurocêntrica. O que preconiza a lei:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros/as no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o Currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de literatura e História Brasileiras.

Art. 79-A. VETADO¹²

¹² O artigo vetado apresentava o seguinte texto: “Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria”. A razão do veto, segundo o Portal da Câmara dos Deputados, seria

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

Importante salientar que a Lei 10.639/03 é fruto de uma trajetória de reivindicações e mobilização de parte da população negra brasileira, através do Movimento Negro no decorrer dos anos, em seu diálogo com o Estado e com a sociedade brasileira, elaborando “diversas estratégias de luta a favor da integração do negro e erradicação do racismo na sociedade brasileira” (Domingues, 2007, p. 122).

A Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 1931, viria a tornar-se a mais importante entidade negra de luta política, influenciando a organização de outros grupos em diferentes estados¹³. Mesmo após sua dissolução em 1937 por ocasião da ditadura do Estado Novo, a população negra volta a se articular, criando novos movimentos, como por exemplo a União dos Homens de Cor (UHC), em 1943.

Outro agrupamento de grande importância na luta do Movimento Negro foi o teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944 por Abdias do Nascimento. A proposta inicial era compor um elenco com atores negros/as, mas o TEN atuou para além dos palcos, chegando a alfabetizar, publicar jornal, montar Museu e por meio de suas ações, defendia os direitos civis dos negros.

Mesmo atacados por regimes autoritários, esses movimentos se rearticulavam, sempre reunindo esforços para lutar contra a marginalização da população negra e por seus direitos, tendo a luta contra a discriminação racial como a maior bandeira.

Dentre várias reivindicações relativas à situação do negro no Brasil, o Movimento Negro Unificado (MNU) lutou pela introdução da História Africana e Afro-Brasileira nos Currículos escolares:

Naquele período, o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos Currículos escolares. Reivindicava-se,

o fato de a Lei 9.394, de 1996, não fazer menção a cursos de capacitação para professores. Em caso de permanência, esse artigo estaria “contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterá matéria estranha a seu objeto (art. 7º, inciso II).” <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-veto-13762-pl.html#:~:text=%22O%20art.,de%20pesquisa%20pertinentes%20%C3%A0%20mat%C3%A9ria>.

¹³ No ano de 1936 a FNB tornou-se um partido político, momento em que adota postura política e ideológica autoritária, à exemplo do nazifascismo em ascensão.

igualmente, a emergência de uma literatura "negra" em detrimento à literatura de base eurocêntrica. (Domingues, 2007, p. 115-116).

Algumas datas foram repensadas, o 13 de maio em que se comemorava a abolição da escravidão passou a ser celebrado em 20 de novembro, data presumida da morte de Zumbi dos Palmares, e por influência da MNU, o termo “negro” foi destituído de sua conotação pejorativa, passando a designar todos os descendentes de africanos no Brasil e sendo utilizado com orgulho pelos ativistas.

De acordo com Domingues, nessa terceira fase, o Movimento Negro preocupou-se em promover a identidade étnica do negro, com resgate das raízes ancestrais e incorporação dos padrões estéticos africanos. Até mesmo o campo religioso sofreu um processo revisionista, com pressão para que os ativistas assumissem as religiões de matriz africana, especialmente o candomblé, “guardião da fé ancestral”.

Diante de toda a trajetória do Movimento Negro, a lei 10.639/2003 configura-se como uma conquista, oportunizando um olhar para o negro e toda a sua contribuição histórica, bem como para os processos degradantes a que foram expostos e que hoje lhe conferem o direito à reparação histórica, que passa pelo reconhecimento da cultura e identidade dos povos negros e seus descendentes; um olhar para todas as contribuições africanas e de suas diásporas para a humanidade, as científicas, artísticas e culturais, a servir de referência positiva para os jovens negros/as dentro de um processo de construção identitária.

Um dispositivo como a lei acima referida é uma ferramenta importante para a viabilização de políticas públicas, investimento em formação e materiais, direcionamento curricular, formação de professores nas universidades, dentre outras ações para um projeto de desmonte da ideologia racista que permeia nossa história, porém, para a implementação de uma educação antirracista e o alcance de seus objetivos basilares, encontramos muitas dificuldades no dia a dia escolar.

2.2 Dados e aplicação da Lei 10.639/03

Olhando especificamente para as ações da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, observamos esforços para a aplicação da lei 10.639/03 e para o desenvolvimento de condições para subsidiar o trabalho docente nesse sentido, como por exemplo ações como a do

Programa *Minha Biblioteca*, que visa incentivar a leitura por meio da distribuição de dois livros por ano para cada estudante, e entre os títulos estão sempre presentes obras que dialogam com a educação para as relações étnico-raciais e a aquisição de títulos, para as Salas e Espaços de Leitura da rede, de obras com a temática afro-brasileira e valorização do/a escritor/a negro/a.

Outro exemplo de ação institucional em prol da educação antirracista foi a formulação do material *Orientações Pedagógicas - Educação antirracista: Povos Afro- Brasileiros* (2022), documento fruto da escuta de formadoras e formadores do Núcleo de Educação para as relações Étnico-raciais (NEER), das Divisões Pedagógicas das 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs) de São Paulo, que traz a reflexão sobre conceitos dentro da educação antirracista, posturas e práticas no cotidiano escolar que já deveriam ter sido superadas, interseccionalidades¹⁴ ao pensar sobre raça e gênero, raça e deficiência e outras orientações e relatos de práticas de educadores da rede para auxiliar na luta contra o racismo no ambiente escolar (Currículo, 2022). Os professores formadores do NEER também conduzem ações formativas para subsidiar os docentes da rede com conhecimentos para uma educação antirracista, porém, as ações aqui descritas ainda são insuficientes, como nos mostram os dados levantados por pesquisas.

A pesquisa *Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*, realizada pelo Geledés Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana, mostra o grave cenário em relação ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, em que mais da metade das secretarias (53%) admitem que não realizam ações consistentes e contínuas para a aplicação da lei 10.639/03.

A concretização de uma política educacional precisa ir além da construção dos marcos legais: as medidas necessárias para essa efetivação precisam ser estimuladas e incorporadas pelas gestões administrativas e pedagógicas das Secretarias de Educação de forma que se reflitam no ambiente escolar. (Benedito, 2023, p.17).

Segundo a referida pesquisa, a maioria das escolas incorporam a temática étnico- racial em seus Projetos Político Pedagógico (PPP), mas 69% das Secretarias Municipais de Educação declararam que o conteúdo é trabalhado apenas no mês de novembro, na semana da Consciência Negra. Aproximadamente 57% das secretarias afirmam oferecer formações sobre

¹⁴ A interseccionalidade é um conceito criado por Kimberlé Crenshaw, que explica que as análises precisam levar em consideração a sobreposição de opressões.

o tema, geralmente voltada para gestores e professores. “De acordo com as secretarias, os principais desafios para a implementação da Lei 10.639/03 são: ausência de apoio, falta de conhecimento sobre como aplicar o ensino e baixo engajamento e/ou desinteresse dos profissionais nas escolas.” (Benedito, 2023, p.61)

A fim de olharmos um pouco para o apoio ao docente por meio das formações oferecidas na Rede Municipal de Ensino em São Paulo, segue um relato de uma professora da unidade (entrevistada A), que realizou a formação junto ao NEER:

A formação é suficiente até certo ponto, porque ela é um pontapé...suprir completamente um tema a gente não consegue, porque é uma formação no mês, o assunto é muito amplo, mas cabe a gente também como professor ter essa introdução na formação e levar para a escola para que se ampliem as discussões... É importante, porque se a gente não tiver essas iniciativas nem esse local para as discussões, para as trocas pra ser levado pra escola, fica muito difícil. A gente como multiplicador, é muito importante estar lá, prestar atenção, estar atento às novas informações e também colocar nossas ideias, o que a gente sabe. É uma grande troca, importante de ser levada para a escola, senão acaba ali. (Entrevistada A)

A professora também comenta sobre um problema relativo aos professores contratados, que não participam da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)¹⁵, e sendo assim, não tem acesso às discussões oportunizadas pelos professores multiplicadores em formação pelo NEER, o que é um problema, pois todos deveriam ter acesso a essa jornada de formação docente. Também ressalta a importância de uma gestão aberta para lidar da melhor maneira com as formações que dialogam com a lei 10.639/03.

A implementação [da lei 10.639/03] que estou vendo efetivamente, é agora, com esses grupos: o NEER, os grupos da formação do letramento racial, do projeto Africanize-se, essas formações estão dando um “up”, estão colocando o que está escrito no Currículo em ação, proporcionando com que o Currículo tenha vida, fazendo este movimento e é muito bom participar, é muito bom ter acesso às informações, às possibilidades de trabalho, um olhar crítico. (Entrevistada A)

A professora relata casos de docentes que expressam falas preconceituosas no ambiente escolar, comentários tais como “essa religião [umbanda] não é de Deus”, “esse som [de atabaque] é de macumba”. Os casos foram passados para a gestão, que chamou os docentes

¹⁵ Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) é uma opção de jornada de 40 horas semanais para os professores efetivos optantes, onde estão inclusas horas de estudos coletivos.

para conversar. Essas atitudes mostram a real necessidade de cursos e formações para que os preconceitos, inclusive de membros do corpo docente, sejam aos poucos desconstruídos. Souza (2015) enfatiza a necessidade de preparo deste grupo para lidar com as temáticas étnico- raciais:

No lugar de destaque da sala de aula, em que é preciso transformar o imaginário equivocado do mito da democracia racial, os docentes precisam estar preparados para lidar com as temáticas étnico-raciais sem reproduzir preconceitos. Para isso, o primeiro passo, como mencionado anteriormente, é reconhecer a existência do racismo. O segundo passo, então, consiste na busca de estratégias educacionais para a superação desse quadro, considerando todos os elementos que viabilizam ou inviabilizam tal superação, tais como material didático adequado, formação continuada, assessoria pedagógica, entre outros vieses. (Souza, 2015, p. 96).

A docente afirma que a Coordenadora orienta os professores a trabalharem contos mais diversos, ampliar o repertório, mas os docentes demonstram insegurança em trabalhar com temas que desconhecem.

Sobre os *Cadernos de apoio e aprendizagem* utilizados no Fundamental I , a professora percebe que não traz essa conexão com as culturas africanas, indígenas ou migrante, geralmente trabalha com base nos clássicos europeus, como por exemplo em caso de realizar alguma reescrita, o material sugere que seja feito em cima de *João e Maria*, conto coletado a partir da oralidade pelos alemães Grimm.

O caderno da cidade do segundo ano trabalhou-se os lobos, então os professores fizeram todo um trabalho de alfabetização falando de lobo, lobo, lobo, lobo e no final fizeram uma apresentação dos professores pros alunos sobre o lobo. É legal? É. Mas o que isso traz sobre a cultura africana, indígena e migrante? (Entrevistada A)

Sobre a necessidade de olharmos para nossas práticas, afirma:

A gente também precisa olhar pra nossa prática, eu olhei também, sobre o quanto eu estou trazendo pra eles de informação, o quanto a gente está discutindo isso, o racismo, o quanto que a gente está trazendo o negro, o indígena, o migrante pra um protagonismo de conversa, eu olhei, revi minha prática. Eu tenho práticas nesse sentido, mas eu poderia ter muito mais. Esse olhar a gente precisa desenvolver. (Entrevistada A)

A análise dos *Cadernos de apoio e aprendizagem* dos diferentes anos e disciplinas, em relação a uma educação antirracista e menos eurocêntrica, é um trabalho que exige

profundidade e foge do escopo da pesquisa, mas, pegando para uma breve análise somente o *Caderno de apoio de aprendizagem de Língua Portuguesa para o 2º ano*, de 2014, observa-se o seguinte:

O *Caderno* inicia trazendo diferentes cantigas, como *Borboletinha*, *Dona Aranha*. Na segunda unidade, fala da Festa Junina, comidas típicas e receitas. Na unidade 3, traz Contos tradicionais, sendo eles os contos de fadas europeus, tais como *A princesa e o grão de ervilha* (Hans Christian Andersen - Dinamarca), *A bela adormecida* (Charles Perrault - França), *A bela e a fera* (Gabrielle-Suzanne Barbot de Villeneuve - França), com destaque para os contos de *João e Maria* (Irmãos Grimm- Alemanha) e *O lobo e os sete cabritinhos* (Irmãos Grimm- Alemanha). A unidade 4 vai trabalhar manchete/notícia, destacando notícias que falam sobre hábitos de higiene para prevenir a gripe, equipe de vacinação, campanha anti dengue, feitura de brinquedos com material reciclável, etc. A quinta unidade vai falar sobre verbetes e animais do Pantanal.

Diante da fala da professora (entrevistada A) e análise do referido caderno, percebemos que, embora as orientações pedagógicas da Prefeitura de São Paulo apontem para a necessidade de se trabalhar as leis 10.639/03 e 11.645/08 (a serem aplicadas em todo o ensino Fundamental e Médio), os materiais ainda perdem a oportunidade de trazer referências à cultura africana ou indígena, que entendo ser importante tal abordagem desde os anos iniciais, além das referências europeias.

Olhando para as ações de subsídio à educação antirracista nas escolas a partir da escala Federal, podemos citar a existência de um documento oriundo da parceria entre o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, de 2004. O documento propõe um olhar para a educação das relações étnico-raciais e ensino de história afro-brasileira e africana, analisando a trajetória negra e suas contribuições para a formação da nação brasileira, orientando as escolas no combate ao racismo e valorização cultural do povo negro.

Apresenta-se como mais um conjunto orientador, com critérios e referências, buscando subsidiar os professores para uma ação pedagógica que vise a correção das desigualdades raciais.

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já

vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. (Brasil, 2004, p.16)

O documento expressa a necessidade de professores serem bem formados para o trabalho pedagógico contra o racismo, e também sensíveis e abertos a posicionarem-se positivamente em relação ao outro, corrigindo eventuais “posturas, atitudes, palavras preconceituosas”. Afirmar que os sistemas de ensino e professores poderão basear-se em princípios tais como a desconstrução da ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial. “Estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais” (Brasil, 2004, p.20) para um ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que garantam a valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, formas de convivência respeitosa, a história dos Quilombos e outras formas de resistência, a ressignificação do 13 de maio como Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo e o 20 de novembro dia de celebração, Dia Nacional da Consciência Negra; uma abordagem também positiva da África, com todo o seu arsenal de conhecimento, suas tecnologias, o papel dos griots, das civilizações africanas que contribuíram para o desenvolvimento da humanidade; o destaque à ação de negros e negras em diferentes esferas, seu legado e importância, entre outros referenciais.

Já a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), é uma política bem recente, de 2024, e visa combater o racismo e as desigualdades étnico-raciais na educação. Ela busca criar ações e programas para melhorar a inclusão das populações quilombolas e promover práticas educativas antirracistas. Seus objetivos principais são formar profissionais capacitados, fortalecer as ações institucionais, monitorar os avanços, reconhecer boas práticas e garantir que as escolas e universidades tenham protocolos para prevenir e lidar com o racismo.

Quanto ao uso da literatura para práticas antirracistas, temos o Caderno de práticas *Sankofa*¹⁶, resultados do projeto de produtividade em pesquisa realizado na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), coordenada por Rogéria

¹⁶ O e-book Caderno de práticas Sankofa está disponível no endereço: <<https://drive.google.com/file/d/1QS8sKa3-sNW0ELshvJ9v9-4tbYAwVYYg/view>>

Cristina Alves e que traz muitas indicações de livros de autoria negra e que tratam da temática, além de relatos de prática e sugestões de mediações e atividades para variados títulos.

Jesus (2023), em sua dissertação, analisa as pesquisas que vêm sendo realizadas acerca das práticas pedagógicas pelo viés das relações raciais e aplicabilidade da Lei 10.639/2003, e constata que:

diversas pesquisas se preocuparam com os desafios da implementação de uma educação antirracista. Isso ajuda evidenciar como as relações raciais implicam em um amplo debate de seguridade da Lei 10.639/03, assim como a construção permanente de uma frente de resistência perante o combate do racismo nas escolas públicas e em toda sociedade. Destarte, podemos afirmar que com todos os desafios/dificuldades é possível a implementação da Lei 10.639/03 nos espaços de aprendizagem e que cada lugar discuta e execute as discussões raciais ao seu modo. (Jesus, 2023, p. 18)

Esses recursos são muito importantes e servem como ferramentas aos educadores em sua prática por uma educação inclusiva e contra o racismo, mas essas ferramentas precisam ser mobilizadas de modo a gerar transformações nos estudantes, em suas consciências e atitudes, podendo colaborar para uma autoestima positiva dos/as discentes negros/as e uma permanência saudável no ambiente escolar e sociedade, sensibilizando a todos dentro das questões étnico-raciais, e formações acessíveis e de qualidade para os docentes e consequentemente para os estudantes, são essenciais para que alcancemos esses objetivos.

Um trabalho em que estudantes negros e negras possam se enxergar e entrar em contato com referenciais potentes (artistas, abolicionistas, pensadores, etc.) pode colaborar para a elevação da autoestima, para a construção de uma identidade positiva nos estudantes negros tão necessária para a vivência escolar e cidadã saudáveis.

Ver-se representado de forma positiva e aproximada do real desenvolve na criança um sentido de existência, de positividade, de pertença às categorias de humano e cidadão, porque ela passa a ver-se como existente nessa representação, que para ela corresponde ao real. Ao reconhecer-se e ser visibilizada, a criança desenvolve o amor ao seu semelhante étnico. Também as crianças de outras raças/etnias começam a ver a criança negra sem os estigmas inferior

izantes, passando a reconhecer suas diferenças sem restrições, respeitando-a e interagindo com ela no convívio escolar e fora dele. (Silva, 2011, p. 137-138)

Como um caminho possível para uma educação antirracista, considero a utilização das ferramentas já disponibilizadas pela rede (acervo físico e digital, formações e documentos),

através de uma sensibilização por meio da arte, na intenção de, ao menos lançar sementes para a desconstrução de posicionamentos preconceituosos e o florescimento de uma identidade e autopercepção positivas dos/as estudantes negros e negras, no intuito de estabelecer equidade entre os discentes e oportunidade de desenvolvimento integral enquanto sujeitos.

3. Uma pesquisa- ação no Sarau Escolar

A escola é um microcosmo social que reflete a realidade de seu entorno, porém também pode ser um agente de transformação, por meio de uma educação libertadora, alterando a realidade social através da mudança de mentalidade de seus estudantes, formando-os em sua integralidade. Como nos diz Freire:

Assim é que, enquanto a prática bancária¹⁷, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão. A segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade. (Freire, 1987, p.40)

A comunidade escolar e, em um âmbito mais amplo, a sociedade, recebem benefícios quando seus membros reconhecem sua identidade, se auto afirmam e pleiteiam por melhores condições. A luta contra o racismo deve acontecer em todos os lugares, e a escola é um deles.

Pensei em utilizar as linguagens artísticas que eu, há tempos já realizava na unidade escolar, dentro do movimento de Sarau, como caminho de luta contra o racismo na escola, de forma que a identidade do estudante negro ficasse fortalecida, quando em contato com referências das quais pudesse se identificar e orgulhar, que colocassem estudantes/as negros/as e negras como protagonistas na cena e que também pudéssemos falar a respeito de ancestralidade, resistência e beleza de suas raízes.

Tomar a experiência artística enquanto relevante atividade educacional constitui-se em proposição que vem sendo investigada ao longo dos tempos, e que continua a estimular o pensamento e a atuação de artistas e educadores contemporâneos, já que as respostas para esta questão apresentam-se enquanto formulações históricas, apropriadas para as diversas relações estabelecidas entre arte e sociedade nas diferentes épocas. O pensamento acerca do valor educacional da arte está centrado, em nossos dias, tanto no âmbito da concepção de propostas que possam valer-se desse potencial próprio à atividade artística, quanto no desafio de tentar elucidar em que medida a fruição da arte pode, por si, ser compreendida enquanto atividade pedagógica. (Desgranges, 2025, p.2-3)

¹⁷ Educação bancária: termo cunhado por Paulo Freire, refere-se a um modelo de educação vertical onde o professor "deposita" conhecimento nos estudantes, como se fossem recipientes vazios; estes recebem, memorizam, repetem, guardam, arquivam. (Freire, 1987, p.33)

3.1 A criação de propostas artísticas para uma educação antirracista

No ano de 2022, toda a Rede Municipal de Ensino falava muito sobre a educação antirracista e sobre a Lei 10.639/03, e eu estava pensando em fazer a mediação de livros da literatura afro-brasileira por meio das linguagens artísticas. Eu desejava montar uma peça com os estudantes com base em algum livro que estivéssemos lendo, porém, a limitação temporal apresentou-se como um problema que inviabilizaria a ideia. Foi nesse contexto que desenvolvi o *Teatro no tempo de uma música*, um dispositivo pedagógico em resposta a alguns problemas com os quais me deparei na ocasião dos ensaios, sendo eles: tempo escasso para a realização dos ensaios (apenas uma aula de 45 minutos por semana) e insegurança dos estudantes para decorar as falas em pouco tempo. Tive a ideia de trabalhar o corporal e gestual com os estudantes, utilizando uma música que dialogasse com um texto lido e que funcionasse como “narradora da cena”, enquanto os estudantes interpretavam sem precisar falar, de modo que poderiam aperfeiçoar a expressão facial e corporal. O *Teatro no tempo de uma música* é baseado em um tripé:

- 1) Leitura de um texto disparador e análise da letra de uma canção que dialogue com ele;
- 2) Roda de conversa sobre o texto, a canção e a relação entre ambos, momento em que os estudantes expressam suas interpretações, impressões, contribuem com saberes prévios e exercitam a escuta respeitosa;
- 3) Montagem de cena de forma coletiva, com base no que foi lido (texto base), ouvido (canção) e conversado (roda de conversa).

Esse tripé é o que caracteriza o *Teatro no tempo de uma música* e o diferencia de apresentações teatrais/escolares que também se utilizam do recurso de “canção narradora”, muito presentes na Educação Infantil e Fundamental I.

Nessa ocasião, estava lendo, junto com os nonos anos, o poema *Navio Negreiro*, de Castro Alves. Durante a época da leitura, ouvi a música *Yayá Massemba*¹⁸, e fui reparando no diálogo

¹⁸ Composição de Roberto Mendes e Capinam, gravada por Maria Bethânia (CD Brasileirinho, 2003). Yayá significa “mãe”, em yorubá e massemba “umbigada”. Retrata a chegada do samba no Brasil e a difícil travessia nos porões dos navios negreiros.

possível entre a letra da música e o poema de Castro Alves. A partir do entendimento que a letra da canção subsidiaria as discussões sobre religiosidade a partir da menção de Orixás do Panteão negro como Xangô e Oxóssi e a relação destes com seus filhos que sofrem (no caso da canção, o sofrimento de cativos na travessia do oceano dentro de um navio negreiro), bem como oportunizaria um olhar para a cultura e a arte como refúgio simbólico do sofrimento.

“Ê semba ê, samba ah/ E o céu que cobriu /nas noites de frio/ minha solidão” e como portadoras de identidade e memória, tendo a umbigada (Massemba), a que a canção faz referência, um gesto ancestral e um movimento presente em várias danças afro-brasileiras, poderoso símbolo de ancestralidade, conexão e força nas tradições de matriz africana, especialmente da região do Congo-Angola, e que sobreviveu nos corpos negros em diáspora no Brasil, entendi que, em diálogo com o poema *Navio Negreiro*, de Castro Alves, possibilitaria uma boa base para a construção de cena.

Analisamos as estrofes de *Navio Negreiro*, com cada um expressando seu entendimento e eu fazendo a mediação. Montei slides com a letra da canção *Yayá Massemba*, e levei para que analisássemos os versos, incentivando os estudantes a pensarem em um possível diálogo entre a música e o poema. Mostrei o teor religioso/cultural presente na letra por meio da presença de expressões em Iorubá:

Figura 5 - Slide da canção *Yayá Massemba*, apresentado aos estudantes.

Que noite mais funda calunga
No porão de um navio negreiro
Que viagem mais longa candonga
Ouvindo o batuque das ondas
Compasso de um coração de pássaro
No fundo do cativeiro
É o semba do mundo calunga
Batendo samba em meu peito
Káwo-kabiesile-káwo
Okê-arô-okê

Encruzilhada: lugar de intermediação entre sistemas e instâncias de conhecimentos diversos, processo de resistência dos povos de ascendência africana constituindo sua identidade no processo de interação com o outro.
 Ex: sincretismo religioso.
 Iemanjá - Virgem Maria
 Iansã - Santa Bárbara
 Ogum - São Jorge

→ - saudação a Xangô (orixá da justiça).
 → saudação a Oxóssi (orixá das matas e da natureza).

Fonte: elaborada pela autora, 2022.

Figura 6 - Slide da canção *Yayá Massemba*.

**Quem me pariu foi o ventre de um navio
 Quem me ouviu foi o vento no vazio
 Do ventre escuro de um porão
 Vou baixar no seu terreiro
 Êpa raio, machado e trovão
 Êpa justiça de guerreiro**

**Ê semba ê ê semba ah
 Ê céu que cobriu nas noites de frio
 Minha solidão**

Fonte: elaborada pela autora, 2022.

Figura 7 - Slide da canção *Yayá Massemba*.

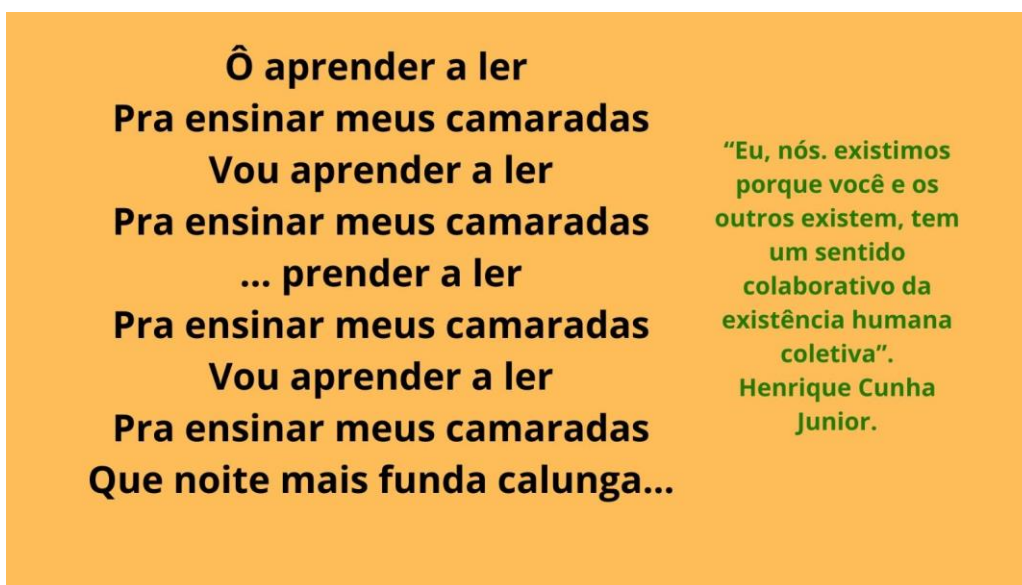
**Ê semba ê ê semba ah
 É oceano sem fim, sem amor, sem irmão
 Ê káwo quero ser seu tambor** Referência à Xango

**Ê semba ê ê semba ah
 Eu faço a lua brilhar o esplendor e clarão
 Luar de Luanda em meu coração** capital de Angola – uma das
 regiões africanas
 fornecedoras de escravos
 para o Brasil colonial.

**Umbigo da cor, abrigo da dor,
 A primeira umbigada é massemba yayá
 Yayá massemba é o samba que dá**

Fonte: elaborada pela autora, 2022.

Figura 8 - Slide da canção *Yayá Massemba*.



Fonte: elaborada pela autora, 2022.

Conversamos sobre a música e o poema, a história dos negros no Brasil, a religiosidade como forma de resistência presente nos versos da canção, a luta de negros e negras que chega até os dias atuais. Percebendo o envolvimento dos estudantes, propus ao 9º C que fizéssemos uma abordagem cênica, montando uma cena com base na canção e no texto e eles aceitaram participar. Fiz então um esboço da cena e levei para a aula. Apresentei as ideias iniciais e pedi para que eles complementassem com novas ideias, tendo total liberdade de substituir as ideias iniciais por outras, de modo que fôssemos construindo a cena coletivamente. Apesar da timidez, a cena foi sendo construída, aula a aula, com a participação deles. Os estudantes que não quiseram integrar o elenco (toda a sala foi convidada), ficavam assistindo aos ensaios, alguns colaboravam com ideias ou, empolgados com a encenação que estava sendo construída aula a aula, decidiam participar substituindo um colega ausente. Os estudantes mais tímidos que tinham maiores dificuldades em se expressar em sala de aula, se ofereceram para fazer parte da “Produção”, cuidando da entrada e saída de objetos em cena como contrarregras, colaborando nos bastidores.

Foram aproximadamente três meses de ensaio e então chegou o dia da apresentação no teatro, no Sarau. Estavam muito ansiosos, tímidos e ainda inseguros, mas a vontade de se apresentar e mostrar o que haviam criado falou mais alto. As imagens abaixo (figuras 10 e 11) registram cenas dos ensaios de *Yayá Massemba* ocorridos na Sala de Leitura. As figuras 12, 13

e 14 são registros da apresentação da peça no palco do teatro do CEU, durante o Sarau de 2022, para toda a escola.

Figura 9 - Registro dos primeiros ensaios de cena, ao som da canção *Yayá Massemba*.



Fonte: elaborado pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2022.

Figura 10- A cena inicial contava com instrumentos de percussão: o Chavilhão e o Tambor do Oceano para ambientar a encenação que se passava dentro do porão de um navio negreiro em pleno mar.



Fonte: elaborado pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2022.

Figura 11 - *Yayá Massemba* no Sarau, o membro mais velho do grupo, simbolizando a ancestralidade, roga pela intervenção dos Orixás. 2022.



Fonte: elaborado pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2022.

Figura 12 - *Yayá Massemba* no Sarau. “Vou aprender a ler, pra ensinar meus camaradas.”



Fonte: elaborado pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2022.

Figura 13 - Cena final de *Yayá Massamba*, após a leitura (simbolizando a instrução e o conhecimento como forças emancipadoras), o elenco coloca-se diante do público e quebra as correntes.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2022.

Os colegas e professores demonstraram empolgação com a apresentação que haviam assistido, e o que eu achei mais importante foi a resposta emocional dos estudantes que apresentaram: pareciam muito emocionados por terem tido a oportunidade de serem vistos de uma outra forma por colegas e professores, por um ângulo que revelava um lado até então escondido, um lado artístico, orgulhosos de si, dos aplausos recebidos. A resposta deles, no semblante, nos suspiros, nas palavras, me fizeram pensar na potência de tal abordagem.

O *Teatro no tempo de uma música* foi uma abordagem bastante assertiva, uma vez que foram necessários menos ensaios por não haver falas. Livres do “peso de decorar as falas”, os estudantes pareciam despreocupados e bastante concentrados em entender o momento de sua entrada e saída em cena, a personagem que representava e toda a gestualidade envolvida. Ou seja, tiveram a oportunidade de se dedicar à expressão corporal, sem que a preocupação de “esquecer o texto” comprometesse todo o conjunto da obra. Percebi a entrega e o crescimento dos estudantes envolvidos, e um detalhe que me chamou a atenção, foi o fato de ter feito parte

dessa ação artística alguns estudantes que apresentavam comportamentos tido como “inadequado”, ou seja, aqueles/as que não demonstravam muito interesse pelos estudos, que causavam confusão ou tinham dificuldades em seguir regras escolares. Diante do convite, esses estudantes sentiram-se atraídos. Acredito que uma proposta diferenciada, mais lúdica, mais corporal, que os tirasse do “sentar, silenciar, ouvir, copiar”, os instigou. Estes estudantes não só desejaram participar, como se entregaram ao processo criativo de forma genuína.

Passada a apresentação, pensei muito sobre o potencial da arte, da música, do teatro. Das conversas e leituras que fizemos no processo de construção da apresentação e no resultado... ver aqueles estudantes no palco, com os olhos brilhando, orgulhosos de si. Essa ação, mesmo embrionária e amadora no que se refere ao teatro na escola, me possibilitou testar abordagens na intenção de vir a experimentar caminhos através dos quais seja possível sensibilizar quem participa e quem assiste e alcançar o objetivo de trabalhar a autoestima dos estudantes e a educação antirracista. Pensei então que essas ações que já se mostravam positivas, poderiam ser potencializadas, a partir de uma prática orientada por pesquisas aprofundadas na pós-graduação.

No ano de 2023, me inscrevi para o processo seletivo do Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes), na Unesp, na linha de pesquisa “Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes”, vendo uma possibilidade de pensar sobre minha prática à luz de autores pertinentes, empregando as linguagens artísticas de modo mais consistente, com embasamento teórico. No final de 2023 tive meu projeto aprovado e, em 2024, iniciei meus estudos na pós-graduação sob a orientação da Profa. Dra. Lilian Freitas Vilela. Na primeira reunião com minha orientadora, falei sobre a minha intenção de pensar na mobilização das linguagens artísticas para uma educação antirracista. Comentei sobre o Sarau, que era um evento muito potente na unidade escolar em que eu trabalhava, ao que ela sugeriu que colocássemos a ênfase da pesquisa no movimento do Sarau.

Sugeri então, que aquele Sarau de 2024, em cima do qual eu faria toda a minha pesquisa de campo, fosse (diferente dos anteriores), um Sarau *temático* sobre as relações étnico-raciais. Alguns meses depois, estava desenhado o Sarau 2024, intitulado *De Carolina à Conceição*, no qual, a partir das obras dessas duas escritoras¹⁹, os estudantes se expressariam em diferentes linguagens artísticas trazendo elementos da cultura afro-brasileira para o palco do teatro na

¹⁹ As obras das referidas escritoras serviram de base para a encenação de três peças, porém, textos de outros autores e artistas negros e negras contribuíram com nosso Sarau, como Solano Trindade, Castro Alves, Milton Nascimento, Sérgio Vaz, entre outros.

escola e, com isso, teria a oportunidade de levantar dados através de uma pesquisa- ação e pensar em possíveis abordagens para uma educação antirracista.

3. 2 - A escolha por um Sarau Temático

O ano de 2022, com a apresentação *Yayá Massemba* e o desenvolvimento do *Teatro no tempo de uma música* foi o momento disparador de experiências artístico-pedagógicas que culminariam nessa pesquisa. O trabalho artístico colocando o/a estudante negro/a em contato com referenciais dos quais possa aprender, se espelhar, se orgulhar (autores, artistas, pensadores, etc.), bem como colocando-o em cena, em uma oportunidade de se expressar artisticamente, pode contribuir para uma autoestima positiva, tão necessária diante dos problemas emocionais ocasionados pelo racismo, como falta de referências e sensação de despertencimento ou inadequação, como podemos observar nas obras de Neuza Santos Souza e Frantz Fanon.

Na troca e construção de saberes, o movimento do Sarau visa ser esse lugar de encontro, de expressão de si para o outro e da recepção da expressão do outro para si, do ouvir e ser ouvido, do ver e ser visto, de lutar com outras armas que não seja a violência, a apatia ou a tristeza. Esse lugar em que percebo a mim e minhas potencialidades e a partir de tal percepção me amo mais, onde posso compreender a cor da minha pele como parte integrante do meu ser e consigo me orgulhar pela história que ela carrega. Penso que o toque que pode emocionar e causar mudanças internas pela arte não se dá apenas no estudante que está no palco se apresentando, mas também na plateia que recebe a apresentação. Desgranges (2025) nos fala a respeito da recepção, sobre os efeitos das proposições artísticas no espectador:

A participação do espectador é a de alguém que está lá para elaborar uma interpretação da obra de arte, para uma atuação que solicita sua participação criativa. Ou seja, os significados de uma obra não estão cravados nela como algo inalterável, que está lá e precisa ser entendido pelo espectador, pois se trata menos de entendimento dos significados e mais de construção de significados, que são formulados pelo espectador no diálogo que trava com a obra. (Desgranges, 2025, p.19)

Desgranges dialoga com Koudela sobre a não passividade do espectador. “Também o espectador da obra de arte não assume um papel passivo. Para contemplar e usufruir a obra, ele participa do processo de criação, repetindo e reconstruindo o processo criativo que a originou.” (Koudela, 1984, p.31). De tal forma, a plateia, à medida que entra em contato com a obra

apresentada, também vai construindo sentidos, mobilizando seus referenciais pessoais, tecendo novas possibilidades de interpretar narrativas.

A escolha de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo como autoras de base e homenageadas no Sarau de 2024 se deu por algumas razões, tais como a possibilidade de contemplar a questão de gênero, trazendo obras de duas mulheres; sua escrita e biografias são inspiradoras por toda a sua luta e superação das adversidades, que a meu ver, servem de inspiração para os estudantes, deixando destacado o papel da educação e da leitura (do livro e do mundo) como ferramentas emancipatórias.

Sobre Carolina, desde quando entrei em contato com sua obra por meio de seu livro mais famoso *Quarto de despejo - diário de uma favelada* (lançado em 1960), me impressionou toda a sua narrativa, o fato de viver nas condições em que ela e os filhos viviam, em uma favela, trabalhando como catadora de papéis. Mesmo diante de uma rotina tão pesada, ainda reservar momentos para compor suas canções, escrever seus roteiros, ler e para escrever em seus diários, vindo a tornar-se uma escritora de grande importância.

O pesquisador Michael Dias de Jesus (2023) afirma que a literatura Carolinista²⁰ imbricada na vida e obra da intelectual consegue devolver aos/as estudantes negros/as a possibilidade de sonhar:

O pensamento e escrita de Carolina Maria de Jesus neste livro nos revela um país em que a escravidão, o machismo e a pobreza são os grandes pilares estruturantes da nação. Em *Quarto de Despejo* temos a possibilidade de compreensão de como essas categorias (raça, gênero e classe) estruturam e tentam esmagar qualquer possibilidade ascensão das pessoas que estão inseridas nestas. (Jesus, 2023, p.49)

Sobre a escrita de Carolina Maria de Jesus, tendo uma de suas características os desvios gramaticais, Jesus questiona: “é possível chamar uma pessoa de analfabeta e/ou semianalfabeta que teve o direito de estudar destituído?” (2023, p.22). O pesquisador também afirma que o questionamento da linguagem formal a partir da vida e obra da autora nos coloca diante de uma abordagem decolonial. Carolina traz aos estudantes uma linguagem objetiva e a experiência do uso da linguagem coloquial, do chamado “pretuguês”, termo cunhado pela ativista e

²⁰ Termo criado por Jesus (2020) para demonstrar como a vida e obra da intelectual são elementos reflexivos para pensar formação de professores e espaços escolares em conjunto com a filosofia da educação no campo progressista.

antropóloga brasileira Lélia Gonzalez, que se refere a uma espécie de africanização ou criouliização do idioma falado no Brasil, fazendo-nos enxergar a cultura negra que integra a cultura brasileira.

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E, de repente, ignoram que a presença desse R no lugar do L nada mais é que a marca linguística de um idioma africano no qual o L inexistente. Afinal, quem é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira que corta os R's dos infinitivos verbais, que condensa o "você" em cê, o "está" em tá e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês. (Gonzalez, 2020, p. 90)

Com sua história e características, Carolina encarna as dificuldades e a representatividade de tantas mulheres periféricas, sendo uma autora que dialoga diretamente com os estudantes, professores e quem mais acesse um pouco de seus diários.

A intelectual, em conjunto com sua herança literária, é um sopro de esperança para diversos/as estudantes negros/as que adentram a escola pública com sua identidade dilacerada pelo racismo, mas que ao longo do tempo em contato com a vida e obra de Carolina Maria de Jesus essa identidade é resgatada de maneira plena e preta. A escritora é o sonhar negro dos/as estudantes de escola pública, assim, práticas pedagógicas que utilizam a vida e obra da intelectual fazem parte do enegrecer e são potencializadoras de emancipação. (Jesus, 2023, p.132)

Quanto à Conceição, ela também nos agracia com sua trajetória de superação. À despeito de suas condições iniciais de menina negra, moradora de favela, Conceição Evaristo também conseguiu alçar altos voos, chegando ao doutorado e imprimindo seu nome na literatura.

Evaristo crava sua importância na literatura e justifica a escolha de suas obras para mediações dentro do ambiente escolar quando empunha a caneta para falar por toda uma coletividade negra, a partir das vivências, de retirar seus semelhantes de um silenciamento histórico. A autora insiste no direito de falar, por meio da escrita, e o faz de uma maneira peculiar, revestindo de poesia cenas cotidianas, convidando o leitor a enxergar determinadas cenas da vida a partir de novos ângulos. Esse tipo de construção literária tende a sensibilizar os estudantes, dando a oportunidade de realizarem uma leitura diversa da leitura automática e não poética. Textos com tal riqueza literária colabora para a humanização e a formação do estudante em sua integralidade, e esse é um dos critérios de escolha das obras trabalhadas, a exemplo dos contos *Maria* e *Ei, Ardoca!*, que vão trazer justamente essa poetização de cenas duras da vida

real, como a expressão do amor de um assaltante pelo filho, o amor da mãe que pensa em seus filhos nos seus últimos segundos de vida ou o trabalhador que deixa para se suicidar no trem, que o chacoalhou a vida inteira. Por essas características, podemos enxergar a qualidade literária de suas produções.

Ambas imprimem na literatura a voz do negro falando sobre o negro, escancarando uma realidade, em uma literatura de denúncia e que confere profundidade e humanidade às personagens negras que por tanto tempo sequer tinham nome nas narrativas. À título de exemplo dessa invisibilidade, podemos citar a análise de Bignotto sobre a abordagem das personagens negras nos livros infantis:

No Brasil representado nas páginas de muitos livros para crianças que circularam nos anos anteriores à abolição e nas primeiras décadas da República, as pessoas negras não existiam ou eram invisíveis - embora compusessem a maior parte da população. Em outra parte significativa da literatura infantil em circulação, as personagens negras são retratadas frequentemente como escravas, e quase sempre como “parcerias perniciosas” que poderiam “contaminar com seus vícios” as personagens brancas. (Bignotto, 2021, p.59).

A seguir, apresento brevemente a vida e obra das referidas autoras, cujos textos conferiram visibilidade e profundidade ao abordar o negro brasileiro, escrito por mulheres, que contrariando as expectativas dadas pela interseccionalidade racial, foram voz para tantos silenciados.

3. 2.1 - Diários de Carolina - a fome é amarela.

Falavam que eu tenho sorte.
Eu disse-lhes que tenho audácia.
Carolina Maria de Jesus

Figura 14 - Estandarte Carolina Maria de Jesus, Sarau 2024.



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

Carolina nasceu na cidade de Sacramento, em Minas Gerais, no ano de 19(?)²¹ Nunca conheceu o pai. A mãe, Maria Catarina de Jesus, trabalhava como empregada doméstica. Foi uma criança muito imaginativa e questionadora:

No mato eu vi um homem cortar uma árvore. Fiquei com inveja e decidi ser homem para ter forças. Fui procurar a minha mãe e supliquei:
- Mamãe...eu quero virar homem. Não gosto de ser mulher. Vamos, mamãe! Faça eu virar homem!

²¹ A própria autora não tem certeza do ano de seu nascimento, mas suas suspeitas apontam para 1914 ou 1921. Deixaremos em aberto a data.

Quando eu queria algo era capaz de chorar por horas e horas “...pretendia ser um homem correto. Não ia beber pinga. Não ia roubar, porque não gosto de ladrão”. (Jesus, 2014, p.16)

Morava com numerosos familiares em um terreno comprado pelo avô materno, Benedito José da Silva, homem sábio, respeitado no vilarejo e inspiração para Carolina desejar aprender a ler e a escrever. A pequena Carolina cursou apenas dois anos do primário, no Colégio Espírita Allan Kardec, tendo sido esse tempo de estudo formal custeado pela patroa de sua mãe, que a achava muito esperta.

Desde pequena já tinha muitos questionamentos e um olhar crítico sobre a realidade que a circundava. Aos seis anos pensava: “O soldado que matou o nortista era branco. O delegado era branco. E eu fiquei com medo dos brancos e olhei a minha pele preta. Por que será que o branco pode matar o preto? Será que Deus deu o mundo para eles?” (Jesus, p. 2014, p.116)

Conforme foi crescendo, trabalhou como lavradora, cozinheira e empregada doméstica. Após a morte da mãe, no ano de 1937, veio para São Paulo, onde chegou a dormir na rua. Trabalhando como empregada doméstica, aproveitava as casas onde havia uma biblioteca para ler livros de política e filosofia. Como não se submetia à vontade dos patrões, não durava muito nos empregos. Passou muita fome, à qual atribuiu a cor amarela, pois era assim que enxergava quando estava a ponto de desmaiar, sem nada no estômago.

Após engravidar de seu primeiro filho, João José de Jesus, filho de um europeu, não conseguia mais emprego como doméstica e precisou ir morar na favela do Canindé, à beira do rio Tietê, onde sozinha ergueu seu barraco. Passou a trabalhar catando papel e recicláveis. Anos depois nasceu José Carlos de Jesus e Vera Eunice de Jesus Lima, cujos pais também eram estrangeiros e omissos.

A vida de Carolina na favela não foi fácil. O primeiro registro que aparece em seu livro *Diário de uma favelada*, a autora registra:

15 de julho de 1955- Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar. (Jesus, 2014, p.11)

Em sua ocupação como catadora de papel, achava livros e cadernos no lixo. Indignava-se com um país em que as pessoas jogam livros fora, recolhia-os e os lia. Os cadernos,

aproveitava as folhas em branco para escrever seus diários. Neles registrava o dia a dia na favela, sua percepção do mundo, falava sobre as injustiças sociais e sobre a vida no “quarto de despejo”:

Quando estou na cidade, tenho a impressão de que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludo, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar em um quarto de despejo”. E continua: “Eu cato papel, mas não gosto. Então eu penso: Faz de conta que estou sonhando. (Jesus, 2014, p.29; p.37)

A escrita era uma forma de se salvar daquela realidade. O seu sonho, que era o de sair da favela e morar em uma casa de alvenaria, viria a se concretizar justamente por meio de sua escrita.

Em um dia de 1958, o jornalista Audálio Dantas esteve na favela do Canindé para escrever uma matéria sobre a inauguração de um playground, quando conheceu Carolina, que discutia com alguns moradores. Tomou conhecimento de seus diários e ficou maravilhado com a riqueza daqueles registros. O jornalista a fotografou e entrevistou e ela saiu no jornal *Folha da Noite*, e no ano seguinte, trechos de seus diários ganharam as páginas da revista *O Cruzeiro*. Audálio propôs à Carolina a publicação de um livro com trechos de seus vários diários, ao que ela aceitou prontamente. O sucesso de seu livro *Quarto de despejo - Diário de uma favelada*, lançado em 1960, foi retumbante. Uma repercussão global com mais de 100 mil exemplares vendidos nas três primeiras edições, traduzido para 13 idiomas e ficando na lista de mais vendidos, superando em número de vendas as obras de Jean Paul Sartre e Jorge Amado. Carolina passou a dar muitas entrevistas para rádios, jornais e programas de TV. Com o dinheiro que recebeu, conseguiu sair da favela, iria realizar o seu sonho, sair do “quarto de despejo” (e o fez debaixo de pedradas arremessadas pelos moradores do Canindé na ocasião de sua mudança). Foi morar, provisoriamente, em um quarto de fundos na casa do empresário Antônio Soeiro Cabral, já que na favela estava correndo risco de morte ao cair no conhecimento dos favelados os escritos de Carolina, na qual muitos deles apareciam tendo seus maus atos relatados.

Em seu livro *Casa de alvenaria - Volume 1: Osasco*, temos acesso à vida de uma Carolina famosa, requisitada, reconhecida. Passou a jantar em ótimos restaurantes, frequentar rodas da alta sociedade em eventos para os quais era convidada, dar autógrafos pela rua e em várias

livrarias. “Eu estou tão alegre! Parece que a minha vida estava suja e agora estão lavando.” (Jesus, 2014, p.173)

Ela acreditava que o povo da favela era um tipo de gente ruim, mas que as pessoas que moravam na “sala de visitas” (nessa analogia entre as partes da cidade e os cômodos de uma casa), seriam mais instruídas, mais conscientes, melhores seres humanos, mas depois de conviver entre as pessoas endinheiradas, chega à triste conclusão de que o ser humano é ruim, em qualquer lugar. Quando questionada sobre como era o mundo fora da favela, Carolina respondeu: “Decepção. Pensei que houvesse mais idealismo, menos inveja. Mas aqui há não só muita ambição, mas também o desejo de vencer a qualquer preço...lembrei do meu provérbio: não há coisa pior na vida do que a própria vida.” (Jesus, 2014, p.196-197)

A escritora é exemplo de força e garra, tendo criado sozinha seus três filhos. “Mas a mulher bendita é aquela que cria o filho, e concorre para que ele seja um bom elemento.” (Jesus, 2021, p.76). Quanto ao casamento, afirmava que os homens que namorou eram fracos e que não tinha paciência para suportar. Mesmo tendo pouca instrução formal, Carolina tinha consciência do valor dos estudos “Para mim os estudos têm mais valor do que o amor”. (Jesus, 2021, p.88).

Sobre a questão da autopercepção em relação à sua cor e o termo “complexo”, Carolina escreve: “Eu não tenho complexo, mas, quando estou entre os brancos, tenho a impressão que eles detestam a minha presença, ou talvez seja a não estar habituada com estas damas, que não sabem o que é ter fome.” (Jesus, 2021, p.137). Em um tempo em que o racismo era explícito, a escritora apresentava as peças que escrevia aos diretores de circo e eles respondiam que era “uma pena ela ser preta”, ao que respondia: “Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rústico...se é que existem reencarnações, eu quero voltar sempre preta.” (Jesus, 2014, p.64). Apesar de todas as adversidades, ela tinha orgulho de sua cor.

Em 24 de dezembro de 1960, Carolina muda-se para a casa que havia comprado no bairro de Santana, onde não foi muito bem recebida e posteriormente, relatou que a vizinhança passou a ter problema com seus filhos. Diante de espancamentos que recebiam de meninos da vizinhança, que alegavam que negro não devia ter dinheiro, eles comentavam com a mãe “Na favela nós sofriamos fome e as brigas dos ébrios e dos vadios. A senhora dizia que as pessoas da cidade são civilizadas e não são!” (Jesus, 2021, p.65)

Entre 1960-61, a escritora escreve em seu livro *Casa de Alvenaria: Santana* sobre como a sua vida adquiriu um ritmo estressante, pois ela precisava comparecer a tantos compromissos

em jornais, programas de rádio, televisão, festas, livrarias, concursos que não lhe sobrava tempo para estar mais próxima aos filhos ou para fazer o que mais amava, que era escrever.

Vale salientar que o talento de Carolina não se restringiu à literatura, além de seus escritos (diários, poemas, roteiros para circo), Carolina também era compositora. No ano de 1961, gravou um LP que recebeu o título de seu *best seller* *Quarto de despejo*, na qual cantava suas próprias composições, tendo sido esse trabalho acompanhado pelo Maestro Francisco Moraes nos arranjos e a direção artística de Júlio Nagib. As 11 faixas do disco falavam sobre a condição do negro no Brasil, a vida da mulher, as desigualdades sociais, temáticas também abordadas em seus diários.

Passado o *frisson* do lançamento em 1960 e alguns meses de muita visibilidade, a fama de Carolina começou a entrar em declínio. Mesmo que ela, a contragosto e a pedido do jornalista Audálio Dantas, continuasse escrevendo diários, o público já olhava para outras novidades. Em 1963, Carolina financiou as próprias obras, os livros *Pedaços da fome* e *Provérbios*, mas que não tiveram o mesmo sucesso do seu livro de estreia. Decide-se mudar para a região de Parelheiros, um sítio, na periferia da zona Sul de São Paulo, onde, com uma vida mais calma, voltou a escrever. Em 1972, começou a escrever o livro que viria a receber o título de *Diário de Bitita*, uma publicação póstuma.

Carolina nos deixa em 1977, em decorrência de uma crise de asma, já bem afastada da imprensa, esquecida, sendo apenas lembrada em 1994 pelos professores José Carlos Sebe e Robert M. Levine, com a publicação de *Cinderela negra: A saga de Carolina Maria de Jesus* (2015).

A autora tem sua grande importância por denunciar todas as mazelas enfrentadas por tantas Carolinas, todos os favelados em sua condição de “objeto fora de uso, digno de estar em um quarto de despejo” (Jesus, 2014, p.33), como descreveu a escritora; por ser uma voz negra e periférica a se pronunciar em uma época em que as pessoas pobres, negras e sem estudo formal não tinham voz e nem vez no mercado editorial. A escrita-denúncia de Carolina trouxe ao conhecimento das pessoas da “sala de visita”, como era a vida dos “infaustos favelados”, e mesmo tendo caído no ostracismo por alguns anos, hoje conseguimos ter acesso às suas obras e condições de perceber as possibilidades que se abrem a partir de sua escrita, no trabalho da luta antirracista.

O orgulho de sua cor é uma característica marcante de Carolina, e colabora para alimentar discussões relativas à questão da autoestima dos negros e negras com os estudantes,

conversar sobre questões relativas à autopercepção, identidade, gênero, sem perder de vista a complexidade dessa abordagem em um cenário de racismo estrutural.

Carolina não teve estudo formal e nem teve qualquer ajuda na criação de seus filhos, mas ainda assim, conseguiu gravar seu nome e sua luta na história da literatura brasileira. A escritora recebeu uma honraria póstuma de grande significado, que foi o título de doutora honoris causa, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), outorga aprovada por unanimidade pelo Conselho da Universidade, em 25 de fevereiro de 2021.

A honraria honoris causa significa “por causa de honra”, e sua concessão independe da instrução educacional, sendo dedicada a quem se destacou por virtudes, méritos e atitudes. Quem recebe o título passa a ter os mesmos privilégios de quem concluiu um doutorado acadêmico tradicional. (Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais, 2025).

Carolina representa a tantos de nós, brasileiros, em muitos níveis e isso é de grande importância e potência para pensarmos sobre o racismo no Brasil e lutarmos por melhores condições para as gerações atuais e vindouras.

3. 2.2 - Escrivivência de Conceição - a escrita de todas.

A nossa escrevivência não é para
adormecer os da casa-grande,
e sim acordá-los de seus sonos injustos.
Conceição Evaristo

Figura 15 - Estandarte Conceição Evaristo, Sarau 2024.



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

Assim como Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo também é mineira e guarda similaridades com a autora de *Quarto de despejo* em sua trajetória. Nascida em Belo Horizonte, no ano de 1946, também passou pela experiência de ser moradora de favela e iniciar sua escrita nesse contexto. Filha de Dona Joana e José, também não chegou a conhecer o pai. Aos sete anos foi morar com uma tia, Maria Filomena e com seu tio Antônio João, ainda na favela. Aos oito anos já fazia alguns serviços de limpeza e auxiliava a tia e a mãe, que eram lavadeiras, no exercício de recolher as roupas nas casas das patroas, lavá-las e entregá-las.

Evaristo teve oportunidade de estudar, mas o fato de ter conseguido concluir o Curso Normal (equivalente ao Ensino Médio com habilitação para o Magistério) em 1971, somente aos 25 anos, já sinaliza a presença de dificuldades em sua trajetória estudantil. Em seu processo de alfabetização, lembra da mão de lavadeira da mãe, que “guiaram os [seus] dedos no exercício de copiar [seu] nome, as letras do alfabeto, as sílabas, os números, os difíceis deveres de escola, para crianças oriundas de famílias semianalfabetas” (Lima, 2007, p.1).

Foram essas mãos também que folheando comigo revistas velhas, jornais e poucos livros que nos chegavam recolhidos dos lixos ou recebidos das casas dos ricos, aguçaram a minha curiosidade para a leitura e para a escrita. Daquelas mãos lavadeiras recebi também Cadernos feitos de papéis de embrulho de pão, ou ainda outras folhas soltas, que, pacientemente costuradas, evidenciavam a nossa pobreza, e distinguiam mais uma de nossas diferenças, em um grupo escolar, que nos anos 50 recebia a classe média alta belorizontina. (Duarte, 2020, p.51)

Evaristo nos fala da página-chão, a terra lamacenta e um graveto fazendo a vez de lápis, com o qual a mãe, diante dela e das irmãs, “escrevia o sol”, quando o astro era desenhado no chão em uma evocação para que aparecesse e secasse as roupas. A pequena Evaristo começou a escrever com as redações solicitadas na escola, com temas fechados, sobre os quais discorria de forma ficcional, por muitas vezes não ter a vivência para ser descrita. À medida que crescia, escrevia sobre as coisas que observava e que havia fotografado em sua memória; chegou a ganhar alguns concursos de redação realizados na escola em sua época de estudante. Uma crônica sua, intitulada “Samba-favela” chegou a ser publicada no Diário Católico de Belo Horizonte e em uma revista católica do Rio Grande do Sul. (Evaristo, 2017, p.9)

Aos 17 anos, inseriu-se no movimento da Juventude Operária Católica (JOC), onde começou a pensar mais sobre as questões sociais, nesse comprometimento da igreja com os menos favorecidos. Em 1973, Conceição Evaristo mudou-se para o Rio de Janeiro, onde havia prestado concurso para professora primária. Dois anos depois, ainda no Rio, prestou um novo concurso e passou a trabalhar como professora do Supletivo, na cidade de Niterói, cargo que ocupou por quase dez anos. No ano de 1976, prestou vestibular para o curso de Letras na UFRJ, e nesse mesmo ano conheceu o homem que viria a ser seu marido, Oswaldo Santos de Brito, com quem teve sua única filha, Ainá Evaristo de Brito. As questões étnicas entram em sua escrita nessa década (Evaristo, 2009)

Através da leitura das obras de Conceição Evaristo, assim como Carolina Maria de Jesus, percebi que ambas encontraram na arte da escrita a salvação diante de uma realidade pesada, um lugar de autoafirmação de suas particularidades, de suas especificidades como sujeito-mulher-negra.

... e hoje penso que se eu não escrevesse e não lesse intensamente nesse período, talvez tivesse adoecido. E falo adoecer no sentido de procurar outras formas de aguentar, de suportar a realidade. O que me salvou de um adoecimento, como quando minha irmã mais velha adoeceu, foi a escrita. A escrita e a leitura. (Duarte, 2020, p.33)

A autora reflete que em suas histórias, o branco ocupa pouco espaço, às vezes com aparições quase invisíveis, a título de contextualização e sempre ocupando posição de poder:

São apenas referidos como a voz, o mando, a carta da prefeitura com a ordem de expulsão dos moradores. São as pessoas que chegam com a carta de intimação (...) Pode-se concluir que a construção de personagens brancas em meus textos é sempre representativa de alguma forma de poder. Estão no local de mando. (Duarte, 2020, p.27-28)

Pondera que pode estar fazendo com os brancos, a mesma coisa que autores brancos fazem com os negros/as na literatura, estereotipando-os. Interessa a ela jogar luz sobre os personagens negros/as e seus sentimentos. “Busco a humanidade do sujeito que pode estar com a arma na mão. Construo personagens que são humanas, pois creio que a humanidade é de pertença de cada sujeito. A potência e a impotência habitam a vida de cada pessoa.” (Duarte, 2020, p.31). Evaristo constrói suas personagens negras conferindo-lhes uma profundidade que não costumamos ver em textos de escritores brancos.:

...no conto “Ana Davenga”. O personagem Davenga é um sujeito humano capaz de uma enorme atrocidade, mas é também capaz de viver uma bela e comovente história de amor. O assaltante do ônibus no conto “Maria”, antes de assaltar os passageiros, manda um abraço e um beijo para as crianças. Trago outro tratamento, outra construção para essas personagens negras, assim como outro olhar para uma outra ambiência social negra. (Duarte, 2020, p. 40)

Em seu romance *Becos da memória*, as personagens são muito marcantes. A vida na favela e as interações dos moradores, sua luta por sobrevivência, suas parcas alegrias, seus

dramas são comoventes. Esse mergulhar nas dores e humanidade dessas personagens negras é característica da obra de Evaristo. A autora também escreve a partir dos lugares de exclusão, onde as pessoas se identificam com as personagens. Quanto ao conceito de escrevivência, Conceição Evaristo (2020) nos apresenta que:

Escrevivência se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos. (Duarte, 2020, p.30)

A escrevivência traz a experiência e vivência da pessoa brasileira de origem afro diaspórica. Não é uma escrita narcísica, que tem um fim em si, mas que representa coletividades. Uma escrita que não é contemplativa, mas resultado de um incômodo com o estado das coisas. “Há de considerar que se trata de uma escrita também política, insubordinada, que revela uma memória e reescreve a história da população negra, antes colocada de uma perspectiva colonial; logo, não se faz de modo inocente.” (Leite e Nolasco, 2019; Evaristo, 2020, p. 8)

A obra de Conceição Evaristo nos possibilita pensar questões de gênero. A maioria de suas personagens são mulheres, suas vidas, suas lutas, suas dores e alegrias. Tendo crescido vendo as figuras femininas de sua família sempre sendo muito fortes, parece natural que sua memória esteja impregnada dessas referências e isso ressoe em sua escrita.

Como ouvi conversas de mulheres! Falar e ouvir entre nós, era talvez a única defesa, o único remédio que possuíamos. Venho de uma família em que as mulheres, mesmo não estando totalmente livres de uma dominação machista, primeira a dos patrões, depois a dos homens seus familiares, raramente se permitiam fragilizar...Talvez por isso tantas personagens femininas em meus poemas e em minhas narrativas? Pergunto sobre isto, não afirmo. (Duarte, 2020, p.52-53)

Evaristo fala sobre o ato de escrever como uma forma de se auto inscrever no mundo, e para mulheres negras que transitam em espaços culturais diferenciados das elites, escrever é ato de insubordinação, “...que pode se evidenciar, muitas vezes, desde uma escrita que fere “as normas cultas” da língua, caso exemplar o de Carolina Maria de Jesus, como também pela escolha da matéria narrada.” (Duarte, 2020, p.53-54)

Comparando a trajetória de Carolina e Conceição, esta nascida 32 anos depois da primeira, ainda que tivesse compartilhado a experiência de viver em favela, conseguiu ter acesso à educação e grande desenvolvimento no estudo formal²². Como nos fala a filósofa Sueli Carneiro (2022), no documentário *Cota não é esmola*²³: “Educação, como sempre foi o principal ativo de mobilidade social no Brasil, foi restrito aos negros”. (Instituto, 2022)

Ainda que tenha se formado no ginásio aos 25 anos, não só conseguiu concluir o ensino básico, como também teve oportunidade de, aos 47 anos, ingressar na pós-graduação em literatura Brasileira na PUC/RJ. Em 2011, conseguiu obter o seu título de Doutora pela Universidade Federal Fluminense (UFF), trabalhando, tanto em sua dissertação como em sua tese, questões referentes à literatura negra e afro-brasileira. (Duarte, 2020) e em fins de setembro de 2025, foi laureada com o título de Doutora Honoris Causa pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Penso que personalidades que causam alguma identificação para estudantes são importantes para que tenham exemplos de sucesso ocorridos com pessoas semelhantes a eles, que também passam por grandes adversidades, sem perder de vista a pedagogia crítica:

(...) é fundante pensar que ao utilizarmos a autora e seus manuscritos nas escolas públicas tenhamos o cuidado para não deixar entreabertos os discursos meritocráticos, como por exemplo: “está vendo, ela conseguiu”; “se ela conseguiu, vocês conseguem” “o racismo não é bem assim como vocês falam”. Para tal, é fundante que um debate rígido sobre meritocracia seja feito em momentos oportunos para diagnosticar que Carolina Maria de Jesus chegou a

²² Cabe salientar que a escritora pôde estudar não só devido ao processo de abertura do ensino formal aos negros/as, mas também por ter sido adotada pelos tios, que tinham melhores condições de criá-la. “Fui morar com eles, para que a minha mãe tivesse uma boca a menos para alimentar. Os dois passavam por menos necessidades, meu Tio Totó era pedreiro e minha Tia Lia, lavadeira como minha mãe. A oportunidade que eu tive para estudar surgiu muito da condição de vida, um pouco melhor, que eu desfrutava em casa dessa tia. As minhas irmãs enfrentavam dificuldades maiores”. (Evaristo, 2009).

²³ *Cota Não é Esmola* é o terceiro episódio da websérie *Coleção Antirracista*. Com curadoria e direção de Val Gomes e realizada pela produtora *Olhar Imaginário*, com apoio do Instituto Unibanco e da Spcine, a série é composta por 8 mini documentários. Conta também com consultoria do historiador Bruno Garcia e equipe de criação e produção extensivamente negra. Disponível no link <<https://www.youtube.com/watch?v=19cfwxIqRZI&list=PLggyRMb5eNeKXHKhQT4xUQ5O3JlkkX7RS>>

ascender socialmente, mas isso não pode ser utilizado como aparato para a defesa do discurso do “somos todos iguais”, até porque a própria intelectual deixa evidente em seus manuscritos as desgraças causadas pelo racismo em conjunto com a discussão de gênero e classe. Destarte, referendamos que a execução desse debate entorno da meritocracia seja instaurado juntamente com a pedagogia crítica, pois essa defende a mobilidade social daqueles que são marginalizados pelo sistema, mas não perde de vista que as mazelas sociais continuam impetradas em nossa sociedade e que o papel da educação é problematizar o porquê uns conseguem e ou outros não, e, quais caminhos devemos buscar para que a escola pública seja instrumento para mitigar as desigualdades estruturantes. (Jesus, 2023, p.144)

Tais referências validam os esforços empregados pelos estudantes em sua formação, pois questionam o mundo e suas injustiças, oportunizando ao leitor um exercício reflexivo e a construção da criticidade em sua leitura de mundo. A escolha dessas duas autoras como disparadoras do processo de Sarau justifica-se por todos os aspectos aqui citados.

3.2.3 - De Carolina à Conceição: interdisciplinaridade nas linguagens artísticas.

“...sempre houve a resistência que de modo algum se separa da vida e da própria forma de existir do negro, seja por meio da cultura oral, às expressões culturais e religiosas, ‘negros fazem da arte a sua trincheira’. Desse modo, o Samba, o Funk, o Rap, o Jazz e tantos outros estilos musicais e outras expressões artísticas cumprem uma função maior que a meramente estética, ainda que seja essa inquestionável e, além disso, propagam a vida, a existência e o grito daqueles que não puderam ser ouvidos”. (Ferreira *et al*, 2020 p.52)

Diante da ideia de um Sarau temático, voltado para a educação antirracista, foi pensado sobre de que forma diferentes linguagens artísticas, mobilizadas a partir de referenciais literários negros (no caso desta pesquisa, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo), poderiam colaborar para o processo de sentir no corpo esse estudo, de se *experienciar*²⁴, acessar um conhecimento por meio do ouvido, do tato, dos olhos, do corpo. Se emocionando, se

²⁴ A experiência de acordo com o conceito de Dewey (1979), a experiência que envolve a mente, mas também as emoções. Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as consequências. Fazemos alguma coisa ao objeto da experiência, e em seguida ele nos faz em troca alguma coisa: essa é a combinação específica, de que falamos. (Dewey, 1979, pág. 152)

decepcionando, se descobrindo, entrando em contato com um tema (objeto), olhar para ele, ser visto por ele, vê-lo por outros ângulos, construir-se, desconstruir-se.

Dewey (1979) nos traz a importância dessa abordagem educacional de mão dupla, na qual são mobilizadas a teoria juntamente com a prática, que engaje corpo e mente, um pensar que traga o retorno dessa reflexão, a teoria que possa ser sentida. Para tanto, as linguagens artísticas, como extensão das abordagens iniciais e de cunho mais teórico que foram iniciadas na Sala de Leitura, vieram como uma forma de imprimir corporalmente esse conhecimento. Assim, Dewey (1979) valoriza a arte como meio de construção de conhecimentos e ressalta a mobilização das emoções e da sensibilidade.

Que se prolongue [a experiência], mesmo depois da ação, promovendo a reflexão e, ocasionalmente, até a mudança.

Dewey também ressalta uma outra dimensão muito rica da experiência que é sua capacidade de requisitar não só a mente, mas também as emoções e a sensibilidade. A interação, fruto da boa experiência, envolverá os aspectos emocionais, criativos e imaginativos ligados à arte. (Placides, 2021, p.138)

Olhando para os *Cadernos de teatro*, revista sob a orientação da atriz e diretora Maria Clara Machado, entre os anos de 1956 e 2007, muitos textos falam sobre a relação entre a arte e o processo pedagógico e de desenvolvimento do estudante. No *Caderno de teatro* n.16, em um texto intitulado *teatro e juventude*, de Marie Dienesch, lemos:

Causou surpresa a revelação do fato de que a criação artística seria a ação mais profundamente educativa (...) descobriu-se, enfim, que a arte dramática era a arte que mais poderosamente contribuiria para a formação do indivíduo, permitindo-lhe ser, plena e verdadeiramente, ele mesmo...(Cadernos, 1961, p.6)

Ainda nos Cadernos, de n. 54, um texto de Rolf Gelewski, bailarino, coreógrafo e pedagogo alemão, nos fala sobre a dança:

Entre as artes, a dança deve ser considerada o meio mais eficiente e intenso para tal [o físico, o vital, o mental, ou psíquico] desenvolvimento, disciplina e coordenação, porque em nenhuma outra arte, as componentes constituintes de nosso ser são exercidas de maneira mais total. (Cadernos, 1972, p. 7-8)

Autores de artes de diferentes áreas irão defender os benefícios de suas respectivas linguagens, de tal modo que podemos perceber que todas elas podem proporcionar uma gama de experiências, de vivências e atravessamentos emocionais nos estudantes. Uma abordagem

interdisciplinar mostra-se como uma forma de colocar em diálogo diferentes saberes, em busca da construção de novos conhecimentos e experiências. Dentro do ambiente escolar, essa interdisciplinaridade pode se dar também entre outras áreas para além das linguagens.

Durante o processo de organização do Sarau temático de 2024, a interdisciplinaridade²⁵ esteve presente por dois motivos principais: a minha formação inicial em duas áreas, História e Artes Visuais, o que me permitiu transitar metodologicamente entre esses campos e o fato de que, ao longo de 2024, pude contar com a colaboração de outros docentes, cujas perspectivas enriqueceram significativamente o trabalho. Já minha formação em literatura (“formação em serviço”) decorre dos onze anos de atuação como mediadora de leitura, durante os quais participei de diversos cursos e formações ofertados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) consolidando assim tanto o conhecimento focal (de formação) quanto tácito²⁶ (experiential). Faria (2009) concorda que “existem pessoas que possuem interesses/formação em mais de uma área, aumentando seus campos de relações, sentindo-se confortáveis em transitar por mais de uma linguagem artística, contribuindo para o enriquecimento dos diálogos na práxis.”

Ana Mae Barbosa (2010), citando Petrie (1976), destaca a importância do conhecimento tácito para o trabalho interdisciplinar — aquele adquirido nas vivências, repetições, interações e práticas ao longo do tempo. Reconheço que minhas experiências formativas, artísticas e culturais contribuíram diretamente para fundamentar essa atuação.

No campo do teatro, destaco a experiência de dois anos no Coral Cênico da Unifesp, durante os quais participei dos espetáculos *Os Saltimbancos* (2023) e *Entre Chicos e Buarques* (2024). O processo de montagem, o convívio com coralistas-atores e as orientações de diretores cênicos e musicais ampliaram minhas referências de corpo, espaço, presença e composição cênica. Além disso, as formações oferecidas pela Divisão Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (DIPED) auxiliaram ao fortalecer o diálogo entre arte e literatura, especialmente valorizando o teatro como linguagem integradora. Quanto à música, reconheço que minha atuação parte sobretudo da dimensão afetiva das vivências pessoais com banda e

²⁵ Interdisciplinaridade: O próprio termo sugere a existência de disciplinas em separado, autônomas, que se pretende inter-relacionar, estendendo fronteiras, sobrepondo contextos, explorando faixas intermediárias. (Barbosa, 2010, p.17)

²⁶ Conhecimento tácito: “desenvolvido através de vivências, observação, repetição e interação ao longo do tempo. Uma analogia utilizada por Ana Mae para explicar a diferença entre conhecimento tácito e conhecimento focal : “Observando-se um desenho, a figura percebida equivale ao conhecimento focal e o fundo, ao conhecimento tácito, o qual contribui para a configuração do conhecimento focal.” (Barbosa, 2010, p.15)

coral, não de uma formação especializada. É a partir desse conhecimento tácito e afetivo que me referencio para sugerir canções que dialoguem com os textos literários no *Teatro no tempo de uma música*. E, no campo da dança — o mais distante da minha formação inicial — a disciplina *Estudos do corpo e(m) movimento*, cursada na pós-graduação sob orientação de Lilian F. Vilela, foi fundamental para meu contato com a educação somática e com o Contato Improvisação, experiência que pude transpor para o ambiente escolar e que mobilizou corpo, percepção e relação com o outro.

Ana Mae Barbosa afirma que:

Os valores, as paixões do professor influem sub-repticiamente no diálogo dos alunos com os objetos e com o meio ambiente, porque o professor toma parte no diálogo. Os melhores professores são aqueles que têm consciência da sua hidden agenda e não escondem seus valores e preferências. (Barbosa, 2010, p.22)

De tal modo, percebi que, na minha abordagem, as áreas em que possuo formação e maior familiaridade despontaram em meio às demais linguagens artísticas, o que, segundo Barbosa (2010), caracteriza-se como uma integração concêntrica, a que, ao meu entendimento, se utiliza de várias linguagens em direção à uma em específico (o professor aborda outras áreas, mas acaba enfatizando as suas áreas de formação).

Quando convidei os estudantes para ouvirem a música *O meu guri*, de Chico Buarque, lembro de ter enfatizado os versos e interpretação (abordagem mais literária) e conduzido uma roda de conversa na qual falamos das diferenças sociais e da criminalidade como resultado de determinados processos históricos (abordagem histórica). Numa abordagem de integração alocêntrica, em que educadores especialistas em diferentes áreas trabalham juntos, um professor formado em música, por exemplo, se aprofundaria nas especificidades musicais como estilo, ritmo, compasso, agregando uma camada a mais para o trabalho, em uma abordagem que eu, desprovida dessa formação, não consegui oferecer. Depois, a música e todos os pensamentos construídos a partir dela serviram de material para compor a apresentação corporal, por meio do Contato Improvisação, na qual o teatro também se fez presente com dois contatista-atores encenando a música em meio aos movimentos livres do CI.

Acredito que minhas licenciaturas e experiências acumuladas me permitiram desenvolver uma interdisciplinaridade entre as linguagens artísticas e a literatura. Reconheço que, com uma equipe de professores especialistas em cada linguagem, o processo seria diferente, com mais dialógico e mais aprofundado nas especificidades de cada uma. Estou convicta de que o

trabalho coletivo — que articula diferentes saberes e é construído a muitas mãos — potencializa o olhar dos educadores e amplia a experiência dos estudantes. No cotidiano escolar, porém, múltiplas interferências institucionais, estruturais e humanas acabam por desestimular práticas interdisciplinares mais consistentes.

Embora tenha ocorrido uma integração entre as linguagens artísticas, não considero a prática aqui descrita como sendo exemplo das *Artes Integradas* pelo fato de essas, segundo os exemplos analisados, presentes na dissertação de Faria (2009), se caracterizarem pela interação de profissionais de diferentes linguagens artísticas trabalhando juntos (planejando e lecionando juntos), o que pouco ocorreu na ocasião do Sarau Escolar.

Como afirma Faria (2009, p. 25-26), a inter-relação de conhecimentos exige uma postura diferenciada do educador — criativa, investigativa, complexa — e nem sempre depende de trabalhos colaborativos: pode ser realizada individualmente, desde que haja rigor, consciência e intenção pedagógica clara. Assim sendo, para esse modelo de trabalho, com base nos excertos estudados e nas necessidades práticas do meu contexto, experimento a utilização do termo *Abordagem Relacional*, para designar essa atuação interdisciplinar. O termo relacional se fundamenta na ideia de relação entre as disciplinas, mediada pela formação, experiência e intencionalidade do educador. *Abordagem Relacional* é aquela realizada por educadores que possuem formação em mais de uma área e, por isso, podem estabelecer diálogos interdisciplinares consigo (professor interdisciplinar), articulando também conhecimentos de outras áreas por meio do diálogo com docentes de outras disciplinas, mobilizando tanto conhecimentos focais quanto tácitos, trabalhando a partir da criatividade e da contextualização, buscando oferecer uma formação mais holística, significativa e conectada à realidade dos estudantes, valorizando o processo e as relações, não apenas o produto. Entendo que essa denominação contempla de maneira mais precisa a natureza da prática desenvolvida neste trabalho de organização do Sarau Escolar e mobilização das linguagens artísticas.

Também é possível compreender o Sarau e a articulação entre múltiplas linguagens artísticas relacionando-o com o conceito de tradução intersemiótica desenvolvido por Julio Plaza (2003). Para o autor, a tradução entre sistemas sóicos não se configura como mera transposição mecânica, mas como processo criativo, pois “toda tradução é um processo de recriação” (Plaza, 2003, p. 7). Ao deslocar um conteúdo de um sistema de signos para outro — do verbal para o corporal, do escrito para o visual, do narrativo para o musical — produz-se uma reorganização de sentidos mediada pelas especificidades materiais de cada linguagem. No

contexto do Sarau, quando um poema se converte em performance teatral ou uma experiência histórica ganha expressão cênica, ocorre um processo intersemiótico que amplia a potência estética e simbólica da obra. As linguagens não apenas coexistem, mas se atravessam e se transformam mutuamente, instaurando um campo de experimentação artística que favorece a autoria, o pertencimento e a construção identitária dos estudantes. Assim, o Sarau se configura como espaço intersemiótico, no qual a circulação entre linguagens potencializa tanto a criação quanto a formação crítica dos sujeitos.

Segue o roteiro com todas as apresentações realizadas pelos estudantes no Sarau *De Carolina à Conceição*, de 2024, divididos por linguagem:

Teatro:

- *O quarto no palco* - Baseada no livro “Quarto de despejo - Diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus.
- *Maria* - Baseada em um conto presente no livro “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo
- *Ardoca: trabalhador assaltado* - Baseada em um conto presente no livro “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo.
- *Conversa* - Baseada no poema “Conversa”, de Solano Trindade.
- *Yayá Massemba*- Baseado no poema “Navio negreiro”, de Castro Alves.

Dança:

- Capoeira - música *Tira eu da senzala sinhá* - Mestre Irmão.
- Contato improvisação - música *O meu guri* - Chico Buarque de Holanda.
- Dança circular - música *África* - Sandra Peres, Paulo Tatit e Arnaldo Antunes.

Performance:

- Caminho dos Orixás

Artes Visuais:

- Projeção de obras da artista plástica Harmonia Rosales
- Produção de cartazes e desenhos temáticos pelos estudantes.

- Produção de objetos cênicos por estudantes e professores.

Música:

- *Preciso me encontrar*, composição de Antônio Candeia Filho
- *O velho e a flor*, de Vinicius de Moraes, Toquinho e Luis Enriquez Bacalov
- *Oceano* de Djavan
- *Maria, Maria* - Milton Nascimento e Fernando Brant.
- *O meu guri*, composição de Chico Buarque,
- *Hino dos Orixás*, de Elisabete Saraiva Larsen e José Reinaldo dos Santos.
- *Tira eu da senzala Sinhá*²⁷, do Mestre Irmão.

Arte Literária:

- Livro: “Quarto de despejo - Diário de uma favelada” - autora Carolina Maria de Jesus
- Livro: “Olhos d'água” - autora Conceição Evaristo
- Livro “Olelê: uma antiga canção da África” - autor Fábio Simões
- Livro “O pequeno príncipe preto” - autor Rodrigo França
- Poema “O Navio negreiro” - autor Castro Alves
- Poema “O navio negreiro” - autor Slim Rimografia
- Poema “Bolinha de gude” - autor Solano Trindade
- Poema “Conversa” - autor Solano Trindade
- Poema “Luta contra o racismo” - autora Margarida Rodrigues
- Poema “Magia negra” - Sérgio Vaz
- Poema “A mancha” - autor Rafael Carnevalli

²⁷ A letra fala sobre o amor entre a sinhá e um escravizado, que pede para que a amada intervenha por ele, tirando-o da senzala para que possam viver o amor. O escravizado deixa claro que não irá continuar se submetendo àquela situação, pois se a sinhá não o ajudar, afirma que fugirá para o Quilombo.

Linguagem artística: teatro

Quando abordamos teatro, e este preocupado com questões étnico- raciais, não poderia estar ausente Abdias do Nascimento (2019), que nos mostra o poder da arte cênica em favor das lutas sociais, da valorização da cultura afro-brasileira, do trabalho com a identidade e representatividade e a luta contra o racismo em meio à essa falácia nacional intitulada “democracia racial”.

Foi uma experiência que atravessou Abdias no ano de 1941, no teatro Municipal de Lima, no Peru, quando assistiu a uma peça onde o herói negro era representado por um ator branco pintado de negro, tendo de interpretar “as chagas existenciais da pessoa de origem africana na sociedade racista das Américas.” (Nascimento A., 2004, p.209), que fê-lo pensar que em seu país, onde tanto se fala de democracia racial, ele também não via negros atuando em papéis de destaque, mesmo sendo os negros/as a maioria da população. Decidiu que, quando retornasse ao Brasil, iria criar “ um organismo teatral aberto ao protagonismo do negro, onde ele ascendesse da condição adjetiva e folclórica para a de sujeito e herói das histórias que representasse”. (Nascimento A., 2004, p. 210). Para ele, quanto ao teatro,

os negros só tiveram chance de entrar nele depois de acabado o espetáculo para limpar a sujeira deixada pelos brancos, nos auditórios, camarins, palcos, banheiros e mictórios. As peças que se escreviam e se encenavam refletiam unicamente a vida, os costumes, a estética, as ideias, os problemas e as aspirações da classe dominante completamente clara ou supostamente caucásica. Mais da metade da população, de origem africana, não contava nem mesmo existia para o nosso teatro. Participante de origem africana numa peça, só se fosse papel exótico, grotesco ou subalterno, destituído de qualquer humanidade ou significação artística. (Nascimento A., 2019, p.153)

Como resultado de sua dedicação e luta, surge então, em 1944, o Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, um organismo com ambições artísticas e sociais em que o negro teria um real protagonismo, no qual pudesse interpretar heróis e não mais receber papéis associados à subserviência ou a comédia para fazer o branco rir. Nascimento viu no teatro uma forma de luta e resistência em favor dos afro-brasileiros, de sua cultura, arte e memória. Empregadas domésticas, operários, favelados, desempregados eram convidados a atuar, e muitos mostravam-se talentosos. Os negros estavam no palco e muitos foram alfabetizados no TEN, bem como participaram de verdadeira preparação para atuar nos palcos, de modo que em

seis meses, o corpo cênico já se encontrava pronto para ensaiar sua primeira peça. (Nascimento, 2004)

O TEN visava estabelecer o teatro, espelho e resumo da peripécia existencial humana, como um fórum de ideias, debates, propostas, e ação visando à transformação das estruturas de dominação, opressão e exploração raciais implícitas na sociedade brasileira dominante, nos campos de sua cultura, economia, educação, política, meios de comunicação, justiça, administração pública, empresas particulares, vida social, e assim por diante. “Um teatro que ajudasse a construir um Brasil melhor, efetivamente justo e democrático, onde todas as raças e culturas fossem respeitadas em suas diferenças, mas iguais em direitos e oportunidades.” (Nascimento A., 2004, p. 221)

Como o exemplo do TEN, trabalhar o teatro na escola, oportunizando que estudantes negros/as possam assumir papéis de protagonismos e roteiros que propiciem reflexões em quem atua e em quem assiste, mostrou-se como importante ferramenta de luta dentro do contexto de educação antirracista, como será detalhadamente descrito nos capítulos posteriores desta pesquisa, na ocasião da análise de cada trabalho cênico no capítulo 4.

Por hora, pode-se pensar que os trechos encenados pelos estudantes durante o Sarau temático de 2024, baseadas nas obras de Jesus e Evaristo, e nas canções e poesias que tratavam da condição do negro e sua luta, colocaram os estudantes negros /as na posição de protagonistas, no papel de homens e mulheres que lutam diariamente por sua sobrevivência e por melhores condições, bem como oportunizaram reflexões acerca do negro na sociedade e aspectos de sua cultura.

Na peça *Ya Ya Massemba*, a escravidão aparece no palco como uma forma de não esquecimento do passado, da revolta advinda dessa chaga em nossa história transformar-se em combustível para a luta contra todas as injustiças sofridas pelos afro-brasileiros. A peça também mostra a importância da religiosidade, ancestralidade e o poder da transmissão de conhecimentos como forma de luta e emancipação dos grilhões.

Caso o negro perdesse a memória do tráfico e da escravidão, ele se distanciaria cada vez mais da África e acabaria perdendo a lembrança do seu ponto de partida. E este ponto de partida é o ponto básico: quem não tem passado não tem presente e nem poderá ter futuro. Evocar o tráfico, lembrar constantemente a escravidão, deve constituir para os brasileiros uma obrigação permanente e diária, sem que isso represente nenhuma forma de autoflagelação patológica e muito menos o extravasamento de um pieguismo lacrimogênio. Essa hipótese está muito distante da minha proposição. O que quero dizer é que tráfico e escravidão formam parte

inalienável do ser total dos afro-brasileiros. Erradicá-los da nossa bagagem espiritual e histórica é o mesmo que amputar o nosso potencial de luta libertária, desprezando o sacrifício dos nossos antepassados para que nosso povo sobrevivesse. Escravidão quer dizer raça negra, legado de amor da ancestralidade africana. (Nascimento A., 2019, p.113)

Buscamos narrativas que traziam o negro herói, vencedores de batalha, trazidas por meio da obra de Carolina Maria de Jesus na encenação *O quarto no palco*, que à despeito de todo o sofrimento da protagonista, essa saiu vitoriosa. Assim, alunas negras puderam ter papel de destaque representando esse grande nome de nossa literatura. Nascimento vai pensar o negro em sua capacidade de representar peças complexas e com temáticas profundas, em contraposição aos papéis caricaturais ou cômicos oferecidos aos negros/as no teatro tradicional.

A epopeia das revoltas, insurreições, levantes armados, tentando resgatar a liberdade usurpada e a dignidade humana e enxovalhada e esmagada pelo regime escravocrata, é uma página que os dramaturgos negros terão de escrever um dia. O que existe fixado em livros é muito escasso e muito aquém da importância daqueles sucessos, visto sobre a perspectiva e a dinâmica das lutas de libertação dos afro-brasileiros. E o desenvolvimento do teatro negro terá de incluir dramas e tragédias reconstruindo aqueles eventos, trazendo do passado aos nossos dias, através dos recursos do palco, os heróis de feitos lendários como Zumbi dos Palmares, Chico-Rei, Luísa Mahin, Luís Gama, João Cândido e tantos outros esquecidos na poeira dos tempos. Tornando novamente vivos, ainda que através do sortilégio teatral, estaremos honrando os que viveram, lutaram e morreram tentando libertar os povos negros e elevar a consciência dos descendentes de africanos do Brasil e de qualquer parte do mundo. (Nascimento, 2019, p.154).

Linguagem artística: dança

No Sarau temático, além da linguagem teatral, seguimos mobilizando outras formas de expressão artística. Na experiência por meio da dança, os estudantes tiveram acesso ao Contato Improvisação.

Nesse momento, cabe uma breve digressão para narrar a minha experiência como aluna na pós-graduação que reverberou em minha atuação docente, refiro-me ao meu primeiro contato com o Contato Improvisação. A experiência iniciou-se com o convite da minha orientadora Lilian F. Vilela, para que eu participasse em dois encontros de Contato Improvisação, organizados por ela e pelo *Grupo de Pesquisa em Educação, Movimento somático e Artes da cena*- GEMA, que ocorreriam no Instituto de Artes da Unesp.

A aula estava sendo conduzida pelas artistas da dança Cléia Plácido²⁸ e Clara Gouvêa²⁹. Fizemos alguns aquecimentos livres, depois o grupo de aproximadamente 40 pessoas foi sendo conduzido em algumas ações iniciais de contato, até que todos foram se entregando e realizando, de maneira cada vez mais solta e divertida, a dança

Na minha percepção, essa primeira vivência com o Contato Improvisação foi uma catarse, uma experiência de extrema liberdade e acolhimento, onde eu não fui julgada por não ter um repertório na área da dança, ou o corpo perfeito, ou por não dominar códigos restritos à bailarinos profissionais. Eu pude ser eu, pude fazer parte de um todo com o meu repertório pessoal em interação com o repertório de outros corpos e tudo isso de forma tão harmoniosa e profunda. No final da atividade - que durou cerca de duas horas - sentia felicidade, havia experimentado um grande prazer na exploração dos movimentos e nessa experiência de contato e interação com outros corpos. Foi uma verdadeira viagem para o meu interior, uma experiência marcante.

Bolsanello, em seu artigo intitulado *Educação somática: o corpo enquanto experiência* (2005), comenta a respeito dos nossos sentidos, que utilizamos muito o sentido da visão e pouco o sentido do tato. Ela diz que o contato físico é experimentado mais na infância e no contexto das relações amorosas, e nada mais. Nós sentimos falta desse contato, dessa interação pele com pele, e o que senti nesses encontros foi uma grande nutrição de uma falta que até então eu mesma não havia me dado conta, a falta do contato, do toque, da interação. E fazê-lo com corpos desconhecidos fez a experiência ainda mais marcante, trazendo uma sensação de comunhão, de unidade, de que existe uma linguagem de comunicação do corpo. Sai do encontro com muita vontade de levar essa experiência para os estudantes da EMEF Sol.

Já pensando em organizar um CI no Sarau, entrei em contato com Clara Gouvêa, que me orientou, recomendou vídeos. Assisti aos vídeos, fiz anotações e elaborei um encontro de CI com os estudantes, e o que posso dizer é que, da parte deles, houve muita entrega e descoberta, ao mesmo tempo, houve recusa e desistência. Da minha parte houve aprendizado e muita satisfação. Todo o processo desembocou no palco.

²⁸ Cléia Plácido é doutoranda em Artes pela Unesp, integra o grupo de estudos Arte Compostagem coordenado pelo professor Wladimir Mattos. Atua como artista da dança, coreógrafa, preparadora corporal, atual presidente do conselho administrativo da *Cooperativa Paulista de Dança*, diretora e intérprete criadora do *Menos 1 Invisível*.

²⁹ Clara Gouvêa do Prado é doutoranda e Mestra em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes no Instituto de Artes da UNESP. Pesquisadora da dança contemporânea, com foco no contato improvisação e na dança em espaços urbanos. Artista convidada da *Balangandança Cia* e artista colaboradora do *Núcleo Cinematográfico de Dança*.

Olhando para a história do Contato Improvisação, nota-se a participação dos negros em sua gênese, quando, na década de 1920, nos Estados Unidos, músicos brancos e negros juntavam-se para tocar Jazz, e essas sessões de músicas, onde a criatividade e o improviso tinham papel principal, recebeu a denominação de *Jam*. Esse improviso iria chegar ao campo da dança. Entre as décadas de 1960-70, em meio ao Movimento de Contracultura³⁰, temos as chamadas “danças sociais”, com seus movimentos livres e que “se aproximavam dos ideais da contracultura por serem de caráter igualitário e democrático” (Faria, 2013, p.91), praticadas também por negros e brancos, adquiriu um significado político importante pelo fato de quebrarem com códigos estéticos engessados, de movimentos mais livres e improvisados, que afirmavam o individualismo, sem distinção entre masculino e feminino, o que colaborava para a refutação de papéis de gênero. O CI chegaria ao Brasil no final da década de 80, trazido por Tica Lemos após ter assistido a uma performance de Steve Paxton em Londres. (Leite, 2005)

O fato de o Contato Improvisação ter a colaboração e participação dos negros em sua gênese, trazer um caráter democrático e totalmente inclusivo, faz dessa dança uma linguagem potente no ambiente escolar, assim como o fez dentro do Sarau temático, com estudantes vestidos de preto, realizando os movimentos do CI após estarem preenchidos pela leitura do poema *Bolinha de gude*, de Solano Trindade (2015) e ao som da canção *O meu guri*, de Chico Buarque. O texto e a canção falam de meninos criados em meio à pobreza que precisam recorrer à criminalidade para realizarem sonhos e terem acesso a certas conquistas e experiências que lhe são negadas. Nesse caso, fizemos uma experimentação, incluindo o teatro aos movimentos do CI, tudo em diálogo com o poema e a canção. Uma explanação mais pormenorizada da experiência do CI na escola e no Sarau estará presente no capítulo 4 desta pesquisa.

Ainda no campo da dança, tivemos a presença da capoeira e da dança circular.

A capoeira preserva parte da memória e história dos afrodescendentes, que ao som de letras marcantes que contam toda a violência sofrida pelos negros e negras que para o Brasil foram trazidos, jogam, gingam, negociam, reconstituindo corporalmente a luta e os movimentos vigorosos. Tendo sido considerada crime, retirada do Código Penal Brasileiro apenas em 1937, sofreu perseguição dos senhores e poderes constituídos, mas manteve-se como expressão de resistência.

³⁰ A contracultura foi um movimento social e cultural surgido nos EUA na década de 1960 que rejeitava os valores da cultura dominante, por meio de uma postura que criticava o capitalismo, consumismo e a moralidade tradicional, buscando novas formas de expressão artística, vida alternativa e maior liberdade individual e social.

Herdeira da diáspora africana no Brasil, a capoeira foi uma resposta marcante e duradoura dada pelo negro ao sistema escravagista, cruel e desumano imposto pelo colonizador europeu. Portanto, uma prática ancestral que se originou nas senzalas fruto da luta do fraco contra o mais forte, em que a astúcia era uma das únicas armas para enfrentar a força do opressor, tornando-se uma das mais importantes manifestações da cultura de resistência do negro escravizado no Brasil Colonial. (Amaral, 2015, p.56-57)

Leda Maria Martins (2021) descreve o movimento como matéria-prima da corporeidade negra, nos fala da ginga, do corpo que desafia o vazio, dos volteios rítmicos do corpo que parece atraído pelo chão, dos saltos, da queda brecada, da espacialidade expandida. “No jogar da capoeira, o corpo desliza e balança no ar, desenha o espaço. Escorrega, mas não cai...” (Martins, 2021, p.55).

Diante da importância da Capoeira na história afro-brasileira, consideramos abrir o Sarau com uma grande roda no palco, mas, por não haver muitos jogadores entre os estudantes, tivemos a ideia de representar o/a negro/a em diferentes contextos, então, construímos alguns focos de cena: no centro, a Capoeira foi representada por uma dupla de estudantes, um menino e uma menina, que jogavam ao som da música *Tira eu da senzala Sinhá*³¹, de autoria do Mestre Irmão. Em volta dessa cena principal, ocorriam simultaneamente outras cenas, como um Orixá se movimentando, pessoas sambando, estudando, dançando break, etc.

³¹ A letra fala sobre o amor entre a sinhá e um escravizado, que pede para que a amada intervenha por ele, tirando-o da senzala para que possam viver o amor. O escravizado deixa claro que não irá continuar se submetendo àquela situação, pois se a sinhá não o ajudar, afirma que fugirá para o Quilombo.

Figura 16 - Abertura do Sarau com jogo de Capoeira.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

A dança circular também ocupou o palco. Foi uma dança ensaiada pela professora de Geografia, com uma turma de sexto ano. A professora já realiza pesquisas sobre ancestralidade e resolveu contribuir com o evento por meio dessa dança coletiva, ao som da canção *África*, da *Palavra Cantada*, composta por Sandra Peres, Paulo Tatit e Arnaldo Antunes. A canção, que fala sobre os outros povos percebendo a África e tudo o que vem de lá, da África como mãe de todos “Qual a origem da gente? /Onde fica?/ África fica no meio do mapa do mundo / do atlas da vida” (Tatit; Peres; Antunes, 2005).

O que faz a vivência da dança ser singular é que quando a utilizamos, por suas características de mobilizar corpo e afeto, ela promove uma consciência que integra o sujeito com o coletivo, com as parcerias. O sujeito em círculos, de mãos dadas, toca e é tocado, olha para o corpo do outro, e é olhado, é reconhecido e entra em conexão com o grupo. Assim sendo, a dança provoca um tipo de consciência que vai além do saber-se de si – é saber de si mediado pelo outro,

pelo coletivo do trabalho. E, quando o coletivo emerge por meio dela, não é possível ficar imune...(Andrada, 2015, p.367)

O artigo de Amaral fala sobre a mobilização dos corpos e afetos nas danças circulares, a consciência que integra o indivíduo com o coletivo. É realmente perceptível essa comunhão quando as crianças dão as mãos diante da proposta de entrar na mesma sintonia, no mesmo compasso para executar a dança de forma coletiva. Os estudantes cooperam, dançam sorrindo, ajudam o colega. Esperavam ansiosos pelos ensaios (que durante dois meses ocorreram em uma ou duas aulas de geografia por semana e, próximo da data de apresentação, também os ensaiei por três vezes na Sala de Leitura).

A performance *Caminho dos Orixás*, incluiu aqui na linguagem da dança (mas dada a natureza do ato performativo caberia em outras linguagens artísticas). Segundo os pensamentos de Gilberto Icle (2013), especialmente sua compreensão da performance como “ação que se realiza no tempo presente e em estado de acontecimento”, a proposta rompe com as convenções da cena teatral clássica para instaurar um espaço-tempo de vivência, presença e atravessamento.

Caminho dos Orixás foi pensada como uma ação artística de valorização da cultura afro-brasileira, com especial enfoque à religiosidade de matriz africana. Nessa performance, havia um interesse em observar a recepção do público, tendo em vista o racismo religioso muitas vezes observado no dia a dia escolar.

Seis pessoas representando os Orixás³² adentraram o espaço cênico surgindo do fundo da plateia, cruzando os corredores com suas danças e gestualidades próprias, criando um deslocamento do olhar e da percepção do público. Ao assumir o corpo como meio de significação e ritual, a performance se insere na lógica de “ação performativa”, em que o que importa não é a construção de personagens ou a representação de uma narrativa linear, mas sim,

³² Orixás são divindades africanas que vieram para o Brasil por ocasião da diáspora dos povos africanos. Os orixás da Umbanda e Candomblé representados na ação cênica foram:
 Oxalá é uma divindade masculina, ele é o criador de todos os seres e considerado o pai de todos os orixás;
 Oxum é uma divindade feminina, ela é dona da água doce, dos rios e das cachoeiras. Representa a delicadeza, a fecundidade e a maternidade;
 Oxumaré é a divindade do movimento, do ciclo vital. Esse orixá é homem e mulher ao mesmo tempo, ele representa as dualidades, como o dia e a noite, o bem e o mal;
 Xangô é o Orixá que cuida do poder, da administração e da justiça;
 Iemanjá é considerada a mãe de todos os orixás - com exceção de Logunedé. É a grande mãe e rege a educação, a família e as uniões. Ela é a rainha dos mares, protetora dos marinheiros.
 Obá é uma orixá feminina, deusa das águas revoltas. É guerreira e caçadora, protetora do equilíbrio e da justiça. (Vechi, 2025)

a ativação de sentidos, memórias e saberes. Os orixás, nesse contexto, não são representações, mas manifestações simbólicas de forças ancestrais, corporificadas por meio da dança e da energia viva dos intérpretes.

As diversas modalidades artísticas, além da rica mitologia e dos simbolismos religiosos descendentes das tradições afro-ameríndias, podem e devem se articular como a pedagogia da libertação, pois valorizam a autoestima de quem as pratica, trabalhando com sua identidade cultural, sem deixar de discutir, em termos efetivos e práticos, questões de identidade do indivíduo e de seu grupo de teatro e ou comunitário. (Ligiéro, 2011, p. 258)

A performance se aproxima da ideia de “acontecimento” — conceito trabalhado por Icle (2013) — ao criar um campo de forças onde a experiência se dá no agora, sem garantias de repetição ou controle total. O público, atravessado pela passagem da representação dos Orixás, é chamado a reagir, sentir e refletir, tornando-se parte do próprio acontecimento performático.

Na Performance existe, pois, um sentido político dado pela forma de organização. Uma Performance é, por sua razão de existir, uma experiência coletiva. Nessa acepção, uma dimensão política fica à mostra quando se experimenta uma ruptura com os saberes já institucionalizados e, sobretudo, com conhecimentos pensados como processos individuais. (Icle, 2013, p.19)

Mais do que uma cena, a performance *Caminho dos Orixás* é um rito: uma travessia que convoca a ancestralidade africana como presença viva, capaz de ressignificar o espaço artístico e social. Ao observar a resposta do público — seus olhares, gestos, silêncios e inquietações — a performance se afirma também como um dispositivo crítico, revelando tensões e potências do encontro entre arte, aspectos da religiosidade e identidade.

Diante de uma comunidade paulista majoritariamente católica e evangélica³³, tal intervenção, com a presença de figuras representativas dos Orixás das religiões de matriz africana, como Umbanda e Candomblé, foi uma experimentação. Primeiro, no sentido de fazer valer a lei 10.639/2003, que trata sobre a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, sendo as religiões de matriz africana parte dessa história; em segunda instância, uma experimentação em relação à recepção do público composto por

³³ Segundo dados do censo IBGE (Censo IBGE 2022) são 52,2 % de Católicos, 27,3% de Evangélicos, e 1,5% Umbandistas/Candomblecistas.

familiares de estudantes, bem como as opiniões que foram colhidas ao fim do Sarau, nas quais poderíamos ter uma ideia da recepção da performance por parte da comunidade e sua opinião sobre a abordagem³⁴. Pensamos também em trazer a beleza estética e exuberante desses rituais de terreiro. A Performance é intervenção na vida das pessoas, sendo essa intervenção “um ato político na medida em que deixa de reproduzir comportamentos esperados para produzir e inventar o inusitado.” (Icle, 2013, p.20)

A plateia assistiu atentamente, sem qualquer intercorrência.

Linguagem artística: artes visuais

O Sarau também se valeu da linguagem plástica - para além da confecção da decoração do auditório feita pelos próprios estudantes, (reproduções ampliadas e com uso de diferentes técnicas de pintura de figuras-personalidades negras). Contou com a apresentação das obras da artista plástica afro-cubana Harmonia Rosales, por meio de exposições no telão do palco entre as apresentações.

A artista reúne em seu trabalho várias pautas importantes, substituindo, nas clássicas cenas das pinturas europeia, as figuras brancas por figuras negras, colocando o corpo negro como protagonista. Rosales também trata as questões de gênero, onde mulheres aparecem no lugar de deuses e santos tidos tradicionalmente como homens, trazendo a oportunidade de questionamento das representações a partir da visão eurocêntrica.

A artista afrocubana fala sobre o incômodo de não se ver representada nas obras de arte clássicas, nas quais só havia homens brancos e as mulheres, brancas, quando apareciam, o faziam na maior parte das vezes de forma subordinada. Sua preocupação passou a ser a de representar o empoderamento da mulher negra ocidental, retratando e homenageando a diáspora africana, explorando não só as questões da cor, mas também de gênero, interferindo imagetivamente em uma lógica hierárquica.

Essas alterações podem ser vistas, por exemplo, em sua obra *A criação de Deus*, uma releitura da obra do artista italiano Michelangelo *A criação de Adão*. Essa imagem ilustra a passagem bíblica sobre a criação, por Deus, do primeiro homem, Adão. Na obra da artista, Deus

³⁴ No final do último dia do Sarau, foi disponibilizado um QR Code com um questionário sobre a opinião do público (no dia, a plateia era constituída pelos familiares dos estudantes) em relação às apresentações. 84 respostas foram registradas. A análise dessas respostas estão presentes no Capítulo 4 desta dissertação.

aparece como uma mulher negra, concedendo o toque da vida para uma outra mulher, convidando o observador a olhar a cena por uma outra ótica, além de colocar como figura protagonista o negro, tirando-o das sombras e do apagamento. De uma só vez, a artista ataca o sistema patriarcal e religioso, possibilitando questionamentos “E se Deus for uma mulher? E se for uma mulher negra? De tantas versões possíveis, por que não poderia essa ser a versão oficial? etc....”

Figura 17 - Harmonia Rosales, Creation of God - 2017, óleo sobre tela, 44” x 60”.

<https://www.harmoniarosales.art/catalogue/creation-of-god>



Fonte: Harmonia Rosales, 2017.

Rosales colabora direta e grandemente para a descolonização das construções discursivas, subvertendo o que está posto, propondo uma nova forma de enxergar as narrativas acadêmica e socialmente consagradas, trazendo ao público outros referenciais, distintos dos que estão tradicionalmente postos, colaborando assim para a decolonialidade e a construção de novas maneiras de olhá-las.

O colonialismo europeu acabou por construir uma representação eurocêntrica do mundo, a história contada pelos vencedores, representando-os e colocando-os como padrão, enquanto outras vozes e outras formas de enxergar o mundo foram silenciadas.

Ao abrir uma revista ou um livro, ligar a TV, assistir a um filme ou olhar fotografias em espaços públicos, é muito provável que vejamos imagens de pessoas negras que reforçam e reinstituem a supremacia branca. Essas imagens podem ser construídas por pessoas brancas que não se despiram do racismo, ou por pessoas não brancas ou negras que vejam o mundo pelas lentes da supremacia branca — o racismo internalizado. (hooks, 2019, p.27)

Bastos (2022) cita bell hooks³⁵, sobre o poder da imagem na manutenção dos sistemas de dominação, assim sendo, a grande importância das obras de Rosales, ao subverter a imagem que estava posta e cristalizada, convidando-nos a pensarmos a partir de um outro ponto de vista e proposta, dando visibilidade às vozes e culturas historicamente silenciadas.

Os estudos culturais e movimentos como o feminismo e a luta contra o racismo colaboram grandemente para uma intervenção, para uma atuação contra hegemônica, a lutar por espaço e fala, distanciando-se cada vez mais da epistemologia do homem branco, europeu que produz a invisibilidade de outros sujeitos. Bastos (2022) escreve um artigo analisando as obras *The creation of God* e *The virtuous woman*, de Rosales, e afirma: “...nessa nova visão decolonial, os povos dominados e historicamente marginalizados são retirados do silêncio e passam a cumprir o papel de protagonistas de suas próprias histórias de luta e resistência, representando-se através de suas epistemologias próprias e pela arte”. (Bastos, 2022, p.78).

Roseli Gomes Santana (2017), analisando a imagem do negro nas Artes Visuais no Brasil, comenta sobre as representações dos negros/as feitas por artistas viajantes europeus, a exemplo de Frans J. Post (holandês), Jean B. Debret (francês), Johann M. Rugendas (alemão) entre outros, que foram compondo uma representação estereotipada do negro. “Nessa fase, não há a autorrepresentação do negro. Os artistas são pessoas estranhas à terra que estão retratando os seus indivíduos. O negro fica à mercê de todos os preconceitos da sociedade” (Santana, 2017).

Importante levarmos para a escola, obras de artistas negros representando a si próprios e a negritude a partir de sua leitura de mundo. Nomes como Soberana Ziza^{36 37} (grafite), que trabalha em suas obras a ancestralidade e a recuperação da história negra, e assim como Rosales,

³⁵ O pseudônimo de Glória Jean Watkins, bell hooks, aparecerá grafado com letra minúscula por ser esse o posicionamento da autora, que enxerga as ideias e teorias de suas obras como algo maior que seu nome, de sua figura como autora.

³⁶ A Obra de Ziza e outros artistas negros aqui citadas podem ser visualizadas no site Elástica, através do endereço: <<https://elastica.abril.com.br/especiais/artistas-negros-consciencia-arte/>>

³⁷ Soberana Ziza: Artista visual e pesquisadora. Realiza intervenções urbanas e em galerias, focando a estética negra e feminista, especialmente sob uma abordagem afrofuturista.

também coloca a mulher negra como protagonista; Kika Carvalho³⁸, com uma prática artística que apresenta corpos negros em diferentes suportes, com uma pesquisa atenta em torno do azul; Rosa Luz³⁹, que combate o racismo e a transfobia através de sua obra e tantos outros artistas que, com sua originalidade, podem colaborar para a ampliação de referências artísticas dos estudantes e da comunidade escolar de maneira geral.

Há um silenciamento sobre a existência de artistas visuais negros/as, de tal modo que esses não aparecem nos livros didáticos de Artes, ainda que saibamos da existência da expressividade artística com raízes africanas no Brasil. As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais* (2004), sobre recursos imagéticos fala sobre a necessidade de os estabelecimentos de ensino providenciarem:

(...) com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, *reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e estudantes para o combate à discriminação e ao racismo.* (Brasil, 2004, p.25)

Mas na prática, as obras de arte afro-brasileiras e africanas não gozam de grande espaço dentro da escola. Ainda que seguindo os cânones europeus devido a formação que tiveram, temos artistas negros/as cujas obras poderiam estar presentes nos livros didáticos, mas não estão, como por exemplo Arthur Timótheo da Costa, Benedito José Tobias, Emmanoel Zamor, Estevão Silva, Firmino Monteiro, entre outros. A partir do movimento modernista no Brasil e a tentativa de se desvencilhar dos cânones acadêmicos europeus, artistas como Rubem Valentim, Heitor dos Prazeres, Mestre Didi, José de Dóme, Maria Auxiliadora, Rosana Paulino entre outros, buscaram construir uma identidade brasileira a partir do negro como agente social. (Santana, 2017). É importante que os professores selecionem essas obras, de artistas negros e negras que representam a si próprios, colaborando com a desconstrução da representatividade eurocêntrica do negro brasileiro.

Linguagem artística: música

³⁸ Kika Carvalho é artista plástica, que a partir do grafite e outras técnicas, busca na ancestralidade e em suas inquietações enquanto mulher negra, força e poder para enfrentar os espaços de apagamento.

³⁹ Rosa Luz: artista multifacetada que combate, em diferentes linguagens artísticas, a heteronormatividade, o racismo e a transfobia.

A música é uma das expressões artísticas mais acessíveis e cativantes para os seres humanos. Para crianças e adolescentes, é um meio de sociabilização, quando muitas vezes os grupos são formados por indivíduos com gosto musical em comum. Sendo a música uma linguagem associada ao prazer, é um meio de aproximação dos estudantes. O trabalho com música também apresenta a possibilidade de expansão do repertório musical do estudante e do/a docente, que descobre novas composições em meio às pesquisas e recebe indicações dos estudantes, como já aconteceu várias vezes comigo.

A linguagem musical poderia ser trabalhada de forma técnica, propondo o ensino dos conceitos mais elementares até os mais complexos relativos à educação musical, possibilitando que os estudantes aprendessem a tocar um instrumento, ler partituras, entre outras habilidades. Na ausência de um/a professor/a especialista de música na escola, trabalho com essa linguagem a partir do que alcança a minha formação: análise das letras, em diálogo com o texto literário e contexto da cena.

Irei comentar brevemente sobre as canções escolhidas para as apresentações do Sarau Temático de 2024 aqui analisadas, de forma a podermos observar o motivo de sua escolha dentro do contexto de um evento artístico com um recorte étnico-racial.

Todas as canções escolhidas para fazer parte do Sarau, são de autoria de compositores negros⁴⁰ ou o tema da canção discorre sobre o negro, uma forma de trazer referências de artistas negros para os estudantes.

Na peça *O quarto no palco*, escolhemos duas canções. *Preciso me encontrar*, composição de Antônio Candeia Filho, imortalizada na voz de Cartola e *O velho e a flor*, de Vinicius de Moraes, Toquinho e Luis Enriquez Bacalov. A canção na voz de Cartola foi escolhida pela sua introdução, um dedilhado executado em violão de 7 cordas (arranjo de Dino 7 cordas), seguida pelo fagote (Airton Barbosa), que combinava com a entrada da protagonista em cena. A letra fala sobre alguém que precisa encontrar o próprio caminho, da pessoa que ri para não chorar, que deseja viver as coisas lindas da vida, mas para tanto, precisa encontrar a si própria. Eu e os estudantes concordamos que essa canção dialoga com a trajetória de Carolina Maria de Jesus.

⁴⁰ Com exceção de uma canção, *O velho e a flor*, de autoria dos compositores Vinicius de Moraes, Toquinho e Luis Bacalov. A canção entrou a pedido de uma estudante da produção, fala sobre o amor, algo maravilhoso, mas que também traz consigo a dor.

A canção *O velho e a flor*, também presente na peça, foi escolhida por uma das estudantes da produção⁴¹. A música fala sobre a procura pelo amor, que quando encontrado pode trazer felicidade, mas também pode trazer dor. Tocamos na cena final da peça, quando Carolina adquire fama e transforma sua vida. A canção dialoga com os novos contornos da vida da autora, que usufruiu de muitas coisas boas, mas que também sofreu novas decepções.

Na peça *Maria e as frutas que rolam*, trouxemos canções de Djavan e Milton Nascimento. Na cena em que Maria está sentada no banco, ao lado de seu ex-marido, e começa a relembrar os tempos felizes que passaram no início do relacionamento, optamos por colocar a música *Oceano* de Djavan, porém em versão instrumental no piano. Um segundo casal interpretava esses tempos antigos, representando o que se passava na memória da protagonista. O som instrumental e a encenação passavam uma sensação de nostalgia, sensação essa que seria abruptamente quebrada pela cena seguinte, a do assalto, como um chamado para que Maria saísse de seus devaneios e voltasse à realidade presente. Para a cena final, sugeri que fosse ao som de *Maria, Maria*, de Milton Nascimento e Fernando Brant. A letra é uma homenagem à mulher brasileira, às Marias, as mulheres que lutam dia a dia, que são fortes, resilientes, que se sacrificam, que tem força, que tem garra, que apesar de tudo, tem fé na vida. A inserção dessa canção no momento em que Maria perece em meio à violência, lembrando de seus filhos que ficaram em casa, tem a intenção de trazer à tona uma homenagem àquela Maria e toda a sua luta, mas também uma ironia ao demonstrar como tantas de nossas Marias são tratadas nessa sociedade misógina.

Na apresentação do Contato Improvisação, utilizamos a música *O meu guri*, composição de Chico Buarque, presente no álbum *Almanaque*, de 1981. O eu lírico da letra é a mãe, que conta sua história pelo viés da maternidade, demonstrando a importância e o orgulho que sente pelo filho. O filho, o guri, cresce e cuida dessa mãe, lhe trazendo presentes e até mesmo documentos. A mãe parece não suspeitar que as coisas trazidas pelo filho são frutos de roubo, e segue até o fim, orgulhosa. Essa canção dialogou com o poema *Bolinha de gude*, de Solano Trindade, e os estudantes fizeram o Contato Improvisação durante sua duração.

Já na performance Caminho dos Orixás, a canção mote de toda a apresentação, foi a música *Hino dos Orixás*, de Elisabete Saraiva Larsen e José Reinaldo dos Santos. Essa canção é um ponto cantado de Umbanda, uma espécie de oração musical em que os Orixás foram

⁴¹ Grupo de estudantes que auxiliam na organização do Sarau atuando em diferentes funções, como maquiadores, contrarregas, volantes (condução de estudantes entre o prédio da EMEF e o Teatro), fotógrafos, entre outras.

homenageados. A letra fala dos Orixás do panteão africano Iansã, Iemanjá, Oxóssi, Ogum Oxum, Obaluaiê, Xangô, Cosme e Damião, representando os Orixás Ibejis, Nanã Buroque, Oxalá e de suas ações no mundo material e espiritual. Nessa abordagem, pedi para que os estudantes pesquisassem sobre o Orixá que iriam representar, olhando para o papel dessas divindades na cultura e identidade do povo negro.

O olhar para essas divindades negras foi orientado no sentido de vê-las como fonte de resistência dos negros vindos forçosamente para a América. Uma vez que esses Orixás eram cultuados em África, a continuação desse culto funcionou, também, como forma de elo entre o seu presente e seu passado, sua história, memória, cultura. Silva (2023) cita Petit (2009), falando sobre a importância dos terreiros, sobretudo os de Candomblé, como espaço de recomposição desses laços familiares, como espaço de reelaboração. Como formas de resistência, através da escuta da canção, pudemos pensar um pouco sobre o sincretismo religioso.

Há também, como parte da resistência, as sincretizações dos orixás com os santos católicos, utilizadas até hoje, principalmente nos terreiros de Umbanda, por exemplos: Oxalá (Jesus Cristo), Xangô (São Jerônimo), Iemanjá (Nossa senhora dos Navegantes), Oxum (Santa Catarina), Iansã (Santa Bárbara), Oxóssi (São Sebastião), Obaluaê (São Lázaro), As crianças (Cosme e Damião), entre tantos outros. (Silva, 2023, p.3)

O toque do tambor, instrumento de grande importância na cultura africana, também esteve presente no início da apresentação. De acordo com Martins (2021, p.79) “A linguagem dos tambores, sopro dos antepassados, investida de um éthos divino, agencia os cantares e a dança e, de forma oracular, prenunciam uma subversão da ordem social, das hierarquias escravistas e dos saberes hegemônicos.”

Para concluir, Abdias nos fala sobre a importância desses compositores e intérpretes e do seu papel junto aos irmãos negros:

Aí estão em Milton, Nascimento e Candeia; vozes negras de Jamelão, Clementina de Jesus, Carmem Costa, Araci, cortes, Alaíde Costa, Maria Bethânia e Gal Costa. Ou uma Zezé Motta, atriz e cantora com plena consciência de sua responsabilidade junto aos seus irmãos negros. Todos esses compositores intérpretes, conscientes e inconscientes, são a continuidade dos Cantares que a África nos enviou com seus filhos escravizados, nossos ancestrais. Artistas que ultrapassam as classificações de técnica vocal, linha melódica ou disciplina convencional: são artistas de outro diapasão que se expressam em nível de

totalidade expressiva, e nisso, reside o impacto de sua presença na mensagem vocal que nos transmitem. (Nascimento A., 2019, p.158)

Linguagem artística: artes literárias.

Por fim, nessa reflexão sobre a experiência, o acontecimento e a mobilização das linguagens artísticas para uma educação antirracista dentro do movimento de Sarau, vamos falar da arte literária, a artesanaria das palavras e através das quais aprendemos, ensinamos, fazemos política, escrevemos nossa história, entre outros.

...o caráter educativo da literatura prevalece na sua abordagem como linguagem artística, pois é por meio da sua fruição que envolve aspectos de sua forma, seu conteúdo e suas relações com as emoções e a realidade do leitor. Afinal, é por meio desses elementos que ela cumpre sua função humanizadora. (São Paulo, 2020, p.10)

O movimento do Sarau iniciou a partir da Sala de Leitura da unidade escolar, portanto, as portas de entrada para a construção do Sarau e para todo o trabalho com as linguagens artísticas nessa ação temática étnico-racial, partiram dos textos de autores negros e negras e a conversa e reflexão sobre os mesmos com os estudantes. Ribeiro nos fala sobre a importância do estudo de autores negros.

A importância de estudar autores negros/as não se baseia numa visão essencialista, ou seja, na crença de que devem ser lidos apenas por serem negros/as. A questão é que é irrealista que numa sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber. É possível acreditar que pessoas negras não elaborem o mundo? É sobre isso que a escritora Chimamanda Ngozi Adichie alerta ao falar do perigo da história única. (Ribeiro, 2019, p.32-33)

A Sala de Leitura é um espaço que se baseia em documentos *suleadores*⁴², mas que tem a liberdade de transitar pelos conteúdos através das leituras propostas.

⁴² Aqui iremos fazer uso do termo “sulear“, um neologismo em substituição ao “nortear”. A substituição faz sentido dentro de uma pesquisa decolonial, como contraponto às estruturas hegemônicas, colonizadoras e eurocêtricas do Norte global.

Cabe destacar que as diretrizes e finalidades do Programa⁴³ e, sobretudo, o seu objeto por excelência - a leitura literária - não podem ser dimensionados em uma proposta curricular específica, já que a concepção da literatura como um direito inalienável e fator de humanização, perspectiva que permeia todas as ações das Salas e Espaços de Leitura, concretiza-se na integração de todas as áreas do conhecimento. (São Paulo, 2020, p.15)

A *Matriz dos Saberes*⁴⁴ serve como guia para pensarmos nos chamados “saberes imprescindíveis”, aqueles aos quais todos devem ter acesso, tais como:

- 1- Pensamento científico, crítico e criativo
- 2- Resolução de problemas;
- 3- Comunicação;
- 4- Autoconhecimento e autocuidado;
- 5- Autonomia e determinação;
- 6- Abertura à diversidade;
- 7- Responsabilidade e participação;
- 8- Empatia e colaboração;
- 9- Repertório cultural. (São Paulo, 2025)

A partir desses saberes, que estão em consonância com o *Currículo da Cidade* (São Paulo, 2020, p.15), seleciono obras literárias que tragam aos estudantes elementos para pensar sua realidade e contexto por meio das narrativas ou poemas. A qualidade literária, com enredos bem escritos e em diferentes estilos, colaborará para a expansão de referenciais literários e repertório cultural.

A adequação da obra à faixa etária e a representatividade também são importantes, para que o estudante tenha a oportunidade de se reconhecer nas páginas. Pela minha experiência, quando as histórias lidas causam algum tipo de identificação, os estudantes apresentam a tendência de se concentrarem mais e não desistirem da leitura, o que é um ponto a ser considerado. Obras que tragam um potencial reflexivo, que levem os jovens a pensar sobre o que leram e sobre suas próprias vidas são importantes para a construção de uma criticidade e leitura de mundo. Para além das obras que causam identificação, é importante trazer títulos que tratem da diversidade étnica, regional, cultural, pois essa ação contribui para o acesso à diversidade cultural, levando o estudante a entrar em contato, também, com contextos diversos

⁴³ O Programa Salas e Espaços de Leitura inclui-se na política municipal de leitura, atualmente sintetizada no Plano Municipal do Livro, Leitura, Literatura e Biblioteca (PMLLLB – Lei Municipal nº 16.333/2015) e no Plano Municipal de Educação (Lei Municipal nº 16.271/15). As Salas e Espaços de Leitura constituem um programa de incentivo à leitura e à formação de leitores, sejam eles bebês, crianças, adolescentes, jovens ou adultos (...)

⁴⁴ A Matriz de Saberes é parte integrante do Currículo da cidade de São Paulo e indica o que crianças, adolescentes e jovens devem aprender e desenvolver ao longo dos seus anos de escolaridade.

do seu, ampliando seus conhecimentos e trabalhando sua sensibilidade ao diferente.

Para as turmas dos oitavos e nonos anos, costumo trabalhar com obras da literatura Periférica⁴⁵, que oportunizam o desenvolvimento do pensamento crítico, por meio das rodas de conversa e trocas que se sucedem à leitura, momento em que também são desenvolvidas/aperfeiçoadas a habilidade da comunicação, empatia, escuta. O desenvolvimento/aperfeiçoamento do repertório cultural se dá como resposta ao acesso do acervo e as mobilizações deste através da arte. Para a escolha das obras, considera-se, também, além dos critérios já mencionados, a receptividade dos estudantes. No caso dos oitavos e nonos anos, eles demonstram interesse pela Literatura Periférica/Marginal⁴⁶, até porque, é uma literatura em que eles se veem representados, se reconhecem, muitas vezes compartilham de vivências semelhantes às das personagens. Acredito ser uma oportunidade para olharem para a própria realidade, para suas condições materiais, para as intervenções governamentais em seu espaço de moradia e convivência e pensarem de maneira crítica sobre a sociedade.

Sobre a aproximação entre leitura e teatro, Vidor (2015) em sua tese, analisa a relação desses dois campos:

A fruição literária é absolutamente compatível com o campo do teatro e a leitura, como vimos, é fundamental para a formação dos artistas, atores e diretores, por isso o que defendemos, em primeira instância, é que o professor de teatro assuma sua responsabilidade nesse processo e que a integre de maneira concreta (não necessariamente explícita) a leitura dentro do projeto teatral. (Vidor, 2015, p.213)

Muitos textos foram mobilizados no decorrer do processo, mas vou me ater aos textos que foram, de forma direta, para o palco. A começar pelas obras de Carolina Maria de Jesus e

⁴⁵ Definição que se refere à textos escritos por escritores e escritoras que vivem nas áreas periféricas das cidades, cujo teor versa sobre condições de vida precarizada, convivência com a violência, mas também fala de luta, de resistência, da potência humana presente nas periferias da cidade. Esses textos também podem ser relacionados ao termo Literatura Marginal, utilizado pelo escritor Ferréz para referir-se à literatura feita pelas minorias, raciais ou econômicas. “literatura feita às margens dos núcleos centrais do saber e da grande cultura nacional, isto é, de grande poder aquisitivo.” (Ferréz, 2005, p.12). O termo “marginal” já foi associado à literatura escrita por autores das classes mais abastadas e que publicavam de maneira alternativa, no intuito, entre outras coisas, de fazer frente à alienação diante da mídia em plena Ditadura Militar, na década de 70, porém na atualidade, o termo remete ao movimento literário periférico, ficando o movimento da década de 70 associado ao nome Poesia Marginal.

⁴⁶ Ainda sobre o termo “marginal”, presente na nomenclatura, Rodrigo Ciriaco comenta: “Da mesma forma que o movimento Hip-hop fez com o conceito de ‘favelado’, ‘comunidade’...de tomar pra si esses conceitos como motivo de orgulho, de identidade, o Ferréz traz esse conceito de literatura marginal, que não é uma literatura menor, mas é uma literatura diferente. É marginal porque está à margem do mercado editorial, porque vocês esqueceram aqui desse lado, então são as pessoas que muitas vezes não aprenderam a ler e a escrever...são às margens da lei, também, mas são a margem social, então são várias outras margens que a gente tem dessa literatura Marginal. (Ciriaco, 2020, 1:31:26- 1:32:14).

Conceição Evaristo. *Quarto de despejo* e *Olhos d'água*, respectivamente, as quais os estudantes dos oitavos e nonos anos tiveram acesso em muitas aulas, em que lemos conjuntamente e trocamos nossas percepções. No caso do livro *Quarto de despejo*, por ser uma obra mais extensa e dada a limitação temporal, não foi possível fazer a leitura do livro na íntegra, então, eu realizei uma primeira leitura da obra, e em uma segunda leitura, fui selecionando trechos ao longo de todo o texto, de forma que esses excertos selecionados consigam dar a dimensão do todo. Geralmente ficamos de 4 à 6 aulas na leitura de *Quarto de despejo*. Em algumas aulas, entreguei o livro e eles foram se revezando na leitura em voz alta dos trechos selecionados. Já no livro *Olhos d'água*, um livro composto por 15 contos, em cada aula de 45 minutos é possível ler um conto completo. No decorrer dos anos, fui lendo a maioria deles junto com os estudantes para ver a recepção de cada um, e percebi que os contos *Maria* e *Ei Ardoca!*, são os que os estudantes mais gostam, daí a escolha de levar para o palco esses textos.

Com a poesia *Bolinha de gude*, de Solano Trindade, com a qual estabelecemos diálogo com a canção *O meu guri*, de Chico Buarque, pudemos pensar nas infâncias das crianças de classes mais abastadas e das crianças periféricas. Quais semelhanças? Quais diferenças? Ao que tem acesso? Como o meio vai influenciar a formação desses jovens? Os estudantes também tiveram acesso ao texto *Navio Negreiro*, de Castro Alves e uma versão “atualizada” desse famoso poema, uma reescrita de *Navio Negreiro* pelo rapper Slim Rimografia, no qual ambientaliza os versos antigos aos tempos atuais.

O navio negreiro - Castro Alves

'Stamos em pleno mar... Doudo no espaço
Brinca o luar — dourada borboleta;
E as vagas após ele correm... cansam
Como turba de infantes inquieta.

'Stamos em pleno mar... Do firmamento
Os astros saltam como espumas de ouro...
O mar em troca acende as ardentias,
— Constelações do líquido tesouro...

O navio negreiro - Slim Rimografia

Estamos em pleno mar, embarcações de ferro e aço
Nesse imenso rio negro de piche e asfalto
Cristo observa tudo calado de braços abertos lá do alto
Onde a lei do silêncio impede que ecoe o grito do morro
Dos poetas em barracos sem forro, que clamam por socorro

Essas intervenções dentro do cotidiano escolar por meio das linguagens artísticas acima elencadas, configura-se uma interferência que apresenta outras propostas para os corpos discentes, em uma abordagem que tenciona expô-los a uma experiência, um acontecimento, ao fazer artístico no intuito de que tais experiências estéticas ressoem em todos que participem do processo.

Trata-se menos de descobrir o que significa uma cena e mais de se perguntar o que acontece conosco, como a proposta nos impacta. Uma cena não quer dizer nada que se resuma a um sentido anteriormente designado, a que se queira ou se deva chegar. Justamente nessa indeterminação, como evento provido de finalidade, mas sem um fim anteriormente instituído, é que se efetiva o evento artístico. (Desgranges, 2020, p.2)

Um evento como o Sarau Temático se propôs a olhar para as possibilidades de um trabalho para a educação antirracista, refletindo sobre o potencial das linguagens artísticas para uma sensibilização, reflexão, construção de sentidos por parte do estudante enquanto estudante-artista, estudante-espectador.

Silvio Almeida, em seu livro *Racismo estrutural* nos diz: “... o racismo pode ter sua forma alterada pela ação ou omissão dos poderes institucionais - Estado, escola, etc. - , que podem tanto modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios, como também estabelecer novos significados para a raça...” (Almeida, 2023, p.41)

Estamos aqui fazendo um recorte do tema “educação antirracista”, onde podemos trabalhar a questão da identidade, autoestima saudável e representatividade por meio da mobilização das linguagens artísticas, mas qualquer tema pode ser trabalhado nessa proposta de Sarau Temático, dialogando com a educação como prática de liberdade, já citada por hooks (2021) e Freire, uma educação que possibilite o crescimento de todos envolvidos, em um trabalho dialógico, onde o/a educador/a também é sujeito do processo.

Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (Freire, 1996, p. 15)

4 - Sarau: um movimento

Cala a boca, negro e pobre aqui não tem vez!
 Cala a boca! Cala a boca uma porra.
 Agora a gente fala, agora a gente canta
 e na moral agora a gente escreve.
 Ferréz

O Sarau configurou-se, no decorrer do século XIX, na Europa e na América, como reuniões luxuosas, elitistas, privadas e por isso excludentes, onde se concentravam figuras proeminentes da sociedade brasileira em torno da música e da literatura, mas para além da fruição artística, Tennina afirma:

As representações, nesse sentido, eram duplas. Havia um interesse artístico, que corria paralelo à intenção de oferecer capitais simbólicos necessários a fim de legitimar as obras frente aos representantes da sociedade aristocrática e da intelectualidade da época. Ao mesmo tempo, havia um interesse em exibir a posição de classe. (Tennina, 2013, p.11)

No século XXI, observamos que as classes menos abastadas se apropriaram do movimento de Sarau, como fica evidente por meio da força de tais reuniões que são organizadas em bares, nas periferias das grandes cidades (aqui, iremos nos deter na análise do movimento de Saraus na Cidade de São Paulo). Apropriado pelas classes populares, o atual Sarau praticado em São Paulo perdeu a pompa, o luxo e foi ressignificado a ponto de ser mais democrático:

Como todo deslocamento de um domínio de origem para outro, não se tratava de uma cópia dos Saraus das salas das elegantes casas das elites paulistas, mas de múltiplos processos que os tornaram diferentes a ponto de não permitir comparações entre si. Trata-se, pode-se dizer, de uma apropriação livre que mantém apenas o rótulo Sarau e a arte como palavra de ordem central. (Tennina, 2013, p.12)

Longe de grandes salões, é praticado em bares, tornando lugares onde outrora ocorria violência, em locais de cultura. Em entrevista à pesquisadora Tennina, Sérgio Vaz, escritor, agitador cultural e idealizador de um dos mais importantes Saraus da cidade de São Paulo, o

Sarau da Cooperifa, fala um pouco sobre a ressignificação de um local de acesso para a arte e a atuação popular em torno da cultura:

O espaço que o Estado deixou para nós é o bar, aqui não tem museu, não tem teatro, não tem cinema, não tem lugar para se reunir, e o bar é o nosso centro cultural, onde as pessoas se reúnem para discutir os problemas do bairro, onde as pessoas vêm se reunir depois do trabalho, onde as pessoas se reúnem quando vai jogar bola, ou quando é um aniversário, se reúnem para ouvir e tocar samba, então o bar é a nossa ágora, a nossa assembleia, o nosso teatro, tudo, a única coisa que o Estado deixou para nós foi o bar, então a gente ocupou o bar. É só isso o que a gente tem, então, é isso o que vamos transformar. (Tennina, 2013, p.12)

O termo “periferia” adquire novos contornos, uma vez que passa a ser visto por meio dos afetos. Os locais onde são realizados os Saraus periféricos, como por exemplo Capão Redondo, Campo Limpo, Brasilândia, transpõem o estigma de pobreza e violência quando a eles se associam um movimento cultural, sendo chamados de “o bairro do Sarau da Vila Fundão”, “o do Sarau do Binho”, “o do Sarau Poesia na Brasa” (Tennina, 2013).

Com os primeiros passos do governo Lula, e a designação de Gilberto Gil como Ministro da Cultura, começou uma época de diálogo e reconhecimento para os movimentos culturais periféricos. A criação de programas orientados para o fomento do trabalho comunitário, como o Programa Cultura Viva, cuja principal ação é o reconhecimento dos espaços e grupos culturais como Pontos de Cultura, contribuíram de forma substancial para a visibilidade e legitimidade desses espaços comunitários. Esse reconhecimento como espaço cultural por parte do governo é, em muitos casos, ainda mais importante que a transferência de recursos para o desenvolvimento dos projetos, uma vez que as manifestações culturais periféricas têm sido sistematicamente excluídas e discriminadas pelo mercado e pelos círculos consagrados. (Tennina, 2013, p.24-25)

Os poemas declamados dialogam com a realidade da periferia e seus moradores, de suas vivências, trazendo detalhes da existência desconhecidos por pessoas que não moram lá, contribuindo com novos saberes e expansão da visão de mundo daqueles que participam e recebem essa arte.

Nos Saraus realizados nos bares das regiões periféricas, todos têm direito à voz, e participam, se não declamando, com sua atenção e silêncio na escuta daqueles que se expressam e com as palmas no final. Não existem os mais ou menos aplaudidos, todas as manifestações são igualmente aplaudidas. O aplauso, nesse contexto, não se limita a um julgamento estético,

“o que o aplauso expressa, isso sim, é uma ação coletiva que reforça a construção de uma identidade periférica ressignificada a partir do orgulho, despojada da comparação humilhante com respeito aos sujeitos de tradição letrada.” (Tennina, 2013, p.19). O silêncio e o aplauso são uma linguagem presente nos Saraus e trazem a ideia de respeito em relação aos conhecimentos de cada um, reconhecimento coletivo.

Esse Sarau periférico, como não podia ser diferente, atravessou os muros da escola. Nesta pesquisa, pensaremos sobre o movimento de Sarau dentro das escolas, tendo como principal referência o professor, escritor e agitador cultural Rodrigo Ciríaco e o poeta e agitador cultural Sérgio Vaz, ambos com longa experiência dentro do movimento de Saraus e com relação com a EMEF CEU, sendo o primeiro patrono de nossa Academia Estudantil de Letras (AEL) e o segundo, autor convidado muito lido em nossa unidade e que já esteve presente em nossa escola no ano de 2019 para uma conversa com os estudantes.

Ciríaco, em oficina intitulada “Pedagogia do Sarau”, transmitida pelo canal SisEB, conta que, uma vez participando do Sarau da Cooperifa, ao ver Gaspar Z´África declamar *Periafricana*, achou fantástico ver uma pessoa em posse de sua voz, do seu corpo, sua memória e questionou-se se todo aquele movimento também poderia acontecer dentro da escola, se o Sarau poderia ser utilizado como ferramenta pedagógica no incentivo à leitura e à escrita.

No ano de 2006, Ciríaco, então professor da disciplina de História, começa a trabalhar com Sarau em uma escola pública da Zona Leste de São Paulo. A partir daí, em seu envolvimento com a literatura e a arte, o autor figura em vários projetos literários pela cidade de São Paulo, como o projeto *Biqueira Literária*, espaço de produção cultural e encontro que promovem a Literatura Marginal; idealizador da Casa Poética e do Sarau dos Mesquiteiros; como autor de livros como *Te pego lá fora* e *Vendo pó...esia!*, além de compartilhar suas experiências com Saraus a partir do projeto Pedagogia dos Saraus, onde auxilia educadores e sugere caminhos para a organização de Saraus dentro do ambiente escolar e outros espaços educativos e culturais.

Ciríaco vê o Sarau como sinônimo de festa, encontro, troca, confraternização, onde o público não é apenas espectador, mas também artista, podendo se utilizar do microfone aberto para se manifestar, um movimento diferente dos requintados (e excludentes) Saraus que aconteciam desde o século XIX, com a chegada da família real ao Brasil. Essas diferenças entre

os tradicionais Saraus e os Saraus periféricos, fomentados entre os anos 1990 e 2000⁴⁷, o tornaram mais acessíveis, trazendo uma outra cara para a literatura brasileira.

O autor foca a literatura e a poesia em seus Saraus, não por ser proibida outras manifestações artísticas, mas pelo fato da música, a dança, o teatro, as artes visuais já terem mais espaço e visibilidade, o que ocorre em menor escala com a arte literária, assim sendo, em sua visão, o Sarau é espaço da literatura e poesia. Assim sendo, salienta a importância de os educadores/organizadores do Sarau terem amor pela leitura e suas próprias referências, seus autores preferidos, para se inspirar e incentivar as pessoas a se engajarem com o movimento do Sarau e da literatura.

Chama também a atenção para um espaço adequado, confortável, onde seja possível escutar quem fala. Realizar Saraus em ambientes abertos, com microfones de baixa qualidade ou falta de assentos confortáveis para sentar-se, vai interferir negativamente na fruição desse evento e no resultado como um todo.

O principal recurso que a gente utiliza no Sarau é o recurso humano...[o Sarau] é extremamente democrático, extremamente acessível, algo que eu gosto de salientar, muito importante também, quando a gente pensa na educação, você dar esse espaço de voz, de intervenção dos estudantes, ainda hoje mesmo dentro do processo democrático, que a gente fala que as escolas precisam ser mais democráticas, são poucos os momentos que os estudantes têm de falar, de questionar, e o Sarau é esse momento. O Sarau também é um momento de reforçar identidades, de você virar a chave pela forma que muitas pessoas olham para alguns estudantes, inclusive estigmatizando ou com estereótipos, e você descobre muitos talentos, muitas pessoas que ficam ali fechadas, caladas, e tem essa oportunidade no Sarau de colocar pra fora tudo aquilo que está ali aprisionado dentro dela. (Ciríaco, 2020, 37:28s - 38:50s)

Ciríaco (2020) fala que pode ter a delimitação temática ou não. Às vezes é bom não ter, para não fechar as possibilidades, pois nem sempre a pessoa está querendo se expressar dentro daquele tema, “Eu acho que pode ser perigoso você delimitar, porque você restringe”, no

⁴⁷ Existem muitas pessoas envolvidas no movimento de Saraus periféricos em São Paulo, mas à título de exemplificação, seguem os Saraus mais conhecidos e seus idealizadores: Robinson de Oliveira Padial - Sarau do Binho, Sarau da Suzi - Zona Sul - 1993; Marco Pezão e Sérgio Vaz - Sarau da Cooperifa - Zona Sul - 2001; Michel Yakini-Iman - Sarau Elo da Corrente - Zona Norte - 2007; Sônia Bischain - Sarau da Brasa - Zona Norte - 2008; Coletivos de artistas - Sarau do Ademar - Zona Sul - 2008; Alessandro Buzo - Sarau Suburbano - Centro -2010.

entanto, relata que em sua experiência de fazer Sarau nas escolas, costumava utilizar-se de um tema para pensar na “decoração e provocação”.

Durante todos esses anos de Sarau na EMEF Sol, essa foi a primeira vez que o Sarau foi temático, de modo que pudemos experienciar as duas formas. Acredito que ambas as formas apresentam benefícios: o Sarau não delimitado por um tema confere aos participantes maior liberdade de se expressar sobre qualquer assunto, no entanto, o Sarau temático, apesar de “limitar”, tem o poder de colocar uma lupa sobre determinado assunto, ganha em profundidade e talvez colabore para um processo reflexivo por parte de todos os que estão participando, colocados em contato com o tema sob diversos ângulos.

4.1 - O processo de organização do Sarau

Partindo de uma trajetória de nove anos na organização de Sarau escolar (além de uma edição não presencial realizada na ocasião da Pandemia do COVID 19, em 2020), a décima edição veio ancorada pelo processo de estudos no programa de Mestrado profissional em Artes (Prof-Artes), na Unesp, e experimentações dentro do contexto de organização de um Sarau Temático no ambiente escolar.

Em 2024, uma professora nova na unidade viu pela primeira vez o Sarau que organizamos na EMEF Sol e se impressionou com um evento que envolvia toda a escola e a comunidade, com duração de uma semana de apresentações. A professora queria entender como era possível organizar algo assim. Achei interessante olhar para o movimento pelos olhos dessa professora, olhos que veem pela primeira vez, e me dei conta que, por ser um fazer de tantos anos, eu mesma havia perdido a noção do tamanho que aquele evento havia adquirido na escola. A seguir farei uma descrição sobre todas as ações que culminaram no Sarau propriamente dito e do processo que atravessamos. Essa descrição das etapas não tem a intenção de servir como “receita”, mas podem auxiliar e inspirar de alguma maneira aos educadores que queiram trabalhar com o Sarau em suas unidades.

Primeiro vou falar da logística geral, depois irei me ater ao Sarau Temático, objeto de investigação dessa pesquisa.

O Sarau Escolar que realizamos na EMEF Sol envolve toda a escola e todas as salas participam com uma ou mais apresentações. Inicialmente, explico para os discentes o que é um Sarau e deixo aberto para diferentes manifestações artísticas, (pois percebo que nem todos

querem só ler ou ouvir). Estando dentro de uma escola, penso que é interessante expandir as linguagens do Sarau clássico, que geralmente se restringe à literatura, pois dessa forma, crianças e adolescentes em formação, tem a oportunidade de experienciar em diferentes linguagens artísticas, descobrindo seus talentos e suas preferências em meio a esse processo. Então, geralmente acontecem apresentações envolvendo a linguagem cênica, a dança, a música, as artes visuais (no decorrer desses anos, também já aconteceram apresentações circenses, batalhas de rima, animações e vídeo clipes feitos pelos estudantes e performances). A esse Sarau “mais amplo”, dou o nome de Sarau Escolar.

Geralmente o Sarau acontece no último trimestre do ano. Antes de saírem de recesso no mês de julho, converso com os estudantes informando a data do Sarau daquele ano e peço para que já pensem na apresentação que farão. Os estudantes que já sabem o que querem apresentar, já me informam e eu anoto. Alguns ensaios ocorrem em casa, a exemplo de apresentações de dança solo, onde eles precisam de tempo e repetição para se apropriarem da coreografia com base em vídeos da internet, ou de poemas que realizam várias leituras para conseguir declamar.

Na Sala de Leitura, realizamos ensaios de apresentações como coreografias coletivas, jograis, encenações teatrais com o *Teatro no tempo de uma música*, que apresentam um nível maior de complexidade e requer presença de todo o elenco, o que é pouco viável de se fazer fora do horário escolar dadas as ocupações dos estudantes após o horário de aula (na maioria dos casos, os estudantes são responsáveis por cuidar dos irmãos menores ou ajudar o pai ou a mãe no trabalho), além da necessidade de orientação e apoio de um/a docente.

Ocorrem dois movimentos de Sarau: o primeiro, na Sala de Leitura, com cada turma fazendo o seu Sarau, com suas apresentações, para sua própria turma. Deixo os estudantes livres para escolherem seus autores de referência, mas percebo que a maioria escolhe autores que os apresento durante as aulas de leitura, alguns já trazem referências de autores que conheceram em outro momento. As apresentações que estão mais bem ensaiadas, que os estudantes estão mais seguros e que tragam mais elementos de reflexão, podendo compor uma variedade de linguagens artísticas, são escolhidas por mim para se apresentarem no Sarau que acontece no teatro do CEU, dessa vez, para a escola inteira e não só para a própria sala.

No dia combinado, o dia do Sarau na Sala de Leitura, cada um apresenta o que ensaiou. Deixo disponível uma variedade de livros e um microfone aberto para que, quem queira, escolha na hora e participe. Eu os deixo livres para se expressarem, com o que ensaiaram ou com uma leitura, um improviso. Após todos se apresentarem dentro da Sala de Leitura, anoto

as apresentações que irão para o Sarau no palco do teatro e informo os envolvidos.

No primeiro Sarau, que organizei em 2014, fui a apresentadora (ou Mestre de Cerimônia), anunciando as atrações, animando a plateia. No Sarau seguinte, alunas vieram pedir para apresentar o Sarau, era o que eu esperava e desejava que acontecesse, e desde então, são os estudantes que apresentam.

Organizo também o pessoal da produção: estudantes que querem participar do Sarau, mas nos bastidores, auxiliando na organização. De 10 à 12 estudantes, e cada um com funções específicas, como por exemplo: organizadores da plateia, que auxiliam a entrada das pessoas no teatro e que, no decorrer do Sarau, cuidam para não haver comportamentos que atrapalhem as apresentações; fotógrafos, que registram todo o evento; os que ficam nas coxias organizando a entrada e saída das apresentações e a colocação e retirada de objetos de cena; os que ficam no camarim e cuidam de maquiagens, figurinos. Também é necessário haver um grupo de volantes que acompanhem o trajeto dos estudantes que saem da aula para se apresentar e depois retornam (há uma distância estimada de uns 200 metros entre o prédio da EMEF e o teatro, dentro do complexo CEU). Esses estudantes da produção são essenciais para a realização do Sarau. Interessante notar que eles se sentem muito honrados em fazer parte da produção (de modo a ter uma lista com fila de espera para integrar esse grupo) e se comportam com muita responsabilidade, executando suas incumbências de maneira surpreendente.

Como diz Ciríaco em sua oficina de Saraus:

Você, professor na escola, procura dividir essa sua responsabilidade. Dividir a responsabilidade é também dividir um pouco do seu poder, e quando você empodera as pessoas em algum evento, alguma ação que está acontecendo, está se desenvolvendo, elas têm um interesse maior, eles se sentem com um pertencimento maior aquilo. (Ciríaco, 2020, 01:16:25s-01:16:49s)

No Sarau temático de 2024, ocasião em que havia uma nova gestão na unidade e alguns professores novos, ocorreu algo inédito: a participação ativa de algumas professoras no processo de montagem. Em torno de dez professores, além de professores em módulo⁴⁸, se propuseram a participar do processo de construção do Sarau. As professoras de ciências e uma professora de Artes ensaiaram uma turma de sexto ano para a encenação baseada na obra

⁴⁸ Professores em módulo na PMSP são docentes que cumprem horário à disposição da Unidade Escolar para substituir docentes em caso de ausência ou auxiliar dentro da sala de aula o docente titular.

literária *Olelê: uma antiga canção da África*, de Fábio Simões, que incluía apresentação musical. Uma professora de Geografia trabalhou com outra turma de sexto ano sobre a questão da ancestralidade e os ensaiou para apresentar uma dança circular ao som da música *África*, da *Palavra Cantada*, composta por Arnaldo Antunes, Paulo Tatit, Sandra Peres. Estagiárias e alguns professores do turno da tarde auxiliaram pintando e recortando papelão para confecção de máscaras, que foram utilizadas para a apresentação de uma peça inspirada no livro de Kiusam de Oliveira, *O mundo no Black Power de Tayó*⁴⁹.

Eu sempre me vi bastante solitária dentro desse movimento no decorrer de todos esses anos, às vezes alguns professores ou funcionários aceitavam meu convite para participar em alguma apresentação, como um Auxiliar Técnico de Educação (ATE) cantando, um professor lendo um poema, professoras cantando comigo...mas uma participação mais engajada de um número maior de professores no processo de criação, de todo o movimento que antecedeu a semana de Sarau, foi a primeira vez, e foi realmente muito bom sentir a força das parcerias. Eu sempre deixei claro em todas as reuniões com o grupo docente que o Sarau, ainda que partisse da Sala de Leitura, era um evento da escola e de todos, que um evento feito coletivamente seria mais rico e cada participação seria bem-vinda, no entanto, apesar dos sorrisos e concordâncias, eu continuava podendo contar com a ajuda apenas dos estudantes (e da gestão subsidiando financeira, material e na parte logística de todo o evento).

Acredito que essa falta de engajamento se dê por conta da sobrecarga de trabalho, o fato de os docentes terem que dar conta do conteúdo curricular, planejar, replanejar, aplicar avaliações, preparar os estudantes para avaliações externas, preencher os diários digitais e todas as demandas que envolvem registros no Sistema de Gestão Pedagógica (SPG), de tal modo que acreditam não ter “pernas” para contribuir com qualquer coisa que fuja do seu plano de aulas. O depoimento de uma das professoras do CEU nos traz um pouco dessa visão docente:

O Sarau foi um momento que precisava ter mais vezes. É que dá um trabalho danado e aí falta, e é o que eu sinto nisso, falta a participação de todos, eu via muito só você, é muito legal ter a participação dos estudantes que eram braço direito seu, mas pouca participação dos professores, porque a gente é tão cobrado a cumprir um Currículo e aí às vezes a gente vê que você fica tão ali na teoria, teoria, teoria, aí um Sarau deixou muito mais significado do que uma matéria que você deu, então eu acho que os professores poderiam se engajar mais,

⁴⁹ A referida peça foi ensaiada e encenada por estudantes do terceiro ano do ensino fundamental I, para quem eu lecionava aula de teatro, no Programa Escola Integral, proposta da prefeitura que ampliou a jornada escolar para sete horas, incluindo aulas diferenciadas das presentes no Currículo. A análise dessa pesquisa concentra-se nas atividades do turno da manhã, de modo que as atividades teatrais que desenvolvi no período da tarde (também sob a ótica antirracista), não serão descritas.

eu falo isso por experiência minha, então por exemplo, eu estou ajudando ali o 7ºB, 7ºC [no Sarau de 2025], e, por exemplo, algumas aulas minhas eu estou focando no teatro, ali naquela participação, na organização e acabo não dando a minha matéria, mas eu não vejo isso como ‘perder tempo’, mas assim eles criarem autonomia, aí eu aprendi com você a ter que pedir apoio, então ali no 7ºC eu tenho as meninas que estão me apoiando... então acho que muito mais as vezes de você trabalhar a parte teórica, mas essa parte de interação faz com que marque ele e ele aprenda mais do que não fazendo isso. (Professora D, 2025)

Alguns professores têm dificuldade de entender o processo de aprendizado contido nas linguagens artísticas, acham que é “perder aula”, resistem em liberar os estudantes para algum ensaio, mas eu acredito, assim como disse no depoimento a Professora D, que não é perder aula, pois muitas habilidades estão sendo desenvolvidas, desde a socialização, o trabalho em equipe, a expressividade, até a leitura de mundo necessária para dar sentido à interpretação.

Figura 18 - Professor participando do Sarau, lendo poesia de sua autoria.



Fonte: elaborada pela autora, 2019.

Ter uma equipe gestora que apoie esse tipo de ação é de suma importância, não só para a obtenção de recursos financeiros para a compra de todos os materiais necessários (figurinos, decoração, instrumentos, itens de papelaria, etc.), mas também para articular a proposta junto

aos outros docentes e comunidade escolar de maneira geral. Uma gestão ciente da proposta do evento entenderá a dimensão do trabalho artístico e dos objetivos, podendo se posicionar perante a comunidade em caso de eventuais questionamentos⁵⁰.

No dia da apresentação do Sarau no teatro do CEU, eu tinha uma lista com a ordem das apresentações e procurava intercalar diferentes linguagens artísticas para trazer maior variedade e ser mais atrativo e dinâmico para a fruição da plateia. Essa lista era distribuída entre todos os integrantes da produção, para os apresentadores (geralmente dois) e fixadas nos camarins e coxias.

Aqui, cabe uma reflexão sobre essa prática de organização, que destoa da espontaneidade tão característica dos Saraus, onde sem necessidade de inscrição prévia, as pessoas simplesmente se dirigem ao microfone e leem ou declamam seus textos. Rodrigo Ciríaco faz uma crítica em relação à essa organização, essa ordem de apresentações e consigo entender a crítica, no entanto, o que eu chamo de “Sarau Escolar”, perde na espontaneidade, mas ganha quando é dado ao estudante a oportunidade de se preparar para a apresentação e, na parte logística, deixar mais funcional esse evento, já que estamos falando de um Sarau que envolve a escola inteira, em torno de 600 pessoas por turno, e quando trabalha-se com um número elevado de pessoas, faz-se necessário organizar dessa maneira, que sempre funcionou bem para dentro das especificidades do ambiente escolar como lócus para o Sarau. No entanto, nada impede de organizar um Sarau na escola com o microfone aberto, sem “roteiro”, onde, como diz Ciríaco, “Você tem que se preparar para, de uma certa maneira, navegar nesse caos...brincar com o inesperado... E qualquer coisa pode acontecer quando você abre o microfone para o público, esteja preparado para isso!”.

⁵⁰ Na ocasião da apresentação *Caminho dos Orixás*, algumas famílias e mesmo estudantes foram questionar à gestão sobre a representação de Orixás no ambiente escolar, questionamento ao qual a gestão respondeu que a abordagem estava de acordo com os documentos curriculares e com a lei 10.639/2003. É um tipo de “amparo” para que o professor possa trabalhar com maior liberdade e segurança.

Figura 19 - Lista de apresentações do Sarau 2024.

APRESENTAÇÃO SARAU 2024

Abertura das cortinas

Já deixar 3 mesas, 3 cadeiras e material de desenho posicionadas no canto direito do palco, para os desenhistas.

1- **Apresentação de abertura:** berimbau, capoeiristas, sambista, rapper, intelectual, sambista, orixá

Música: Tira eu da senzala sinhá início 0:20s segundos até 1:20m **(Música 1- Senzala)**

Apresentadoras [REDACTED]

Se apresentam, dão boas-vindas à todos.

Chamam professora Andreia Para fazer a fala inicial de abertura do Sarau.

2 - Professora Andreia

3-Desenhistas: [REDACTED]

Pedir que ocupem seus lugares no palco

4- Apresentação de vídeo no telão "Conhecimento" **(TELÃO 1 Conhecimento)**

5- Apresentação coral "Olelé", baseado no livro "Olelé", de Fábio Simões, com os estudantes das turmas 6A e 6B

Exibir no telão o livro Olelé **(TELÃO 2 Livro Olelé)**

Estudantes entrarão pelas duas coxias. Organizá-los em fila para entrada. Pedir silêncio.

Objetos de cena: Lenços na cabeça das crianças, animais e barco de papelão, tecido TNT para águas do rio, tambores e suportes, chocalhos.

6- **Leitura de poema** autoral "Basta!", do [REDACTED] 8A

7- **Leitura de poema** "Coisa que marca" – de Jeovânia P., do livro Cadernos Negros 46, com as alunas [REDACTED] 9B

8 - **Apresentação com dança circular "África"** – Palavra Cantada, com a turma 6C

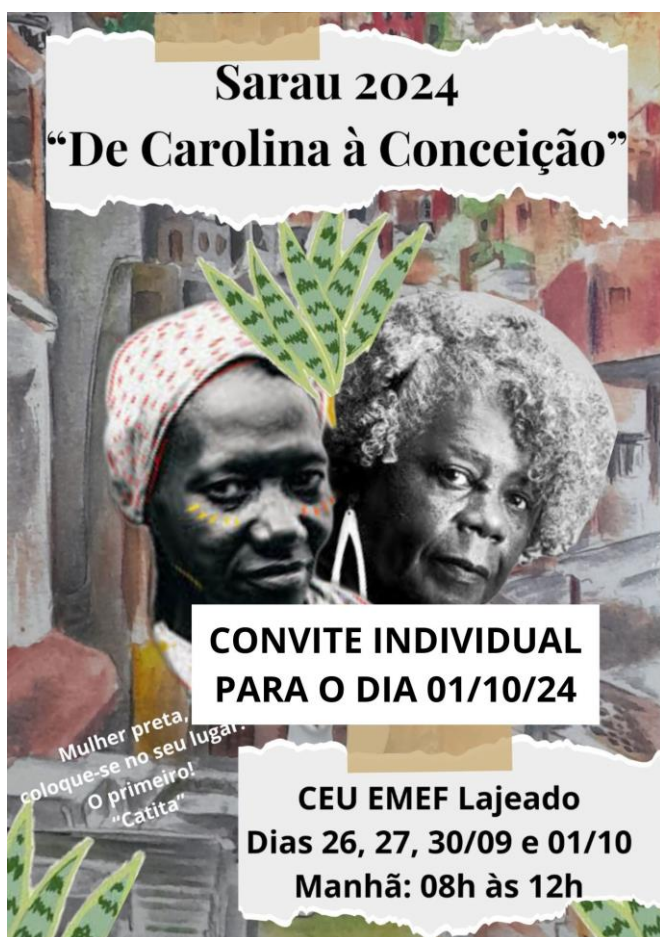
Música: "África" – Palavra cantada **(TELÃO 3 África)**

9- **Dança "Olhos coloridos"** – com os estudantes das turmas 5C e 5D

Fonte: elaborada pela autora, 2024.

Após definir, durante reuniões como a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)⁵¹, reuniões Pedagógicas (que contavam com a presença de professores que não participavam da JEIF) junto aos docentes e gestão sobre a semana mais oportuna para o Sarau, chegamos na parte da divulgação, pelos espaços físicos da escola e pelas redes sociais. Costumo elaborar panfleto/poster com a chamada para a participação do Sarau, com imagens e frases que convidem e que mostrem aos estudantes o estilo do Sarau daquele ano. No panfleto de 2024, coloquei em evidência as duas escritoras homenageadas: Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, uma vez que as apresentações teatrais do Sarau partiriam de seus textos e histórias de vida.

Figura 20 - Panfleto de divulgação do Sarau *De Carolina à Conceição*.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Canva, 2024.

⁵¹ Jornada de trabalho oferecida pela Prefeitura de São Paulo que implica no aumento da carga horária do/a professor/a em 6 horas semanais, para ampliação da formação docente.

O ideal seria que a arte visual de divulgação fosse feita pelos próprios estudantes, de repente em parceria com professor do Laboratório de Informática, de Artes ou outro docente, mas no meu caso, diante de toda a demanda de organização junto aos estudantes, acabava não tendo tempo para cuidar dessa articulação e eu mesma fazia com a utilização do Canva⁵².

Para a formação da plateia, as turmas eram divididas. Como a capacidade de lotação do teatro do CEU é de 180 pessoas, a coordenação pedagógica organizava a logística para garantir que todas as salas fossem participar do evento, dividindo os estudantes em grupos de 5 ou 6 salas por dia para irem para o teatro participar do Sarau. Em três dias, todos os estudantes tiveram a oportunidade de assistir às apresentações. Os professores também assistiam à medida que acompanhavam suas turmas. No quarto dia de evento, a plateia era composta pelos familiares dos estudantes. Ou seja, tomando-se uma semana inteira de reserva do teatro do CEU para o Sarau, geralmente deixávamos a segunda-feira para arrumar o palco, levar todos os objetos, figurinos, decorar o espaço, fazer marcação no palco e passar algumas apresentações. Na terça, quarta e quinta ocorriam as apresentações para as 18 salas da EMEF. Na sexta, havia apresentação aberta para a comunidade. De tal modo que tínhamos uma semana inteira de Sarau.⁵³

Nos anos anteriores, desde 2014, o Sarau não tinha nenhuma temática específica. Geralmente estavam presentes nas apresentações a crítica social, a abordagem de problemas relativos ao gênero, racismo, depressão, mesclados com a estética de coreografias e poemas de amor ou temáticas existenciais, uma variedade que soava bem aos sentidos. Nesse ano de 2024, eu já estando envolvida com estudos sobre educação antirracista, orientei a movimentação para um Sarau Temático, um Sarau antirracista todo baseado em obras de negros e negras ou que versassem sobre. A princípio, os estudantes ficaram incomodados pois perceberam como uma restrição, mas depois foram entendendo o universo de possibilidades para se expressarem na temática antirracista e logo começaram a ter ideias para as apresentações e se colocaram abertos também às minhas sugestões.

Organizar um evento com agenda completa de uma semana, com apresentações

⁵² Plataforma online de design gráfico que permite a criação de uma ampla variedade de conteúdos visuais, como posts para redes sociais, apresentações, cartazes, documentos e vídeos, de forma intuitiva e fácil de usar.

⁵³ O horário de lanche era remanejado para as turmas que iriam para o teatro no dia, elas tomavam o café antes de irem para o teatro, por volta das 08:30h, e no fim do Sarau, às 11:30h, retornavam ao prédio da EMEF Sol para almoçar.

envolvendo a totalidade da escola, com suas 18 salas e a comunidade externa, não é uma tarefa fácil. É um trabalho coletivo, que precisa do apoio da gestão e de condições materiais. No caso do Sarau Temático *De Carolina à Conceição*, outros desafios se apresentaram.

4.2 - Ensaios, ideias, desafios e resistências

Apesar de tudo, recuso-me com todas as minhas forças esta amputação. Sinto-me uma alma tão vasta quanto o mundo, verdadeiramente uma alma tão profunda como o mais profundo dos rios, meu peito tendo uma potência de expansão infinita. Eu sou dádiva, mas me recomendam a humildade dos enfermos...

Frantz Fanon

Esse ano de 2024, com o primeiro Sarau temático, teve uma quantidade maior de apresentações teatrais, com apenas duas apresentações (no período da manhã) com a técnica *Teatro no tempo de uma música*. As peças que montamos tiveram como base as obras de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, tendo sido encenadas pelas turmas dos nonos anos, com quem realizo a leitura dessas autoras. No ano de 2024, havia quatro nonos anos. O 9ºA, aceitou meu convite para que montassem uma peça com base no livro *Quarto de despejo*, peça intitulada *O quarto no palco*. Também gostaram da ideia de se trabalhar uma forma de resistência da cultura negra por meio da religiosidade, e o fizeram a partir da performance *Caminho dos Orixás*. O 9ºB, aceitou o convite para a montagem de uma peça com base no conto *Maria*, de Conceição Evaristo, peça intitulada *Maria e as frutas que rolam*. O 9ºC, concordou em encenar uma peça com base no conto *Ei, Ardoca!*, também de Evaristo, intitulado *Ardoca: trabalhador assaltado*. O 9ºD, chegou a ensaiar para a peça *Maria e as frutas que rolam* (antes de o 9ºB fazê-lo), mas no decorrer dos ensaios, foram desistindo e a sala inteira preferiu participar do Sarau de outras formas, participaram especialmente com leitura de poemas ou na produção.

No caso das danças, houve uma diversidade, subindo ao palco apresentações coletivas envolvendo Dança Circular, Contato Improvisação, Capoeira (luta/jogo/dança) e dança de caráter ritualístico e performático com o *Caminho dos Orixás*.

As músicas apareceram em meio às apresentações de várias formas, seja como música de cena, música cantada, música em videoclipe no telão, música dançada, música ambiente entre as apresentações. A maioria absoluta dos compositores das músicas do Sarau 2024 são negros e negras, e a temática das canções também falam, quase unanimemente, sobre o universo afro-brasileiro.

A totalidade das obras literárias que embasaram cenas ou foram lidas durante as apresentações são de autoria negra, tendo Jesus e Evaristo como referenciais literários, mas não se limitando às autoras e atravessando diferentes momentos da literatura, variados estilos de escrita, mas sempre trazendo elementos de reflexão para os presentes no evento.

Além do tempo escasso para ensaios, um outro problema enfrentado no Sarau Temático de 2024 foi o racismo religioso. Muitos professores sentem-se receosos de discorrer sobre aspectos da religiosidade afro-brasileira por dois motivos: primeiramente, pela formação eurocêntrica recebida, onde fomos moldados pelo olhar do branco ocidental, que nos impôs padrões, códigos sociais, valores...os deles. Toda a construção histórica que renegou o negro, sua cultura, sua religião a todos afetou, construindo distanciamentos, quando não preconceitos.

Analizando a visão do europeu sobre os não-europeus, pode-se concluir que aquele ganhou em força e em identidade uma espécie de identidade substituta, clandestina, subterrânea, colocando-se como o "homem universal", em comparação com os não europeus. Assim, foi no bojo do processo de colonização que se constituiu a branquitude. Os europeus, brancos, foram criando uma identidade comum que usou os africanos, negros, como principal contraste. A natureza desigual dessa relação permitiu que os brancos estipulassem e disseminassem o significado de si próprios e do outro através de projeções, exclusões, negações e atos de repressão. (Bento, 2022, p. 28-29)

Após a promulgação da Lei 10.639/2003, iniciou-se um movimento em adequar o Currículo nas Universidades para a inclusão do ensino da História Africana e Afro-Brasileira, mas sempre com certa resistência por parte do corpo docente, que precisam se debruçar em um campo geralmente desconhecido, a partir de uma nova ótica, uma perspectiva afrocentrada. A formação do docente para trabalhar com a história da África e a história Afro-Brasileira é fundamental. A professora Dra. Bárbara Carine, fundadora da Escola Maria Felipa, em Salvador, cujo Currículo é afrocentrado, nos fala, em relação à educação antirracista "...todas as pessoas que atuam no interior de uma escola são educadoras e precisam ser formadas. Não apenas professores." (Pinheiro, 2023, p. 77).

Muitos docentes também têm receio de discorrer sobre tal assunto devido à hostilidade

com a qual seu trabalho pode ser atacado pela comunidade escolar.

Comumente professores que tentam implementá-la [história e cultura africana] sofrem rejeição de estudantes, de outros professores, diretores e pais. “Como assim, vai ensinar macumba para meus filhos?”. “Vão ensinar práticas demoníacas para nossas crianças?” Infelizmente, essas são expressões comuns. Aqui chegamos à dimensão do racismo religioso, que, na verdade, é o racismo estrutural atravessando a dimensão religiosa. (Vieira, 2019, p.133)

Vieira continua, em sua fala contra o racismo religioso:

Para superarmos a intolerância, nós, cristãos, também precisamos refletir sobre o racismo na teologia. Por que a imagem de Jesus, um homem do Oriente Médio, é branca? Por que a ideia de um Jesus negro incomoda e requer tantas explicações? Por que os anjos são sempre brancos? Quantas crianças negras já foram impedidas de representar Jesus ou anjos em peças teatrais nas igrejas? Isso é natural? O desafio está colocado. O problema não está na experiência religiosa em si, mas na apropriação dela por discursos que não acolhem a diversidade. É preciso fortalecer o Estado laico, o diálogo e a ação comum entre as diferentes religiões. Como pastor, quero estar ao lado dos povos de santo na luta por uma sociedade livre do fundamentalismo, do extremismo e do racismo. Precisamos construir juntos um amém e um axé pela paz. (Vieira, 2019, p.137)

A escola é laica, em nenhum momento deve realizar qualquer abordagem proselitista em relação às religiões. “Outro ponto que deve ser enfatizado é o fato de as religiosidades de matriz africana serem consideradas manifestações culturais” (Currículo, 2022). No caso da abordagem das religiões de matriz africana, existe um amparo na Lei 10.639/2003 que coloca como obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Entendemos que a religiosidade de um povo é parte inerente de sua cultura. A cultura confere aos povos uma identidade comum, definindo os modos de viver e pensar de um povo. De acordo com Santos (2019), o próprio conceito de cultura sofreu e sofre mudanças no decorrer do tempo, podendo significar toda uma civilização, ou conjunto de hábitos, tradições, festas, rituais, jeitos de agir.

Abdias do Nascimento, por exemplo, nos traz um excerto onde podemos pensar a religião também pelo viés histórico, como guardiã da identidade dos sujeitos, uma herança perseguida, mas que resistiu e persevera apesar de todo o preconceito do qual ainda é alvo:

O africano, agredido por todos os lados, encontrou em suas religiões ancestrais um espaço onde se apoiar e defender o que restava de identidade humana. E se antes desse fato, tanto a sociedade institucionalizada como a religião Oficial do Estado, o catolicismo não deu tréguas as religiões vindas da África, acusados de cultos fetichistas, sofreu uma condenação de sacerdotes católicos e a repressão policial, mas a despeito da manipulação de tantas estratégias e recursos para

degradar, discernir e esmagar a herança africana, a cultura convencionalmente tida como a dominante careceu de aptidão para a concretizar. Os objetivos que perseguiram não conseguiram suprimir completamente os valores africanos da cultura, instituições e tradições de diversas culturas. Transplantadas da África para o Brasil permanecem existindo em todo o seu brilho e vitalidade. (Nascimento A., 2019, p.115)

É importante abrirmos esse espaço de reflexão junto aos estudantes, levando-os a compreender o processo histórico que lançou todas as bases para a existência do preconceito religioso em relação às religiões de matriz africana, o interesse de deslegitimar a cultura negra, de inferiorizar para explorar e dominar, e que os resquícios de tal ação reverberam até os dias atuais por meio da intolerância religiosa.

Reprimido de tantas formas, devemos ter sempre em mente que desde o nascimento da colônia considerava-se, as religiões africanas como práticas ilegais, e ela se tornaram culto subterrâneos, misteriosos, secretos. Há uma infinidade de testemunhos e exemplos documentando a história de perseguição implacável movida contra as religiões africanas. Já no século passado, "cientistas" e pesquisadores rotulavam o Candomblé e a outras religiões vindas da África de "magia negra", superstição, animismo, fetichismo e outros ismos igualmente pejorativos. (Nascimento A., 2019, p.122)

É necessário pontuar que essa abordagem não se configura como prática religiosa nem como tentativa de conversão, mas como uma ação pedagógica fundamentada no direito ao conhecimento e na valorização da diversidade cultural e histórica da sociedade brasileira. Assim como a escola aborda o cristianismo, o islamismo ou a mitologia grega em suas dimensões culturais e simbólicas, o estudo das religiosidades afro-brasileiras se insere no campo da História, da Cultura e da Educação para os Direitos Humanos. Ao tratar dessas tradições, a escola contribui para o enfrentamento do racismo religioso, uma das expressões do racismo estrutural, no intuito de construir um ambiente mais justo, plural e respeitoso, no qual estudantes de diferentes origens possam se reconhecer e se sentir pertencentes.

As *Orientações curriculares* (2008) ainda chamam a atenção para a necessidade de os Projetos Político Pedagógicos (PPPs) das escolas contemplarem a cultura afro-brasileira: na escola o racismo manifesta-se de várias maneiras e a ausência nos Currículos Escolares da História da Cultura Afro-Brasileira fragiliza as crianças negras, aumenta o racismo, colaborando para sua evasão. Os PPPs não aceitam os espaços religiosos de origem africana no Brasil como locais de resistência cultural, manutenção de mitos e cosmovisão do mundo africano.

Mesmo diante dos desafios que se apresentaram, optamos por seguir.

4.2.1 - O quarto no palco

Todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco. Aprendemos através da experiência e ninguém ensina nada a ninguém. Isto é válido tanto para a criança que se movimenta inicialmente chutando o ar, engatinhando e depois andando, quanto para o cientista com suas equações. Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa. E se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. Talento ou falta de talento tem muito pouco a ver com isso.

Viola Spolin

Já tem alguns anos que realizo a leitura, para os nonos anos, do livro *Quarto de despejo* - *Diário de uma favelada* de Carolina Maria de Jesus. Esse livro tem um poder que nem todos tem, que é o de despertar uma escuta atenta da leitura. Quando falo que se trata de um diário, da escrita da vida real, de uma mulher negra que veio de Minas Gerais para São Paulo e vamos lendo vários trechos do diário, percebo que os estudantes têm muito interesse. Talvez a saga de Carolina represente a saga de mulheres conhecidas ou próximas, ou por empatia ou curiosidade de como seria a vida na favela do Canindé na década de 1960. Talvez a transformação da vida de Carolina, que deixou de ser catadora para tornar-se uma escritora famosa os toque. Independente do motivo, a narrativa os cativa. E por cativá-los, colocam-nos mais abertos também a pensar e conversar sobre temas que atravessam a obra, como a questão da desigualdade social, a situação da mulher negra, da mãe solo, sobre a importância dos estudos e mesmo da leitura. De trecho em trecho, paramos e conversamos, realizamos momentos de troca de percepções, às vezes algum estudante traz um caso ocorrido na família semelhante ao relatado no livro, e os colegas se interessam ainda mais, e perguntam, se escutam e trocam experiências. Na minha visão, essa prática da leitura e da conversa disparada pelo texto lido é algo muito rico, despertando nos estudantes a curiosidade por outros autores periféricos e ampliando a sua percepção em relação às desigualdades sociais, históricas, espaciais, percepções essas que servem para pensar outras disciplinas. O processo se enriquece ainda mais quando os aprendizados tecidos mediante à leitura são levados para outra dimensão, a do corpo,

por meio da encenação. Tudo o que foi ouvido, falado, discutido, poderá ser expresso corporalmente.

O ato de ler textos em práticas coletivas, com a presença da voz e a partilha de impressões, é um ato com sentido em si mesmo, não apenas uma etapa para a encenação. A leitura dentro do projeto teatral pode ter diversas abordagens que repercutem na cena, na atuação e na formação de leitores. (Vidor, 2015, p. 20)

Após a leitura do livro e as conversas que dela decorreram, propus aos estudantes do 9º A, a ideia de montarmos uma peça com base na história de Carolina. Já conquistados pela narrativa da autora, mostraram-se empolgados com a possibilidade. Montei então um roteiro⁵⁴ e fiz o levantamento das personagens, e na aula seguinte apresentei para a turma o roteiro projetado, oportunidade em que poderiam realizar alterações, mas que não o fizeram. Diante das personagens, os estudantes foram escolhendo os papéis que gostariam de fazer e eu fui anotando. Pedi à escola que imprimisse o roteiro revisado por eles e providenciasse algumas cópias, que entreguei para os estudantes integrantes do elenco.

Como a limitação temporal é sempre uma questão (eu tendo apenas uma aula de 45 minutos por semana), recorri ao recurso do chamado Narradores da Cena, que conta com a presença de um/a narrador/a, que foi lendo a história e as personagens foram encenando, o que colaborou para diminuir a quantidade de falas e facilitou para os/as estudantes - atores, que agora precisavam decorar um texto, mas em forma de frases e diálogos mais enxutos. Esse recurso do uso da figura do narrador também foi utilizado na montagem das peças, *Maria e as frutas que rolam* e *Ardoca: trabalhador assaltado*.

As características principais do Readers Theatre (Narrador de cena) são: a ausência de cenário e figurinos, ou a sua utilização criteriosamente selecionada; ações e movimentos apenas sugeridos pelo intérprete; a presença de um narrador que fala diretamente com o público e estabelece a situação básica do texto ou tema; roteiro criado a partir de um texto original que é dado ao leitor-ator como suporte; foco em desenvolver e manter uma relação próxima, quase pessoal, com a plateia. Uma premissa importante é que a ênfase deve ser dada ao caráter auditivo, de modo que o público se concentre na literatura e no que está nas entrelinhas do texto. (Vidor, 2015, p. 15)

⁵⁴ Os roteiros das peças aqui comentadas (*O quarto no palco*, *Maria e as frutas que rolam* e *Ardoca: trabalhador assaltado*) encontram-se na seção de apêndices desta pesquisa.

Nas aulas seguintes, começamos a montar as cenas, pensando juntos no cenário, no figurino. Cerca de 10 estudantes participaram da peça, ou seja, um terço da sala. Os outros estudantes que não quiseram participar, ficavam assistindo aos ensaios e, quando interessados no processo criativo, tinham espaço para dar opiniões e ideias para as cenas. Acredito que, mesmo não participando diretamente, ao assistir aos ensaios, acompanhar as discussões, as ideias e presenciar o amadurecimento de um processo cênico, desde a ideia inicial à apresentação no palco no dia do Sarau, esses estudantes também tiveram a oportunidade de aprender com a atividade.

Para o papel da Carolina, duas estudantes se apresentaram. Informei-as que na semana da apresentação, elas se alternariam, com cada uma fazendo duas apresentações.

O processo se deu de maneira muito tranquila. A narradora lia o roteiro e as personagens interpretavam. Como não tinham muitas falas, tiveram oportunidade de focar e aperfeiçoar sua expressão corporal. Os estudantes tiveram a ideia de espalhar muitos papéis pelo chão para simular o ambiente onde Carolina transitava como catadora. Fizemos alguns exercícios com as estudantes que interpretavam Carolina carregando o saco que lhes ia às costas como quem sente o peso. Ensaíamos o caminhar cansado, não só pelo peso dos papéis coletados, mas pelo peso da vida. Alguns estudantes apresentavam muita desenvoltura, já outros eram muito tímidos, mas ainda assim, todos estiveram muito entregues ao processo e percebi que tentavam fazer cada vez melhor, a cada cena repassada. Dada a escassez de tempo, não realizei jogos teatrais com as turmas de nono ano (jogos teatrais foram realizados com a turma da Academia Estudantil de Letras, que tinham aulas específicas de teatro e um tempo mais dilatado para o trabalho⁵⁵). Apenas uma das estudantes que ia fazer o papel da Carolina começou a faltar muito nos ensaios, quando eu a chamei para conversar, ela me informou que estava passando por problemas pessoais e de saúde e desistiu de participar. Diante disso, como na sala não havia outra estudante que quisesse fazer o papel, convidei uma estudante do 9ºB, que aceitou prontamente. Alguns estudantes ficaram responsáveis pela sonoplastia e atuando como contrarregras, em uma abordagem bastante colaborativa.

⁵⁵ Os jogos propostos foram retirados dos livros *Jogos teatrais na escola*, de Olga Garcia Reverbel e *100 jogos para grupos*, de Ronaldo Yudi Yozo.

Figura 21 - Estudantes do 9ºA ensaiando cena da peça *O quarto no palco*, durante as aulas de leitura.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Figura 22 - Estudante do 9ºB integrando o elenco no papel de Carolina Maria de Jesus.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Entre os estudantes que ficaram como contrarregras, dois entraram em cena por um momento para personificar a fome sentida por Carolina por meio de fitas amarelas.

Figura 23 - “Que efeito surpreendente a comida faz no organismo! Eu que antes de comer via o céu, as árvores, as aves, tudo amarelo, depois que comi, tudo normalizou-se aos meus olhos.”



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Na cena final, propus um desafio para os contrarregras e a estudante-atriz no papel da escritora, que seria o de representarem a transformação que se deu na vida de Carolina, após o sucesso com o livro. A ideia foi a de mostrar a autora se transformando, mudando de roupa e postura, com uma dança ao som da canção *O velho e a flor*, de Vinícius de Moraes e Toquinho. A estudante-atriz precisava tirar a roupa suja que Carolina usava ao catar recicláveis (que confeccionamos com duplo TNT⁵⁶ branco com abertura nas costas para fácil retirada em cena), revelando um bonito vestido, que simbolizava sua nova condição material; então ela dançava, em comemoração ao seu sucesso, e um contrarregras, acompanhando os movimentos da dança,

⁵⁶ Tecido Não Tecido, material produzido a partir de fibras de polipropileno aglomeradas por calor, sem passar por fiação ou tecelagem.

tirava essa espécie de avental, em seguida, ainda dançando, a estudante-atriz retirava o lenço da cabeça e exibia seu cabelo crespo; na sequência, já entrava em um sobretudo, aberto pelo contrarregras, que também pendurava em seu corpo uma bolsa. Ela direcionava-se então para o canto direito do palco, onde sentava-se em uma cadeira, olhando para o telão, que exibia informações sobre sua vida para finalizar a apresentação. Essa parte da peça foi a que mais precisou de ensaio, para ficar algo natural e o público poder ver Carolina se modificando perante seus olhos, sem corte de cena. O resultado foi muito bom, e melhor a cada apresentação, à medida que os estudantes envolvidos iam ficando mais relaxados diante da plateia, com os movimentos mais articulados e mais confiantes entre eles.

Figura 24 - Contrarregras trocam a roupa da estudante-atriz em cena. Retirada de avental sujo, revelando um bonito vestido e colocação de sobretudo e bolsa, em meio à dança improvisada.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Figura 25 - A estudante-atriz interpreta Carolina encontrando livros no lixo.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Figura 26 - A segunda estudante- atriz a interpretar Carolina.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Figura 27 - O jornalista Audálio Dantas descobre Carolina e seus diários na Favela do Canindé.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Figura 28 - Audálio Dantas entrevista Carolina Maria de Jesus.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Figura 29 - Carolina comemora o sucesso de seu livro.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Abdias do Nascimento (2019) fala sobre a importância dos dramas e tragédias que trazem para os palcos os heróis e heroínas negros/as, ainda que através do sortilégio teatral. Chama a atenção para a necessidade de honrar a memória daqueles que viveram, lutaram e morreram tentando libertar o povo negro e elevar sua consciência. Faço a leitura de que Carolina, hoje, configura-se como um exemplo de resistência e luta, justificando sua inserção dentro do Sarau e a leitura de seus livros junto aos estudantes, sendo essa personagem heroica que não deve ser esquecida.

4.2.2 - Maria e as frutas que rolam

Para o 9º B, a proposta foi a de encenar uma peça com base no conto *Maria*, presente no livro *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo. Assim como Carolina, Conceição também tem uma escrita que chama a atenção dos ouvintes e oportuniza reflexões acerca do negro na sociedade,

a questão cultural, as desigualdades, o racismo, geralmente abordando esses temas pesados com uma poética tocante.

Muitos estudantes mostraram-se interessados. Escrevi o roteiro, levei para que vissem e fizessem qualquer alteração que julgassem necessária, optaram por não alterar. Pedi para que a escola providenciasse cópias e distribuí para os integrantes do elenco. Fiz uso do recurso do Narrador de Cena e iniciamos os ensaios.

Duas estudantes se ofereceram para fazer o papel da Maria, ambas com muita expressividade e presença de palco. O papel do pai do filho de Maria ficou à cargo de um só estudante, já que outros não quiseram fazer o papel de pai e assaltante.

Para os papéis de passageiros, muitos se ofereceram, e no decorrer dos ensaios, outros foram decidindo entrar para o elenco.

O conto narra a história de Maria, uma empregada doméstica, mãe solo de dois meninos, que enfrenta a dureza do dia a dia para criar as crianças. Maria fora abandonada pelo pai do primeiro filho, mas um dia, voltando do trabalho, o encontra no ônibus. O homem a identifica e vem sentar-se ao lado dela, momento em que começa a perguntar, discretamente, sobre o filho e os acontecimentos que decorreram naqueles anos de distância. Maria se ressentia pelo abandono. Após mandar um abraço para o filho, o homem se levanta e anuncia o assalto. Enquanto ele empunha uma arma de fogo, um comparsa vem do fundo do ônibus se apropriando dos pertences dos passageiros. A ação é muito rápida e ambos descem do ônibus. Maria fica desesperada, mas a sua surpresa é cortada pelas falas de alguns passageiros acusando-a de ser “comparsa” dos assaltantes. A situação vai ficando cada vez mais tensa em meio às acusações, ao que Maria responde que não conhecia assaltante nenhum. Alguns passageiros então começam a vir em direção a ela, querendo descontar na mulher seus prejuízos e talvez dar vazão à alguma violência incubada pronta para vir à tona. Maria então começa a ser linchada pelos passageiros, que mesmo com a intervenção do motorista em seu favor, continuam com o linchamento.

Em seus últimos instantes, Maria pensa que só queria chegar em casa para levar o recado do pai para o filho e as frutas que ela havia ganhado da patroa...havia melão, que os meninos nunca haviam experimentado... “será que gostariam de melão?” pensa Maria, que perdendo a vida, solta a sacola e as frutas rolam.

Percebi que em três momentos os estudantes demonstraram maior entusiasmo: o momento em que o assalto é anunciado, o momento em que alguns passageiros começam a

acusar Maria e xingá-la “aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões! ” e no momento do linchamento. Conversamos sobre mantermos os xingamentos tais quais apareciam na obra de referência ou suprimi-los, alterá-los. A maioria preferiu ser fiel à obra e assim seguimos.

Desejavam utilizar alguma espécie de líquido vermelho para que Maria ficasse “ensanguentada” após o linchamento, mas diante da abordagem tristemente poética dos últimos segundos de vida da personagem, em que ela lamenta não poder levar o recado e as frutas para os filhos, achei que seria um recurso exagerado e que poderia interferir no aspecto mais delicado e tocante da parte final do conto, ideia com a qual eles concordaram e seguimos sem a representação do sangue.

Outros pontos de destaque foram para a movimentação dentro do ônibus, onde os estudantes que faziam o papel dos assaltantes tinham que imaginar onde ficaria a porta dos fundos para descerem após o assalto, e foi necessário que todos utilizassem a imaginação para ver ônibus e sua estrutura onde só havia cadeiras.

Depois de algumas repetições, todos conseguiram fazer essa construção mental da estrutura e espacialidade do interior do ônibus onde se passava a cena, e começaram a se movimentar de maneira coerente com o ambiente. O ônibus, nessa ocasião, foi o que Spolin chamou de “Ponto de Concentração” (que mais tarde substituiria pelo termo “foco”), onde todos precisaram *ver* o ônibus onde se passava a cena.

Em determinado momento, o motorista freava bruscamente para intervir na confusão, e os estudantes no papel de passageiros se divertiram em treinar a sincronicidade de seus corpos reagindo de maneira uniforme e coletiva à frenagem. Após várias passagens, ao gesto do freio de mão sendo puxado, os corpos de todos ricocheteavam para a frente, dando uma sensação convincente de parada brusca.

Figura 30 - Ensaio de Maria e as frutas que rolam, durante a aula de leitura. Simulando o interior de um ônibus, com o motorista à frente, pares de cadeiras como bancos e alguns passageiros em pé.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Figura 31 - Apresentação da peça no Sarau 2024, momento do assalto.



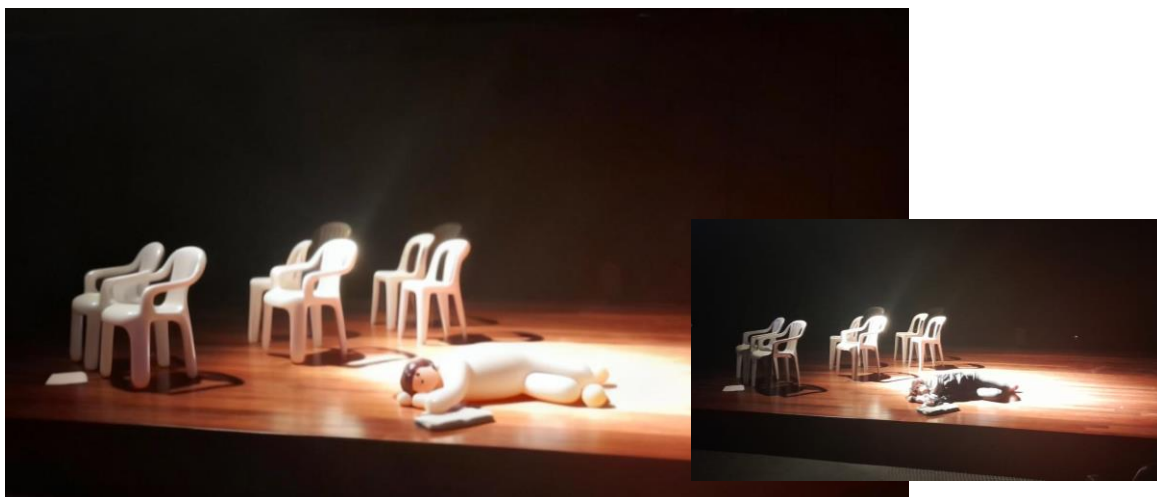
Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Outro ponto que requiriu mais atenção foi em relação às frutas rolando. As frutas, que pedimos na cozinha da escola, ficavam na sacola que a personagem Maria segurava, mas na hora do linchamento em que ela caía ao chão, precisava soltar a sacola de maneira que as frutas rolassem no palco de uma forma que a plateia pudesse observar esse rolar das frutas.

Às vezes esse “rolar das frutas” ficava bonito na cena, outras vezes não dava certo, mas foi bastante interessante vê-los interagir com objetos cênicos para que esses dialogassem com o texto e com a triste poética do momento.

A cena final, com foco de luz sobre Maria morta pela violência ao som da música *Maria, Maria*, de Milton Nascimento, funcionou como uma exaltação às Marias do Brasil, colocando em evidência a força e luta da mulher negra (mas também de todas as mulheres) e a violência de todas as ordens à que muitas estão submetidas.

Figura 32 - Cena final com Maria morta.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

4.2.3 - Ardoca: trabalhador assaltado

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (Brasil, 2004, p.14)

Já para o 9º C, sugeri que montássemos uma peça com base no conto *Ei, Ardoca!*, também da autora homenageada Conceição Evaristo, presente no livro *Olhos d'água*.

Após terem ouvido a leitura de alguns contos presentes no livro *Olhos d'água*, tive a impressão que a turma gostou bastante do conto *Ei, Ardoca!*, que narra a rotina de um trabalhador que cresce pegando trem, e passa a vida inteira vivenciando os vagões a ponto de

não mais aguentar estar dentro daquele ambiente e situação e se suicida, exatamente em um vagão de trem. Só isso seria um fechamento triste para a história, mas ela ainda piora, quando o protagonista, Ardoca, desfalecendo após ingerir veneno, é abordado e assaltado em seus últimos segundos de vida.

As discussões acerca do conto giraram em torno da figura do trabalhador, das condições de vida, de trabalho, de transporte, a exploração da mão-de-obra barata e desqualificada, a dificuldade das camadas populares em ter acesso a uma educação de qualidade e acesso à melhores postos de trabalho, da violência, entre outros temas levantados.

Escrevi então o roteiro e levei para a turma apreciar e realizar mudanças. Essa terceira turma também não quis fazer alterações no roteiro⁵⁷. Os papéis foram distribuídos. Em resposta à limitação temporal, assim como fiz na peça *O quarto no palco*, nesta, também utilizei o recurso da presença de um Narrador de Cena.

Propus que criássemos a cena em um vagão e pedi para que fossem trazendo vivências que poderiam ter em transportes públicos, especialmente nos trens, ao que eles foram falando. À medida que iam descrevendo situações vividas ou presenciadas nos trens, íamos incorporando essas vivências na cena, como o assédio, a falta de empatia e urbanidade, a disputa por lugares, a truculência dos guardas com os vendedores ambulantes, etc. Agregamos também as situações descritas no conto, como o roubo, a pregação dos crentes, os gritos dos vendedores. Dei liberdade para que fossem construindo a cena a partir do texto e de suas vivências.

Ao protagonista, o estudante que interpretava Ardoca, cabia demonstrar o desconforto não só situacional ou temporário, mas o de toda uma vida, em meios aos chacoalhões do trem e suas cenas características. Trabalhamos a expressividade da personagem, sua postura corporal, o andar que teria a personagem em estado normal de saúde e o caminhar após ter se envenenado. O estudante, apesar de algumas faltas nos ensaios, tinha facilidade com a interpretação.

Percebi que, à medida que as cenas iam “tomando corpo”, os estudantes ficavam cada vez mais envolvidos. Alguns, que a princípio não quiseram participar, depois de alguns ensaios decidiram se juntar ao elenco, onde tinha espaço para toda a turma no papel de passageiros do

⁵⁷ As três turmas foram convidadas a mexer e alterar o roteiro inicial escrito por mim e optarem por não fazê-lo. Penso que, numa próxima abordagem ou num contexto com mais tempo, seja importante dividir a sala em grupos e pedir para cada grupo criar o seu próprio roteiro, de modo que eles tomem parte também desta parte do processo de escrita.

trem. Ao passo que Ardoca se afundava em seu silêncio, o barulho do ambiente à sua volta era cada vez mais ruidoso e caótico.

Figura 33 - Estudante interpretando Ardoca, dentro do vagão de trem.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Os estudantes que interpretavam os passageiros e vendedores montaram várias situações que ocorriam todas ao mesmo tempo, ao redor de Ardoca, que parecia já ter se desligado de tudo aquilo para suportar aquela existência. Até o dia em que não suporta mais. Quando Ardoca entra no vagão, ele entra cambaleando, de modo que é julgado pelos passageiros, tomado por bêbado. É possível que a plateia faça a mesma leitura, porque a informação de ele ter se envenenado só aparece no final.

Os passageiros riem, falam mal e apenas uma passageira começa a reparar que o comportamento de Ardoca sinalizava que algo mais grave estava acontecendo, ele parecia estar passando mal, como de fato estava, e intervém, comprando um copo d'água e tentando fazê-lo beber. A cena de empatia e preocupação inicia-se tímida e discreta, mas aos poucos os outros

passageiros vão se dando conta da gravidade da situação e precisam passar a tensão para o público, o que o fazem silenciando-se aos poucos e convergindo seus corpos e olhares apreensivos em direção à Ardoca.

Figura 34 - Momento de tensão em que as pessoas do vagão percebem o que está acontecendo com Ardoca e dele se aproximam.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

O estudante que interpretou Ardoca andava apresentando alguns problemas de indisciplina e faltas, no entanto, nas aulas de leitura e nos ensaios, parecia bastante envolvido. Não conseguimos um segundo estudante para fazer o papel do protagonista, então, caso ele faltasse na apresentação, a mesma teria que ser cancelada. Conversei com ele sobre isso e perguntei se podia contar com ele para as quatro apresentações, ao que ele se comprometeu e cumpriu, não faltando em nenhuma delas.

Figura 35 - Ardoca, desfalecendo, é assaltado.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Alguns outros estudantes mais tímidos, nos surpreendem quando expressam o desejo de fazer teatro e ainda mais quando, em cena, conseguem se expressar de maneira que geralmente não o fazem, o que nos leva a pensar na potência da arte como instrumento de expressividade. A meu ver, dá-se um processo muito significativo quando partimos da obra literária, onde os estudantes geralmente escutam a leitura da professora, para vivenciar o texto, experimentar na pele as personagens, buscar meios de superar os medos, a timidez e se permitir experienciar a ação cênica, desenvolvendo novas habilidades e aumentando a autoconfiança.

No teatro, a leitura de literatura pode ter uma presença marcante em termos, não somente da encenação, mas igualmente na preparação do espetáculo, seja para o trabalho do ator, seja para o do encenador ou dos outros membros da equipe de criação, provendo, assim, a oportunidade de compartilhar os textos lidos em um projeto comum. Independentemente da presença de uma dramaturgia, a ênfase na leitura é imprescindível como abertura de espaço para a reflexão, a sensibilização, a troca de pontos de vista, o convívio e a partilha entre a equipe, propiciando a entrada de outros textos que possam servir como fonte de alimento para o processo criativo. (Vidor, 2018, p.106)

4.2.4 - Improvisando o Contato

O Contato Improvisação é um tipo de dança que vem quebrar várias barreiras, como padrão corporal, hierarquias, questões de gênero, entre outras. No CI, qualquer pessoa pode dançar, mesmo sem nenhum conhecimento prévio. Nenhum biotipo é mais ou menos adequado; a percepção interna da realização do movimento é mais importante que a execução de passos específicos e difíceis; o experienciar através do corpo antecede a análise mental; é uma dança na qual homem e mulher tem as mesmas funções e movimentos e não existe nenhum tipo de hierarquia, não há quem comande ou conduza, todos comandam de maneira colaborativa e em uma relação com o corpo diferente da praticada até então. É uma dança que não se pratica de maneira individualizada, mas na relação entre dois ou mais bailarinos, em um diálogo corporal também com a gravidade, hora caindo, hora voando, transformando o desequilíbrio em movimentos leves.

Essa dança pressupõe que o bailarino tenha uma abertura ao inesperado, ao desequilíbrio e ao descontrole, procurando estar verdadeiramente presente no aqui-agora da dança, saboreando cada movimento, cada descoberta sem se ater a padrões rígidos de movimento e lançando-se no risco de escolher e criar a cada momento. Portanto, não há uma marcação prévia da dança, sendo construída no tempo presente, não significando desordem ou caos, já que a improvisação é regida por escolhas sucessivas pautadas pelos princípios básicos do Contato Improvisação. (Padovan, 2014, p.35)

O CI enfatiza a consciência corporal, o respeito aos limites do corpo e o uso do toque como ampliação perceptiva, o que o aproxima da abordagem somática, que entende o corpo como experiência subjetiva e indissociável da consciência, valorizando a integração entre corpo, mente, emoções, sentidos e interações.

Após ter tido minha primeira experiência com o CI, nasceu dentro de mim uma curiosidade em relação ao potencial dessa prática dentro do ambiente escolar: como os estudantes reagiriam ao CI? Quais desdobramentos seriam observados após a prática? Como seria inserir o CI no Sarau da escola? Poderia o CI colaborar com o emocional dos estudantes? Como o CI poderia ressoar nesses corpos e nos relacionamentos?

Em meio à essa época de descoberta do CI, estava lendo com os estudantes o poema *Bolinha de gude*, de Solano Trindade, percebi que o conteúdo do poema conversava com a canção *O meu guri*, de Chico Buarque, então esbocei mentalmente uma apresentação para o Sarau, onde iniciariamos com a leitura do poema de Solano Trindade e em seguida, entrariam em cena os contatistas ao som da música *O meu guri*.

Convidei estudantes do 9º C para “oficinas” de CI. Como estávamos realizando reposição de alguns dias de greve, tínhamos aulas aos sábados, e achei que seria um momento muito oportuno para compartilhar com os estudantes os movimentos e orientações que eu havia visto/recebido/experimentado.

Fiz uma lista com os exercícios que me lembrava e alguns que vi em vídeos. Quando os estudantes chegaram, fiz uma breve apresentação sobre o CI, passei um vídeo com professores experientes explicando e partimos para os exercícios.

Solicitei primeiramente que andassem misturados pelo espaço, ocupando todos os lugares e em direções diferentes. Após iniciarem a marcha, percebi que começaram a andar em círculo, até uma segunda orientação. Fiz algumas intervenções nessa marcha, como andar em câmera lenta, andar agachado, andar para trás. Os estudantes se divertiam por estarem fazendo algo diferente, se cruzavam rindo.

Figura 36 - Movimentos sensoriais com o chão e de rolamento.



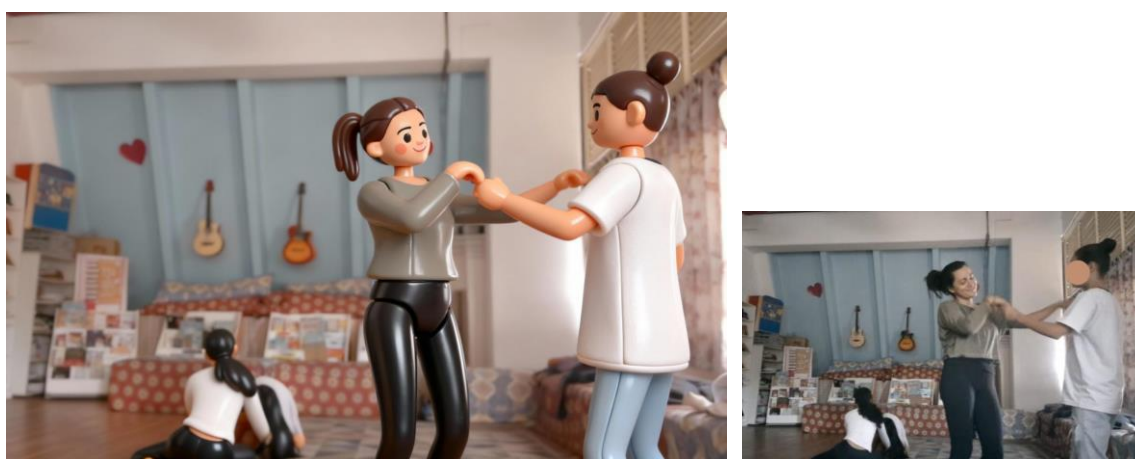
Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

O segundo exercício foi em par, onde um de olhos abertos conduzia o par que estava de olhos fechados, trabalhando a sensibilidade e a confiança. Uma estudante (única do oitavo ano), fez o exercício comigo. Primeiro eu a conduzi, depois ela a mim. Fomos nos deixando

levar pelos movimentos do parceiro vidente e ela me conduziu com cuidado e desenvoltura. Com o passar do tempo, percebi que era cada vez mais fácil executar um movimento fluido e confiar na condução.

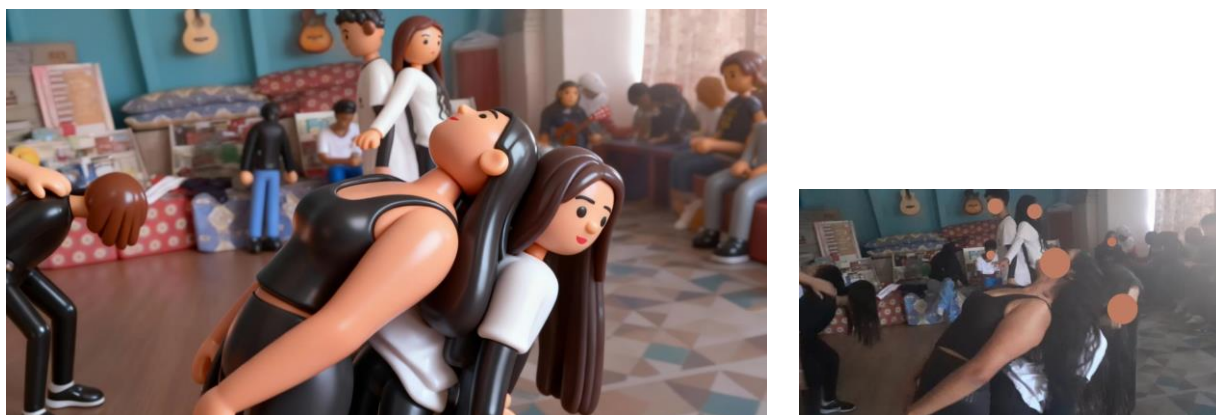
Também propus o exercício, ainda em duplas, de costas com costas. Exploramos o ambiente (espaço interno da Sala de Leitura), em diferentes níveis, hora em pé, hora agachados, hora rente ao chão, rastejando ou deitados. Realizamos exercícios de rolamento, saltos, transferência de peso, quedas, etc. No fim do encontro, o que havia de mais perceptível era o sorriso, eles realmente haviam se divertido.

Figura 37 - Estudante me conduzindo no exercício de caminhar pelo espaço de olhos fechados.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Figura 38 - Movimento costas com costas e transferência de peso, 2024.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Figura 39 - Juntando todos os movimentos dos exercícios propostos, dançando o CI.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

No segundo encontro de sábado, dançamos o CI, mas tive a ideia de inserir uma encenação em meio aos contatistas. Dançamos ao som da canção *O meu guri*, que conta a história de uma mãe que sente muito orgulho de seu filho, vendo-o crescer e “conquistar” as coisas. O guri, segundo nossa interpretação, foi para o mundo do crime e a cena acaba com a mãe vendo o filho morto estampado no jornal. Pedi para dois estudantes fazerem os papéis da mãe e do filho, ao que se apresentaram a Dançarina e o Capoeirista. A ideia era a de realizar a dança CI ao som da canção, mas, ao mesmo tempo, ocorrer uma encenação em meios aos contatistas. Em determinados versos da música, os atores que interpretavam mãe e filho inseriam um diálogo gestual em meio aos dançarinos. A ideia era fazer algo bem sutil, da encenação misturada à toda a cena da improvisação, de modo que só os olhares mais atentos notariam que estava sendo encenada a história narrada pela canção em meio à dança. Os versos sublinhados referem-se aos momentos em que os atores representavam mãe e filho, interagindo entre si em meio aos contatistas.

O meu guri - Francisco Buarque de Holanda

Quando, seu moço, nasceu meu rebento

Não era o momento dele rebentar

Já foi nascendo com cara de fome

E eu não tinha nem nome pra lhe dar

Como fui levando, não sei explicar

Fui assim levando e ele a me levar

E na sua meninice ele um dia me disse

Que chegava lá

Olha aí

Olha aí

Olha aí, aí é o meu guri, olha aí

Olha aí, é o meu guri

E ele chega

Chega suado e veloz do batente

E traz sempre um presente pra me encabular

Tanta corrente de ouro, seu moço

Que haja pescoço pra enfiar

Me trouxe uma bolsa já com tudo dentro

Chave, caderneta, terço e patuá

Um lenço e uma penca de documentos

Pra finalmente eu me identificar, olha aí

Olha aí, aí é o meu guri

Olha aí, é o meu guri

E ele chega

Chega no morro com o carregamento

Pulseira, cimento, relógio, pneu, gravador

Rezo pra ele chegar cá no alto

Essa onda de assalto está um horror

Eu consolo ele, ele me consola

Boto ele no colo pra ele me ninar

De repente acordo, olho pro lado

E o danado já foi trabalhar, olha aí

Olha aí, aí é o meu guri, olha aí

Olha aí, é o meu guri

Meu guri

Chega estampado, manchete, retrato

Com venda nos olhos, legenda e as iniciais

Eu não entendo essa gente, seu moço

Fazendo alvoroço demais

O guri no mato, acho que 'tá rindo

Acho que 'tá lindo de papo pro ar

Desde o começo, eu não disse, seu moço

Ele disse que chegava lá

Olha aí

olha aí

Olha aí, aí o meu guri, olha aí

Olha aí, é o meu guri

Olha aí

Olha aí, aí o meu guri, olha aí

Olha aí, é o meu guri
Olha aí
Olha aí, ai o meu guri, olha aí
Olha aí, é o meu guri
Olha aí (Chico Buarque, 1981)

Figura 40 - Na sequência de imagens, um pouco da encenação dos personagens da canção: A Dançarina e o Capoeirista interpretando a mãe e o guri, no centro da cena.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Figura 41 - Guri no jornal.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Figura 42 - Cena final (ensaio).



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

No final da canção, quando a mãe se deparava com o filho morto, aí ficava evidente a encenação, pois a mãe chorando com o filho sem vida em seus braços ficava no centro da cena, com os contatistas ao redor, enfatizando o trágico desfecho.

Nas semanas que se passaram, alguns estudantes foram desistindo, quando eu, curiosa, perguntava o motivo, alguns alegavam que eram movimentos “estranhos”, que tinham vergonha de apresentar para os outros. Pelas falas diretas a mim ou escuta de comentários entre eles, percebi que: os estudantes gostaram muito de vivenciar a experiência, mas, também sentiram certo estranhamento pois a dança CI é algo muito diferente do repertório cultural da maioria deles, que costumam mover-se ao ritmo do funk, danças de Tiktok e outras referências. Eles tinham medo de ser motivo de chacota por parte dos colegas que não quiseram participar e da plateia do Sarau. Entendi perfeitamente o medo deles, o medo do que é desconhecido, diferente dos códigos culturais em comum naquela comunidade escolar.

Com a proximidade do Sarau, mais e mais estudantes foram desistindo, inclusive a contatista que fazia o papel da mãe e desistiu no dia da apresentação. Pedi para outros estudantes que estavam no ensaio ou que se mostraram disponíveis, para ocuparem os lugares dos

contatistas desistentes. Os estudantes da AEL, já habituados ao teatro e mais desenvolvidos, aceitaram com empolgação o pedido. Mande para esses estudantes que iriam substituir, o vídeo dos ensaios para que eles tivessem ao menos uma ideia da proposta. Eles assistiram e fizeram brevíssimos ensaios. Uma estudante, a Musicista, prontificou-se a substituir a contatista que seria a mãe e o fez muito bem, apenas assistindo aos vídeos dos ensaios e repassando algumas vezes antes da apresentação...e o CI aconteceu!

Dividiram-se em quatro grupos: dois entrando pelas portas do fundo da plateia e dois vindo das coxias. A cena como um todo ficou muito bonita e quem chegou a se apresentar uma vez, não desistiu mais de participar das outras três apresentações que aconteceram. Inclusive, houve caso de alguns estudantes que, após assistirem a primeira apresentação, vieram pedir para fazer parte.

Figura 43 - “Quando seu moço nasceu meu rebento...”

Na imagem, o casal de estudantes interage como mãe e filho em meio à dança.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Figura 44 - “Fui assim levando, e ele a me levar.”



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Figura 45 - A interação mãe e filho por vezes se desintegra, se diluindo em meio à interação com os outros contatistas.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Figura 46 - “Tanta corrente de ouro seu moço, que haja pescoço pra enfiar”. O guri presenteia a mãe.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Figura 47 - “Chega no morro com o carregamento.”



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Figura 48 - Cena final, com o guri morto nos braços da mãe.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Consegui experimentar, na prática, junto aos estudantes, essa dança democrática e extremamente acolhedora, onde podemos inserir qualquer pessoa com muita facilidade. É claro que os estudantes “substitutos” estavam deficientes de um maior contato e tempo de experimentação no CI, mas ainda assim, ao ver o vídeo dos ensaios, foram capazes de entender a proposta e se inserir. Perceberam que havia liberdade de ação e de deslocamentos dentro daquela proposta, e que seus corpos e movimentos eram bem-vindos.

Durante todo o processo foi muito perceptível a interação positiva entre eles, que se apoiavam o tempo todo. A princípio, ainda tímidos, ficavam perto dos amigos mais próximos para realizar os exercícios propostos, com o desenrolar das atividades, iam se soltando, se entregando à experiência, se apoiando. Às vezes um estava mais retraído, mas ao ver o amigo realizar os movimentos, se animava para fazer também. As risadas genuínas, acima de tudo: eles se divertiram! Parecia realmente que no momento em que se entregaram à proposta, eram capazes de esquecer qualquer problema, qualquer trava psicológica, apenas fruía.

Pizarro (2010) afirma que o CI é uma abordagem que possibilita a descentralização da figura individual, em minha leitura, penso que essas potencialidades do CI coadunam com as abordagens escolares que visam contemplar as coletividades e atitudes colaborativas. A meu ver, uma abordagem onde há plena inclusão e nenhuma hierarquia é de valor inestimável dentro de qualquer lugar, mas especialmente na escola.

Numa leitura geral, observei que todos os participantes realmente se entregaram à experiência e o fizeram com empenho e alegria. Vi que se divertiam por estarem livres para

fazê-lo; que tinham prazer em poder agir com liberdade de movimentos (no ambiente escolar que tanto limita os corpos). Penso que esse contato com o outro, essa interação, esse olhar para o outro, esse olhar para si, essa abordagem somática tenha um potencial imenso dentro da vida dos estudantes. Acredito também que o CI é algo contagiante, muitos não tiveram coragem de fazer parte, mas demonstravam, em suas feições e gestos corporais, que desejavam participar. Essa resistência pode ser quebrada conforme forem tendo mais aproximação com o Contato.

Na minha percepção, o CI é uma experiência artística extremamente democrática, que respeita a individualidade de cada um e a coloca para trabalhar com outra individualidade ao ponto de o indivíduo tornar-se múltiplo, sentir-se parte de algo maior, podendo expressar-se livremente sem julgamentos.

O CI possibilitou que muitos estudantes conseguissem participar de uma apresentação no palco, para toda a escola, de maneira segura, no sentido de não se sentir tão exposto por estar apresentando coletivamente e de não se sentir julgado, pois não havia certo ou errado, ele poderia se manifestar seguindo sua própria inteligência corporal, olhando para si e para o outro, fazendo parte de uma movimentação coletiva. São tantas habilidades desenvolvidas durante uma sessão de CI, que partem do autoconhecimento à cooperação com o outro. Um mover-se no espaço mobilizando um repertório próprio de gestos e movimentos, onde não há erro ou mesmo uma coreografia pré-definida, o que oportuniza maior entrega dos estudantes diante de tal liberdade de expressão corporal. Não sendo uma dança de competição, os contatistas se movem de modo cooperativo, o que é interessante para as relações no ambiente escolar.

O CI pode oferecer um desenvolvimento corporal, espacial e interrelacional. O olhar para o outro, o cuidar do outro através do amparo, da interação e do suporte; a autopercepção, o peso do corpo, o saber cair, o controle das velocidades e da expansão dos gestos, o ritmo, a cumplicidade ao acompanhar um gesto do companheiro de dança, ao conversar gestualmente com este, de corpo e mente presentes, momento em que não estão com celulares ou fones, mas entregues à experiência. Uma revolução silenciosa.

4.2.5 - Caminho dos Orixás

O documento *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, já sinaliza:

É importante salientar que tais políticas [de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade] têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. (Brasil, 2004, p.10)

Nascimento W. (2020) faz um importante questionamento: “No conjunto dos legados dos povos tradicionais, o que os terreiros trouxeram e podem trazer como contribuições para as reflexões em relação à formação e educação?”. O autor nos fala que, o fato de os Candomblés⁵⁸ serem reduzidos ao aspecto ritualístico, uma vez que são muito mais que isso, com sua produção de “valores, crenças, saberes e modos próprios de perceber o mundo” (2020, p. 78). Por uma perspectiva religiosa, essa pode ser vista como forma de resistência, uma *experiência de religião* (grifo do autor), não só com o sagrado, mas com as identidades fraturadas pela empresa escravagista. O autor define os terreiros como espaços formativos, “compostos de sentidos, valores, práticas e crenças que orientam a maneira como as pessoas que nele adentram experimentam o mundo, a si mesmas e as relações com as outras pessoas” (2020, p. 79). A herança africana nos traz elementos éticos e morais que fazem seus adeptos reconstruírem a noção de vida, a relação com a ancestralidade e com a natureza, visando uma convivência comunitária mais harmônica. A luta contra a opressão da qual historicamente são vítimas e a postura de resistência já são, por si só, ensinamentos sobre a defesa da identidade e seus valores, uma luta contra o “embranquecimento cultural nacional por meio do extermínio das heranças propriamente negro-africanas e indígenas” (2020, p. 80). A valorização da ancestralidade, do reconhecimento do valor da experiência dos mais velhos e a ideia de que cada indivíduo tem sua importância dentro de suas funções, em uma abordagem colaborativa ao invés de individualista e competitiva, tem muito a nos ensinar.

[Os Candomblés] não abrem mão do ideal de libertação, frente a esquemas opressivos. Não se orientam por normas competitivas, mas colaborativas, uma vez que se movem por sentidos de uma comunidade dividida por funções e por

⁵⁸ Nascimento W. (2020) faz referência ao Candomblé no plural por entender que suas tradições são plurais, advindas de diferentes nações, como por exemplo Angola, Jeje e Ketu, entre as mais conhecidas.

uma hierarquia móvel, de maneira que cada elemento da comunidade precisa estar bem para que a comunidade também esteja bem, funcionando de modo adequado. Tais características provocam profundas fissuras numa ordem econômica capitalista, que tem como uma de suas características uma moral individualista e competitiva. (Nascimento W., 2020, p.79)

Além disso, a relação com a natureza, vista pelos povos de terreiro como local onde habitam as divindades, sujeito vivo, possuidor de direitos, também vai contra a visão ocidental/capitalista da natureza como recurso disponível a ser utilizado ao sabor dos interesses financeiros e de poder. “Para os Candomblés, não existe comunidade sem natureza e não existe natureza sem comunidade” (2020, p.84). Nascimento (2020) também salienta que, além da luta contra o racismo e colonialismo, os Candomblés lutam contra o machismo, uma vez que as mulheres ocupam funções de liderança na comunidade e nos terreiros. Gonzalez dialoga com Nascimento, quando cita: “Sem entrarmos nos detalhes de sua estrutura [do Candomblé], cabe salientar que é liderado principalmente por mulheres, as Yalorixás ou Mães de Santo. São mulheres negras e pobres que não desempenham um papel apenas religioso-cultural. (Gonzalez, 2020, p.63)

Uma vez que, normalmente, ainda pensamos os Candomblés apenas em termos de uma prática religiosa no sentido ocidental, deixamos de aprender sobre esses modos interessantíssimos de produção e circulação de conhecimentos, assim como sobre seus processos complexos de aprendizado e de todos os aspectos culturais, morais e políticos que estão presentes na experiência dos terreiros. E, quem sabe, se nos desarmarmos do racismo, possamos acessar com mais aproveitamento esse vasto e rico campo de ideias que estão presentes nos Candomblés. (Nascimento W., 2020, p.83)

Diante da importância e necessidade de acessar e valorizar a história e cultura afro-brasileira e sendo a religiosidade uma de suas manifestações, pensamos em realizar uma abordagem da religiosidade de matriz africana (com recorte aqui para o Candomblé e Umbanda).

Iniciei a ação exibindo vídeo sobre Racismo religioso⁵⁹. Após assistirem, os estudantes foram convidados a comentar o vídeo e expor seu ponto de vista. Conversei com eles sobre a

⁵⁹ O vídeo exibido foi “Racismo religioso”, do canal da UFRPE, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=UbajJvqKfUk>>

importância de se trabalhar esse tema no ambiente escolar como um meio de entender parte da Cultura Afro-Brasileira, e através do entendimento, irmos desconstruindo o preconceito historicamente construído.

Entendendo que muito do preconceito vem da falta de informação, do medo do desconhecido, convidei duas estudantes que tinham como religião o Candomblé e a Umbanda para que compartilhassem com os colegas de sala as suas experiências, falassem um pouco sobre as práticas dos terreiros, as divindades e tirassem, na medida de seus conhecimentos, as dúvidas dos colegas. Elas mostraram-se bastante empolgadas com o convite e aceitaram prontamente.

No dia combinado, elas haviam montado uma apresentação que projetei para a classe, e elas foram falando. Os estudantes ficaram em total silêncio, prestando muita atenção na explanação das colegas, que no final da exposição, abriram para perguntas e muitos fizeram questionamentos, tiraram dúvidas e em nenhum momento houve qualquer postura hostil, deu-se ali uma troca, um momento inclusive muito bonito que tive o prazer de presenciar, de estudantes formando estudantes e eu, também leiga diante da riqueza e complexidade de tais vertentes religiosas, pude aprender com elas.

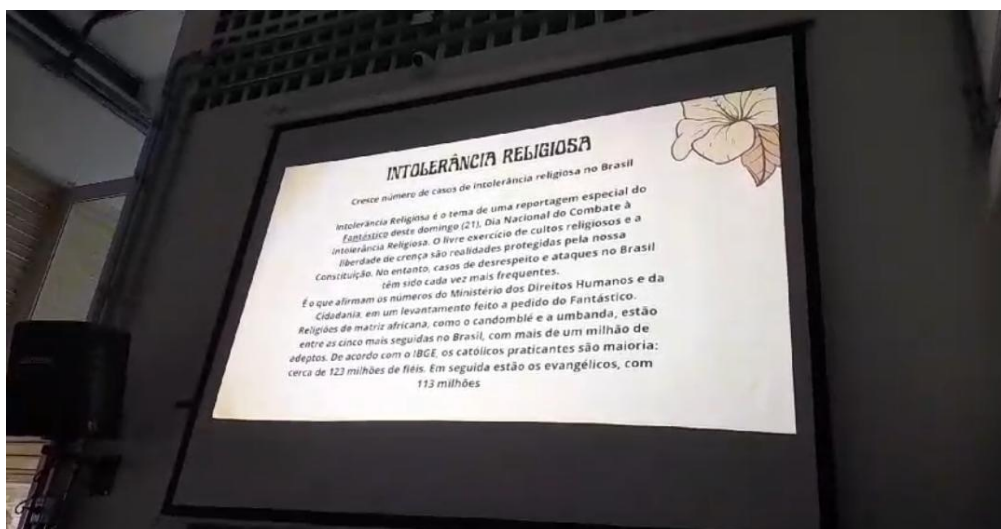
Rachel cita Gallo (2008), que fala sobre as políticas de adequação e reprodução de um conhecimento imposto, no espaço da sala de aula, ao fechar a porta, o professor encontra frestas, oportunidades de fazer algo divergente. Dessa maneira, a responsabilidade pelo que acontece em sala de aula está nas mãos do educador e dos educandos. Ambos podem, juntos, construir situações e condições para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra, de preferência dando voz, cor, forma, sentidos para a pluralidade de experiências de vida comportadas neste espaço, resistindo à homogeneização do conhecimento, resistindo à homogeneização da experiência. (2014, p. 128).

Figura 49 - Estudantes fazendo uma exposição a respeito das religiões de matriz africana.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Figura 50 - Imagem da apresentação sobre Umbanda e Candomblé, 2024.



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

Após vídeos, apresentações e conversas, falando de valorização e respeito pela Cultura Afro-Brasileira, sugeri à turma que fizéssemos uma apresentação envolvendo os Orixás. Mostrei-lhes a canção *Hino dos Orixás*, ouvimos juntos e fomos tendo ideias para a apresentação. Os estudantes, em sua maioria, não mostravam qualquer posicionamento, favorável ou contrário, porém, os adeptos de religião de matriz africana e aqueles mais engajados que costumam se envolver em todas as ações propostas, demonstraram empolgação.

Pedi para que os estudantes que se propuseram a realizar a apresentação, comessem a pesquisar sobre os Orixás, suas histórias, características, movimentação e gestos de cada um para trazermos para a cena, e que escolhessem qual Orixá gostariam de representar.

Na semana seguinte, definimos os Orixás que seriam representados: Iemanjá, a grande mãe, rainha dos mares; Obá, deusa das águas revoltas; Oxumarê, divindade do movimento, da dualidade; Oxum, divindade da água doce, rios e cachoeiras; Oxalá, criador de todos os seres, pai dos Orixás e Xangô, divindade da justiça. Os estudantes foram pesquisando mais detidamente sobre o Orixá que representaria e fomos treinando uma possível movimentação, que se daria do fundo da plateia ao palco, um a um, onde todos se encontrariam. No processo de montagem dessa performance, pudemos contar com grande apoio da professora orientadora de Sala de Leitura do período da tarde. Formada em *Teologia da Umbanda*, ela contribuiu de modo crucial ao compartilhar com os estudantes conhecimentos sobre os Orixás, suas funções no panteão africano, suas estéticas, vestes e características simbólicas.

O estudante Modelo, que tinha habilidades com desenho de moda, se propôs a desenhar os figurinos, o que foi fazendo no decorrer das semanas seguintes. A primeira ideia foi a de confeccionarmos os figurinos com material TNT. Outros Orixás foram também escolhidos, mas no decorrer dos ensaios alguns estudantes desistiram de apresentar. A escola comprou rolos de TNT de todas as cores solicitadas, bem como palhas, pois Obaluaê também estava na lista de Orixás que gostariam de representar, mas no fim, decidiram substituir essa divindade por outra.

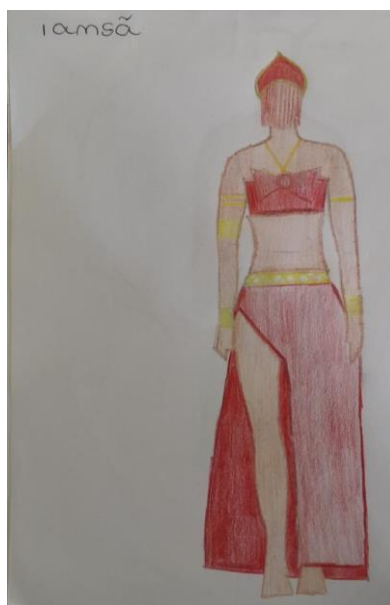
Ciente do trabalho que estávamos desenvolvendo em sala de aula, a mãe de uma das estudantes, Mãe de Santo em um terreiro próximo à escola, ofereceu para emprestar vestimentas utilizadas no terreiro para ajudar a compor o figurino da representação dos Orixás. Essa parceria trouxe mais qualidade à estética da representação. Alguns adereços como laços, faixas, turbantes, foram feitos com o TNT.

Figuras 51 e 52 - Desenhos dos figurinos com base nos Orixás, feitos pelo estudante Modelo.



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

Figuras 53 e 54 - Desenhos dos figurinos com base nos Orixás.



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

Figura 55 - estudantes confeccionando o figurino em ambiente doméstico, utilizando materiais cedidos pela escola.



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

Cabe aqui um espaço para salientar a autonomia dos estudantes, que, em um dia após o horário de aula, reuniram-se na casa de um deles para concluir a montagem dos figurinos, ocasião em que fizeram um ensaio fotográfico, que segue:

Figuras 56 e 57 - Estudante em figurino representativo da divindade Iemanjá.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Figuras 58 e 59 - Estudante em figurino representativo da divindade Oxum.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Figuras 60 e 61 - Estudante em figurino representativo da divindade Obá.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Figuras 62 e 63- Estudante em figurino representativo da divindade Oxalá.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Figuras 64 e 65- Estudante em figurino representativo da divindade Xangô.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Figuras 66 e 67- Estudante em figurino representativo da divindade Oxumarê.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Na ocasião dos ensaios para a performance *Caminhos dos Orixás*, precisei lidar com o incômodo de duas estudantes, por conta de eu estar abordando a temática acerca das religiões de matriz africana em sala de aula. “Também não se desconhecem as dificuldades enfrentadas quando se trata de estudar concepções religiosas complexas como o Candomblé, sobretudo diante do predomínio do cristianismo em nosso país.” (Schwarcz, 2012, p. 86)

Como já sabemos das dificuldades inerentes à tal abordagem, já era esperada tal atitude. Trouxe então para a aula o texto da Lei 10.639/03, expliquei que no ambiente escolar, as religiões de matriz africana não estavam sendo tratadas pelo viés religioso, mas sim pelo viés cultural, como parte da cultura dos afrodescendentes, e que seria uma oportunidade de conhecermos. Aproveitei para falar um pouco sobre as cosmogonias, as mitologias, que quando trazem elementos da cultura branca ocidental (a exemplo da mitologia grega), são muito bem aceitas na escola, ao passo que a mitologia africana não. Se falarmos em Hermes, da mitologia grega, não encontraremos absolutamente nenhum problema, porém, se citarmos Exu, poderemos arcar com sérias consequências, sendo que ambas são divindades, uma grega outra africana, que exercem funções muito semelhantes, enquanto mensageiros entre os homens e os deuses e possuidores de uma natureza dual. Convidei-os a refletir sobre o porquê isso acontece.

As estudantes que se mostravam incomodadas em assistir à essas aulas de ensaio e discussões, começaram a afrontar as estudantes que professavam a Umbanda ou Candomblé. Essas, vieram conversar comigo sobre tal incômodo, então, chamei as estudantes que estavam agindo com racismo religioso para conversarmos em particular. Eu as escutei, expliquei novamente que a abordagem não era proselitista, que não eram aulas para convencer ninguém a gostar da religião ou angariar novos adeptos, mas era necessário que todos pudessem conhecer um pouco mais sobre a cultura negra, e que pudséssemos ter o entendimento e o respeito pelo diferente, porque assim como a religião delas era importante para elas, a religião de outra pessoa também o é, e era preciso respeitar.

Após essa conversa, as estudantes pararam de provocar as colegas, mas costumavam faltar nos dias da aula de leitura, ocasião em que ensaiávamos, ou ficavam conversando sem dar atenção às discussões, em atitude de desprezo. A perseguição empreendida contra as religiões de matriz africana e sua associação com “magia negra” está presente na mentalidade de muitas pessoas, ainda hoje, e estas costumam passar suas crenças adiante.

Seguimos com os ensaios por aproximadamente três meses. Neste tempo, acredito que muitas trocas significativas ocorreram entre os estudantes. Entre os que conheciam as religiões

Candomblé e Umbanda e os que desconheciam, entre aqueles que queriam partilhar de suas experiências e aqueles que tinham curiosidade.

Uma das estudantes, a que representou Iemanjá, possuía vivências e conhecimento acerca do Candomblé, então, durante os ensaios, à medida que percebi que ela começou a querer “dirigir” os colegas em cena, me coloquei na posição de mediadora, me afastando sutilmente para apreciar a autonomia e o gosto com que, juntos, construíram a apresentação. Vez ou outra eu intervinha, mas tentei deixá-los o mais livre possível para que se expressassem e trouxessem o que julgavam ser importante. Essa mesma estudante também ensinou para os colegas toques no Djembê, tambor africano que tínhamos disponível em sala, quando tiveram a ideia de abrir a apresentação com toque de tambor.

Martins (2021) fala sobre essa postura colaborativa quando cita os terreiros de Candomblé como sendo uma das formas de se manifestar o conceito de família, no âmbito da coletividade afro, como uma maneira de reconstruir o princípio de ancestralidade, que comungam africanos e seus descendentes nessas comunidades de pertencimento e ajuda mútua.

De acordo com o texto presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “a aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os estudantes sejam protagonistas e criadores”. (Brasil, 2018, p. 193).

Os estudantes pesquisaram a gestualidade do Orixá que iriam representar. O estudante que interpretou Oxumarê, senhor dos ciclos, renovação e mudanças e que é representado por uma serpente, entrava no palco se arrastando pelo chão. Quando de pé, apresentava movimentos ondulantes e circulares, como a cobra que morde a própria cauda. A estudante que representou a Orixá Obá, em meio a sua dança vigorosa de guerreira, cobria a orelha direita com a mão, em alusão ao mito que conta que Obá, orientada por Oxum, cortou a própria orelha como demonstração de amor por Xangô, mas o esposo se enojou de tal atitude e a expulsou de sua morada. E cada estudante ia representando de acordo com as informações sobre o seu Orixá, de modo que a mitologia e cosmovisão africana foi acessada e entendida pela mente, mas manifestou-se também corporalmente.

Figura 68 - Estudante ensinando aos colegas de sala toques de tambor.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Figura 69 - Ensaaiando *Caminho dos Orixás* na Sala de leitura.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

No dia da apresentação, os estudantes envolvidos estavam muito felizes e exuberantes em suas vestes. Se apropriaram de seus movimentos e pareciam ansiosos por apresentar.

Figura 70 - Estudantes prontos para a performance.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Antes da apresentação iniciar, fiz uma fala para a plateia, pontuando que a religiosidade, no ambiente escolar, estava sendo abordada pelo viés cultural e histórico. Falei também sobre a necessidade do respeito aos diferentes credos, e no caso das religiões de matriz africana, o entendimento de sua manifestação como forma de resistência e preservação cultural. Durante a apresentação, optei por colocar no telão que ficou no fundo do palco, o número da Lei: 10.639/03, que justificava aquela ação dentro do ambiente escolar.

Nascimento A. (2019) aborda a resistência das culturas africanas no Brasil, especialmente por meio da religiosidade. Mesmo diante da repressão, da violência simbólica e da perseguição institucional, os valores, tradições e identidades africanas não foram anulados. Pelo contrário, permaneceram vivos, adaptados e fortalecidos, revelando a cultura como um potente instrumento de sobrevivência, luta e afirmação identitária. Leda Maria Martins (2021) destaca os ritos como formas de pensamento incorporado, ou seja, como práticas que preservam e transmitem saberes por meio do corpo, da memória, da performance e da experiência sensível. Os ritos não são apenas repetições simbólicas, mas modos de produção e transmissão de conhecimentos estéticos, filosóficos e metafísicos, estruturando culturas e identidades.

Figura 71 - Apresentação de Caminho dos Orixás.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Figura 72 - Estudante representando Oxalá.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Um dos objetivos da performance foi transmitir a importância da religiosidade como forma de preservação cultural, de luta e resistência dos povos negros, bem como trazer a reflexão sobre a necessidade de vivermos na pluralidade, respeitando as diferenças.

A pluralidade de formas de viver, pensar e sentir, estimular o pluralismo e cultivar a originalidade das diferenças individuais como a expressão mais genuína da riqueza da comunidade humana e da tolerância social....onde os indivíduos, respeitando seus diferentes pontos de vistas e projetos vitais, se esforçam através do debate e da ação política, da participação e cooperação ativa, para criar e construir um clima de entendimento e solidariedade, onde os conflitos inevitáveis se ofereçam abertamente ao debate público. (Gimeno, 1998, pg. 24)

De modo geral, a performance foi bem recebida pela plateia, tanto a composta por estudantes e professores, como a composta pelos familiares. A seguir, alguns depoimentos de três professores e um estudante sobre a apresentação:

Eu acho que esse é um conteúdo que precisa ser trabalhado também como parte da cultura dos afrodescendentes e problematizar isso na escola, porque muitos afrodescendentes têm um certo receio, uma certa resistência em assumir as religiões de matriz africana, e aí é como se fosse negar a própria ancestralidade né, negar a ancestralidade da cultura. Ficou muito claro isso pra mim, do Sarau. Como que se pode inserir a questão da religião de matriz africana como reflexo cultural dos afrodescendentes e como os afrodescendentes na localidade da escola, como percebem e se relacionam com as religiões de matrizes africanas. (Professor B, 2025)

O que me marcou no último Sarau [2024], foi ver as crianças entrando vestidas como os Orixás, aquilo me impactou positivamente, demais. Falei ´gente, eu estou vendo isso dentro de uma escola pública. Que rico é isso, que maravilhoso é isso, que tocante é isso! então, essa imagem marcou demais, apesar de nós estarmos ainda vivendo período de extrema intolerância religiosa, a escola fazendo seu papel, tomou posse disso e fez acontecer e não teve nenhum tipo de medo, de represália, denúncia, nem nada. Então isso ficou guardado pra mim. (Professor A, 2025)

E algo que foi bem colocado também, a legislação né, pra entender do que que a gente está falando, a importância do que a gente está falando. E eu percebi um envolvimento muito grande dos estudantes e nos ensaios também. Eu lembro de como eles traziam ideias e de como um ajudava o outro e principalmente de quem era da religião e já trazia as informações para a interpretação dos Orixás e o que fica marcado é: que a gente pode falar da lei, a gente deve falar da lei, mas sem ter a caracterização de fé, foi possível, você conseguiu apresentar os Orixás, trazer os Orixás, trazer a Conceição, trazer a Carolina, sem estereótipos pesados, só que são, e trazer a contribuição do povo negro, da mulher negra principalmente, na literatura, que também é bem importante. (Professora C, 2025)

Abordar um tema que deveria estar sempre circulando foi muito bom, ensinar sobre a cultura afrodescendente é algo que sempre deve estar se espalhando, tanto que eu adorei demais este tema. Poder mostrar um pouco de cada pedacinho

moldado pela cultura negra é uma coisa que vai estar sempre grudado em meu coração. (Estudante G, 2025)

5 - Diários revelados

No intuito de analisar as reverberações sobre o impacto da produção artística do Sarau nos estudantes – como ato significativo e transformador de concepções de mundo, de formas de se relacionar, de se apropriar e valorizar o conhecimento, de conhecer outras narrativas históricas, de se perceber – optei por fazer uso de diários como dispositivo investigativo, uma vez que “há nele a escrita de narrativas autobiográficas, as quais possibilitam o acesso ao mundo pessoal de quem o escreve” (Lima, 2024, p.3)

Fiz o convite aos estudantes para que colaborassem com a pesquisa por meio da escrita de um diário. Chamei para conversar e apresentar a proposta individualmente ou em dupla, meu critério de escolha desses estudantes, foi o de convidar aqueles que mostravam-se mais envolvidos com o processo de montagem do Sarau, pois como o diário, além da parte destinada a escrita livre, contava com quase 60 perguntas/exercícios, seria necessário contar com estudantes que pareciam estar dispostos a preencher os questionários, responder as perguntas e também se abrir emocionalmente, em um registro comparativo de antes e depois do Sarau.

A minha opção por entregar um diário com questionários⁶⁰, testes e propostas se deu com a intenção de “conduzi-los” de modo a falarem sobre si, tendo em vista as relações étnico-raciais. Questões sobre a vida escolar, os relacionamentos com colegas, professores, gestão; autopercepção em relação às características externas (fenotípicas) e internas (emocionais); leitura de mundo através do que presenciou ou não no ambiente escolar em relação ao racismo, a atitude que teve, o que sentiu, o que pensou; acerca dos estímulos externos que vai recebendo e que trazem mensagens relativas ao negro/a na sociedade, como livros, filmes, músicas; sobre expectativas em relação ao Sarau e registro de suas percepções pós-Sarau. Também deixei muitos espaços no diário para registrarem livremente, sobre o que quisessem, mas essas partes voltaram em branco, o que mostrou que foi acertada a escolha de colocar perguntas para serem respondidas, que serviu para instigá-los a escrever. Nove estudantes aceitaram participar (no entanto, somente cinco diários foram respondidos).

⁶⁰ As referidas questões presentes nos diários encontram-se na sessão de apêndices dessa pesquisa.

Realizei uma análise com base em tudo o que responderam e registraram nos diários, e em seguida, uma reflexão levando em consideração minhas observações na posição de docente e pesquisadora-participante. Os/as participantes aparecerão referidos/as com nome de profissões, ocupações essas que dialogam diretamente com a personalidade de cada um:

Estudante 1- Poetisa

Estudante 2 - Atriz

Estudante 3- Bailarina

Estudante - Capoeirista

Estudante - Modelo

Diário da Poetisa

A Poetisa se reconhece como parda. Uma garota católica bem envolvida com a igreja. Está no nono ano e trabalha das 16h às 23h. Acorda às três horas da manhã para rezar o terço. Alega não ter um bom relacionamento com o pai “...por dores criadas pelo mesmo” e o relacionamento com a mãe define como “OK”. Mora com a avó, por quem nutre grande amor “a melhor pessoa que existe no mundo”. Sonha em ser advogada, constituir família e ser uma escritora conhecida, também deseja ser aprovada para estudar na ETEC.

Quando olha para si, reconhece como qualidades o fato de ser companheira, esforçada e cuidadosa, vendo essas características também como defeitos, pois acha que se doa demais. É muito bem relacionada no ambiente escolar, com colegas, professores, gestão e funcionários.

Afirma não ter sido vítima de racismo dentro do ambiente escolar, ao mesmo tempo que relata ter recebido ofensas pelo seu cabelo, o que a deixou chateada. Quando presenciou situação de racismo com um colega, sentiu como se fosse com ela “fiquei corroída por dentro”. Nunca agiu de forma racista com alguém, diz se colocar muito no lugar do próximo. Sua opinião sobre o racismo é que as pessoas que o praticam deveriam sofrer o racismo também, que o racismo é algo muito errado.

Afirma que presta atenção na letra de algumas músicas, e quando solicitada a escrever a letra da música preferida, trouxe versos de uma canção católica. Afirma desconhecer canções que tratem da temática do negro na sociedade, bem como livros do mesmo tema.

Sobre religiões de matriz africana afirma ter medo e que nunca frequentaria, mas respeita.

A poetisa afirma sentir inseguranças em relação ao seu corpo e seu cabelo e se importar muito com a opinião alheia sobre si. Nutre grande expectativa para a sua participação no Sarau e gostaria que a família assistisse à apresentação para que sentissem orgulho dela.

Após o Sarau, no qual a Poetisa interpretou Carolina Maria de Jesus na montagem baseada no livro *Quarto de despejo - Diário de uma favelada*, e leu poemas de sua autoria, afirma que o evento foi “perfeito”, “lindo” e superou suas expectativas, com “sons, cores e peças.”

Relata ter sentido medo pelo fato de ser sua primeira peça, mas depois sentiu segurança, pois entendeu que com treino tudo fica “lindo e fácil”. Relata também ter se sentido muito triste por este ser o seu último ano no CEU. Considera que teve como pontos fortes em sua apresentação a coragem, a voz, a personalidade e a capacidade de entrar na personagem. Acredita que a peça que apresentou colaborou para a reflexão do público sobre as dificuldades enfrentadas por Carolina Maria de Jesus, mas ainda não está convencida de que a arte seja importante para fazer as pessoas refletirem sobre determinados assuntos, respondendo a essa pergunta com um “talvez”. Sobre a apresentação que mais gostou do Sarau, foi a dança *Olhos coloridos*, do quinto ano. Achou bem ensaiada e divertida. Afirma que não teve nenhuma apresentação da qual não tenha gostado.

Quando questionada sobre a colaboração do ato de se apresentar no Sarau para a autoestima, Poetisa diz que sua autoestima melhorou, “eu entendi mais sobre o cabelo, o que me lembra que meu black é perfeito”. Os conhecimentos que afirma ter adquirido durante o processo do Sarau foi ter aprendido mais sobre a cultura afro-brasileira.

Em relação às autoras homenageadas, Carolina e Conceição, conseguiu ter uma percepção sobre suas trajetórias, reconhecer seus esforços e a luta por seus sonhos. Quanto à temática “étnico-racial”, acha muito necessário o trabalho com este tema.

Terminada a verificação de suas respostas no diário, registro a minha percepção sobre a estudante, com base na observação de seu comportamento durante todo o processo de construção e apresentação do Sarau.

De acordo com a minha percepção, um olhar de professora sobre a estudante, noto que Poetisa é uma adolescente muito ativa na escola, sempre disposta a participar e colaborar com todas as atividades propostas. Uma menina sensível, responsável e dedicada. Gosta muito de escrever poesias e sempre as compartilhou comigo, tendo eu a incentivado a se inscrever em um concurso literário realizado pela Casa Poética, no qual teve seu poema publicado.

Poetisa gosta de falar sobre questões de gênero, segue um de seus poemas, já apresentado em edição anterior do Sarau

Somos mulheres e não objetos

Cada palavra que saiu da sua boca aquele dia
Foram como marteladas na minha cabeça
Faca para minhas feridas curada e as não curadas
E não eu não consegui me expressar ou falar e tudo ficou em mim

Dói quando uma amiga fala
Qualquer coisa me liga
Me Avisa quando chegar em casa
Não é só preocupação
É saber se no meio do caminho
eu não fui assediada, agredida ou torturada
É ruim não é mesmo? Ter que explicar para uma menina de 11 anos que ela tem
que seguir um padrão
Um padrão para não ser olhada
Um padrão para não ser tocada
E no final ser a errada

Eu nasci, cresci, virei uma mulher
E os olhares e cantadas desnecessárias continuam
E não estou falando só de mim
Estou falando de milhares de mulheres
Que sofrem disso todo dia

A e o silêncio, não posso esquecer do silêncio
Posso ser agredida, ou assediada
Mas tenho que continuar em silêncio

Aí mas ela provocou
Não quer ser assediada muda de roupa
Não é pela minha roupa e sim pela sua intenção
Você estava querendo
Então não vem colocar culpa na minha roupa, personalidade ou jeito de estar

Na escola, na rua, no trabalho
Os olhares quando me olham não são de felicidade e sim de desejo, desejo por mim
Desejo pelo meu corpo
Entendam, ela não pediu para ser assediada
Ela não pediu para você tocar nela
E muito menos agredir ela
Ah e lembre, não somos bonecas. (Poetisa, 2024)

A sala que foi convidada a ensaiar a peça *Quarto de despejo* não era a sala da Poetisa, mas diante da desistência de uma das alunas-atrizes, a meu convite, Poetisa aceitou

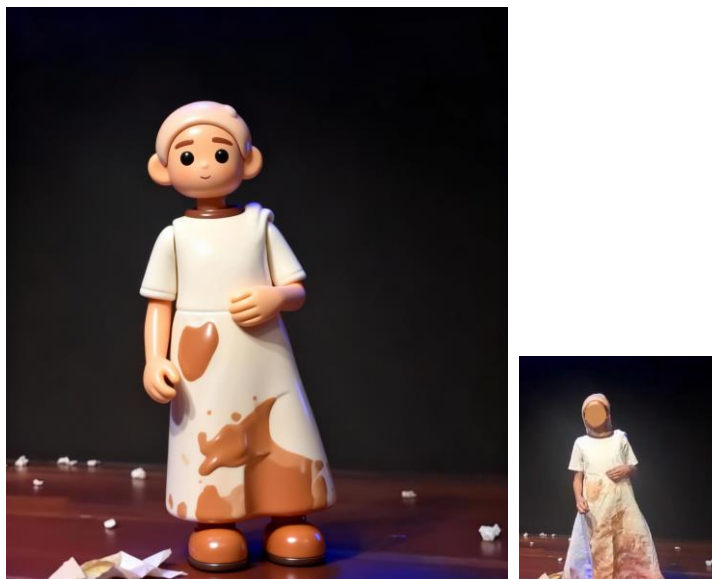
prontamente interpretar a protagonista em revezamento com a colega, o que colaborou imensamente para não desfaltar o elenco. Essa postura solícita é um traço marcante da estudante, que está sempre aberta a colaborar e a aprender coisas novas, tem uma noção de respeito e empatia muito grandes. Durante o processo, só ficou chateada porque queria fazer parte da produção, mas eu a convidei para realizar apresentações, pois além da sua interpretação, ainda leria seus poemas autorais. No fim das contas, a poetisa participou do Sarau de todas as formas, nas diferentes linguagens artísticas, dentro e fora do palco.

Figura 73 - A Poetisa interpreta Carolina Maria de Jesus na peça *O quarto no palco*.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Figura 74 - Poetisa interpreta Carolina Maria de Jesus na peça O quarto no palco.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Diário da Atriz

A Atriz se reconhece como uma pessoa “meio amarela”. Estudava de manhã e trabalhava à tarde, das 13h às 18h. Quando não estava na escola ou no trabalho, ajudava a mãe nos afazeres domésticos. Seu relacionamento com os pais é bom, porém sente falta de mais atenção e gostaria que discutissem menos com ela, mas no geral, afirma que são bem felizes. Seu sonho é “sair desse muquifo” (estaria falando de sua casa? Do bairro? Não sabemos) e dar uma vida melhor aos seus pais. Em seus planos está passar na ETEC e se dedicar a algo que goste.

Na percepção de suas qualidades, destaca o fato de ser comunicativa, ter habilidade de trançar cabelos e ser dedicada. Quanto à percepção de seus pontos fracos, cita o fato de ser escandalosa, grudenta e às vezes “seca”, “errar o olho para tudo”, ser alta e ter dentes tortos.

Sobre seu relacionamento na escola, diz que é “uma bosta!”, com gente falsa, com quem já discutiu e que a xingou. Com os professores, a relação é boa, com exceção de um, que segundo a estudante, fica de “marcação” com ela. Com a equipe gestora, diz que seu relacionamento é ótimo, bem como com os funcionários, que a conhecem desde pequena.

Quanto às músicas, diz que analisa as letras, inclusive aprendeu inglês por meio das músicas que ouve. Quando falamos em cultura afro-brasileira, lhe vem em mente os Orixás, o terreiro, cabelo crespo, o pai e mãe de Santo, incorporação e pontos. A Atriz diz que já foi

vítima de racismo, que falaram mal do seu cabelo, na ocasião sentiu-se muito feia, mas hoje não se importa com as palavras das pessoas. Afirmo nunca ter agido de forma racista com alguém, pois acha muito feio. Já presenciou uma briga corporal por conta do racismo, diante da qual ficou sem reação. Acha que o racismo é algo extremamente desnecessário, mas que infelizmente é muito comum nos dias de hoje, mas que poderia ser evitado.

Em relação às religiões de matriz africana, acha que são incríveis, que tudo na Umbanda a encanta e que o Candomblé lhe transmite uma força incrível.

Diz não se importar muito com a opinião de outras pessoas. Sobre suas inseguranças, aponta seu nariz, sorriso e altura.

Quanto às suas participações no Sarau, afirma sentir uma energia “surreal”, cada vez que entrava no palco era como se renascesse, como se fosse uma nova pessoa durante suas apresentações, e por estar participando do Sarau 2024, sente uma sensação maravilhosa e nutre expectativas muito altas por estarem se dedicando tanto ao processo. Deseja que sua família assista sua apresentação para que possam ver a maneira como ela se expressa na arte.

Após a apresentação no Sarau, a Atriz descreve o evento como tendo sido “mágico”, um Sarau que fez despertar nela um valor artístico que não tinha há muito tempo. Apresentou seu poema autoral, integrou a encenação de abertura e interpretou Carolina Maria de Jesus na peça *O quarto no palco*. Sentiu nervosismo, alegria, emoção e, no final de tudo, chorou.

Acredita que se apresentar no Sarau eleva sua autoestima, pois além de receber elogios, descobriu amor pela arte. Quanto a se sentir mais segura para apresentar após ter participado do Sarau, afirma que nunca teve dificuldade com apresentações. Sobre as apresentações colaborarem para a reflexão do público sobre os temas abordados, concorda, inclusive diz que em si própria despertou curiosidade. Acha importante o uso da arte para tratar dos assuntos, já que muitas pessoas são visuais. Ao participar do Sarau, diz que colaborou para o seu conhecimento no sentido de não ter racismo e respeitar as diferenças e que, esse recorte temático, é importante para ajudar as pessoas a terem uma noção maior sobre o negro na sociedade. Conseguiu ter uma percepção sobre a vida das autoras homenageadas, destacando as dificuldades e obstáculos que foram por elas superados.

Terminada a verificação de suas respostas no diário, registro a minha percepção sobre a estudante, com base na observação de seu comportamento durante todo o processo de construção e apresentação do Sarau.

A Atriz, como ela mesma reconhece, é uma pessoa muito comunicativa e extrovertida.

Costuma chamar a atenção por onde passa, pois fala e ri alto, tem gestos amplos e costuma ser bastante simpática. Esse jeito expansivo lhe rende algumas inimizades por parte de outras garotas, mas ela costuma contornar a situação expressando seu ponto de vista ou se portando de forma indiferente.

A estudante frequentou terreiros, na Umbanda e no Candomblé, mas parou de ir por ser impedida pela família. Frequenta outras religiões, sem preconceito e sempre aberta a aprender. Diante do meu convite, a estudante concordou em conversar com os colegas de sala sobre sua experiência dentro do terreiro e tirar dúvidas, parecendo muito feliz em fazê-lo.

Ficou muito chateada ao ter que sair da apresentação *Caminhos dos Orixás*, por ordem dos familiares.

Figura 75 -A Atriz interpreta Carolina Maria de Jesus na peça *O quarto no palco*.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Figura 76 - Atriz interpreta Carolina Maria de Jesus, escrevendo em seus diários.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Diário do Capoeirista

Capoeirista é um adolescente do nono ano, que afirma se reconhecer como negro, que no início do processo do Sarau tinha a incumbência de levar e buscar o irmão menor para a escola e passar o resto do dia em casa. Ele afirma que o relacionamento com os pais é péssimo, mas que ele não se importa, “não faz diferença, eu não ligo”. Prefere que a família não assista sua apresentação no Sarau, pois não gosta que saibam nada da sua vida.

Seu sonho é ser dono de uma barbearia e tornar-se um bom capoeirista e está em seus planos ter uma casa, construir sua família, ter um casal de filhos e ser um bom barbeiro. Capoeirista acha que a escrita, o raciocínio rápido e uma boa dicção são suas maiores qualidades, e como defeitos, reconhece ser robótico, manipulador, dissimulado e sentimental.

Sobre apelidos que recebe no ambiente escolar, cita “gorila”, “macaco”, atribuindo a associações em relação à sua alta mobilidade na capoeira, afirma que não liga para apelidos.

Gosta de ouvir *rap* e costuma prestar atenção nas letras. Quando falamos em cultura afro-brasileira, afirma que lhe vem à mente Umbanda e Candomblé, capoeira, samba, feijoada, maracatu, quilombos, moda afro, *black power*, carnaval, folclore, lutas sociais e políticas, bem como danças e literatura afro-brasileira.

Sobre já ter presenciado ou sofrido racismo no ambiente escolar, afirma que não, mas que já agiu de forma racista com outros colegas, mas “na brincadeira”.

Quando convidado a citar uma música que trate da temática do negro na sociedade, Capoeirista nos trouxe essa canção do artista Nego Max:

Eu não sou racista - Nego Max

Primeiramente, com todo respeito
Somos todos seres humanos pra mim
Não existe essa de branco ou preto
Dentro disso eu não consigo sentir pena
Vocês problematizam tudo, esse é o grande problema
Não sei o porquê esse hábito de vitimismo
Não posso mais abrir a boca porque hoje tudo é racismo
Eu até queria ficar do seu lado
Mas 'cês nem sabe se é de negro ou de preto que 'cês querem ser chamado
Falando de escravidão como se fosse atual
Mas se ela existisse ainda, 'cês 'tavam passando mal
Já passaram duzentos anos e 'cês ainda 'tão nessa
Não consegue sair da fossa e diz que a culpa é nossa?
Aliás, culpar os outros é o que 'cês mais adora
Culpa o estado, a igreja, culpa a polícia e os branco
Branco morre e 'cês não faz um gesto
Preto morre e 'cês quer parar o mundo com seus protesto
Eu não sou racista, eu não
Inclusive a empregada e o jardineiro da família são negros/as
A babá também era, mas foi desligada
Depois que começou a fazer a facul, chegou duas vez atrasada
Olha tamanha irresponsabilidade
Depois quer vim falar de falta de oportunidade
Engraçado, né? 'Cês gosta memo é de pegar atalho
Mas a conquista só vem com o mérito do trabalho
Vocês que vivem de cota, bolsa isso, bolsa aquilo
Têm coragem de falar que eu sou o privilegiado?
Enquanto 'cês 'tão na rua roubando e traficando
Eu 'to dentro do escritório dando um trabalho do brabo
Bando de marginal, vagabundo e fedido
Com essas música, essas gíria e essas roupa de bandido
Honro meus imposto em nome da família
Enquanto 'cês só quer saber de droga e putaria
Adoram o Mano Brown como se fosse cristo
E assim suas crianças seguem o ciclo maldito
Pare com essas porra e obedeça as leis

Talvez assim a polícia pare de matar vocês
 Eu não sou racista, ahn
 Mas quando não perigosos, são preguiçosos e isso é fato
 Eu não sou racista
 E vocês têm que se responsabilizarem pelos seus atos
 É isso que eu acho
 Mas como jogaram na minha cara uma vez
 Que esse não é o meu lugar de fala
 Eu quero ouvir o seu lado da história
 A juventude negra empoderada, não é não?
 Primeiro que isso não é nenhuma novidade
 Que somos humanos, eu sei, explica isso pra sociedade
 Mas depois de séculos de atrocidade
 Percebi que na verdade, o homem branco que perdeu a humanidade
 Sua pena é a última coisa que eu preciso
 Guarda que tu vai precisar quando eu for cobrar o prejuízo
 Quer falar o que quiser, mas não quer ter a preocupação
 Isso só mostra o quão nojenta é a sua intenção
 Trago marcas profundas na minha memória
 Abolição aqui só aconteceu nos livro de história
 Nessa conversa só existe dois lados
 O com o passado escravocrata e o outro com o passado escravizado
 Polícia brasileira é a que mais mata no mundo
 No Brasil morre um preto a cada vinte e três minuto
 Agora, sejamos francos
 Quantas pessoas 'cê conhece que morreu só por ser branco?
 Você não é racista? 'Tá bom
 Mas sua justificativa afirmou o quanto 'cê é boçal
 'Tá encrustado, enraizado na mente o padrão
 Que relação normal com preto é de patrão e serviçal
 Sequestraram guerreiros, estupraram rainhas
 Aplicaram todo tipo de crueldade e covardia
 Nosso sangue é base dessa economia
 E você tem coragem de falar de meritocracia?
 Cota não é esmola, é a inclusão
 De um povo sequestrado e deixado sem reparação
 Olha o seu atraso
 Não quer ou não percebe que a violência é consequência do seu descaso?
 A burguesia fede, 'cês são tudo arrombado
 Parece e merece o presidente que 'cês têm
 Falam da minha cultura, mas vive sugando ela
 Se apropriando e querendo nos fazer de refém
 Cidadão de bem? Hipocrisia
 Nós sabe bem o que 'cê faz escondido da sua família
 Sua filha quer bandido pra viver na adrenalina
 E seu filho com a mesada enche o cu de cocaína
 O Mano Brown pra mim não é Jesus, ele é real
 Que me ensinou a sobreviver nesse inferno racial
 E se a lei fosse cobrar quem rouba e mata
 A cadeia 'tava lotada de terno e gravata
 Você é racista, igual aos teus antepassados
 Vocês fazem parte da escória, tudo racista
 E se não fossem, estariam fazendo uma pra mudar a história. (Max, 2020)

Quando questionado sobre livros que tratam da temática do negro na sociedade, deixou em branco. Sobre sua opinião em relação às religiões de matriz africana, afirma que gosta bastante dessas religiões, especialmente depois que se aprofundou nos estudos sobre a Umbanda.

Quanto à experiência de se apresentar no Sarau, disse que no início bateu uma insegurança, mas que depois foi muito bom. Que se preocupa muito com a opinião dos outros sobre sua pessoa. Sobre inseguranças, afirma ter em relação ao seu rosto, seu sorriso, sua voz e seu abdômen.

Após a apresentação no Sarau, Capoeirista afirma que amou participar das apresentações. Ele participou em dois momentos, uma no Contato Improvisação no papel do Guri, e na peça *Ardoca: trabalhador assaltado*, no qual interpretou Ardoca, sendo essa, segundo ele, sua apresentação preferida, por ter gostado do contexto.

Não acredita que sua participação no Sarau mudou algo em relação à sua autoimagem, nem contribuiu para sentir-se mais seguro nas próximas apresentações. Reconhece que se entregou bastante no processo de montagem das apresentações, e que a arte é bastante importante para fazer com que as pessoas reflitam sobre determinados assuntos. O conhecimento que o Sarau lhe proporcionou foi a descoberta de que sabe interpretar bem a morte (tendo as personagens que interpretava morrido em ambas as apresentações). Para ele, a importância do Sarau é “espalhar culturas variadas nas escolas”. Sobre o que sentiu com a abordagem étnico-racial do Sarau 2024, respondeu que acabou não prestando muita atenção, pois estava na produção (bastidores). Quando questionado sobre de que forma podemos colaborar para uma educação antirracista, respondeu “criando mais desenhos com personagens negros”.

Terminada a verificação de suas respostas no diário, registro a minha percepção sobre o estudante, com base na observação de seu comportamento durante todo o processo de construção e apresentação do Sarau.

O Capoeirista sempre gostou de escrever poesia, tais como

E aquele menor de 14 anos que foi morto na quebrada
Tava indo pra escola na maior felicidade, tá ligado?
Até o momento que foi abordado pelos mano de farda
Só pelo seu tom de pele e suas narinas mais arredondadas
O policial efetuou três disparou e falou
Ele estava fazendo um assalto à mão armada

Mas, de verdade
 Quantas mais vidas serão tiradas por esses caras?
 Isso não é uma pergunta que apenas eu faço
 Mas sim, todas as quebradas. (Capoeirista, 2025)

O estudante parece ter uma visão bem apurada sobre a situação do negro na sociedade, geralmente visto como culpado pelas autoridades, que os julgam por suas características fenotípicas, o local onde moram, seus trejeitos. Entre várias poesias que me mostrou, percebi que traziam como tema a revolta contra o mundo e suas desigualdades. A depressão que sentia e a tentativa de fuga por meio das drogas também se apresentam.

E o primeiro trago, vem sempre com as lembranças dela comigo
 O segundo trago, vem as lágrimas em meus olhos
 Já no terceiro trago, vem as lembranças daquele meu amigo, tá ligado?
 Já no quarto trago, vem o gosto de quem falava que nunca ia usar esse troço
 No quinto trago, a mente já esvazia
 Já no sexto trago, eu apago e me lembro daquela criança que de tudo sorria.
 (Capoeirista, 2025)

Capoeirista também relata as dores do coração, quando tentou largar os vícios que o machucavam pelo amor, e esse, lhe machucou mais

É! E pelo visto de pouco a pouco aquele vazio enorme tá voltando,
 Quando parecia que eu estava finalmente melhorando,
 Você reaparece pra poder piorar tudo e me deixar novamente chorando,
 A ansiedade está de novo me dominando,
 E dessa vez eu quero mais que se foda já nem tô ligando,
 Larguei todos os meus vícios pela porra do amor, mas olha que ironia
 agora é ele que está me matando internamente
 enquanto eu agonizo de dor. (Capoeirista, 2025)

O estudante sempre teve uma postura muito respeitosa em relação a mim, no geral, era tranquilo. Alguns professores tinham sérias reclamações em relação ao seu comportamento em sala. Quando eu o chamava para conversar, o orientava dizendo para que prestasse atenção nos caminhos que estava percorrendo, ele escutava balançando afirmativamente a cabeça. Eu sempre chamava a atenção para a sua habilidade na escrita e para a arte de maneira geral, e sugeria que ele usasse a arte para se liberar dos sentimentos ruins que sentia.

Durante os ensaios, sempre foi bastante participativo e deixava-se dirigir. Esteve ausente

por algumas vezes, mas quando eu o questionei se poderia contar com ele, me deu sua palavra e cumpriu, estando presente nas apresentações e interpretando muito bem os seus papéis.

Figura 77 - Capoeirista interpretando Ardoca, na cena inicial da peça *Ardoca: trabalhador assaltado*, baseada no conto de Conceição Evaristo.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Figura 78 - Capoeirista na peça *Ardoca: trabalhador assaltado*.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Após o Sarau, e no ano seguinte, ainda em conversa com ele, me informou que estava estudando em período integral, que havia parado de trabalhar no salão (no final do ano me

relatou que havia começado a trabalhar em uma barbearia.), continuava escrevendo, tinha voltado a desenhar e fazia aula de dança.

Eu percebi um desenvolvimento positivo do Capoeirista dentro do processo de Sarau. Notei que ele se entregava aos ensaios e que gostava de fazer parte daquele movimento. Notei que sua postura mudava, ele mostrava um ar de “seriedade”, um ar de orgulho, como a quem foi confiado algo muito importante, no caso, o papel de protagonista. Ainda que ele próprio não tenha percebido, trabalhou a sua concentração, o seu foco para dar conta de seus papéis nas apresentações, tendo a oportunidade de contracenar não só com colegas de turma, mas também com estudantes de outras salas. Mostrou-se responsável e comprometido.

Diário da Bailarina

A Bailarina é uma estudante do nono ano, que se reconhecesse como branca, com elevada autoestima e excelente comunicação (embora afirme em seu diário ficar nervosa ao ter que falar em público, com as mãos suadas), mas não transparece.

Em sua rotina, além da escola, auxilia nos afazeres domésticos e tem aulas de ballet duas vezes por semana. A relação com os pais precisaria melhorar no quesito comunicação, a estudante gostaria de conversar mais com a mãe e que essa lhe deixasse sair mais de casa, mas no geral é um relacionamento muito bom.

O sonho da Bailarina é ser médica e professora de Ballet, construir sua família e se sustentar. Seus planos futuros incluem conseguir um trabalho que lhe garanta uma boa renda e estabilidade financeira, ter uma família e uma casa própria.

Quando questionada sobre seus pontos fortes, suas qualidades, a Bailarina se reconhece como uma pessoa otimista, leal, criativa, trabalhadora, prestativa, ambiciosa, observadora, romântica e eficiente. Sobre seus pontos fracos, reconhece ser influenciável, preocupada, convencida, difícil de agradar, teimosa, autocrítica, pretensiosa, orgulhosa, rancorosa, dramática, egocêntrica, dogmática, ansiosa e arrogante. Diz que não tiraria de si nenhum defeito ou qualidade, pois esses fazem dela a pessoa que é.

Tem bom relacionamento com os colegas, relata que às vezes tem algumas discussões, mas que se resolvem rapidamente. Tem boa relação com dois ou três professores, mas com os demais não, pois os acha muito chatos e arrogantes. Com a gestão diz não ter nenhum laço e com os funcionários uma boa convivência por serem muito gentis.

Afirma não ter o hábito de analisar as letras das músicas que ouve. Quando se fala em cultura afro-brasileira, lhe vem à mente o Blues, as religiões afro, pessoas afrodescendentes e livros do gênero. Sobre as religiões de matriz africana, diz que adora! Afirma ser do Candomblé, que é um lugar muito reconfortante e que sente ser ela mesma quando está no terreiro.

Diz nunca ter sofrido racismo no ambiente escolar e nem agiu de forma racista, porém, já presenciou ato de racismo na escola, ficou muito brava e fez, junto com os colegas, uma carta relatando o ocorrido à gestão, mas nada foi resolvido. Sua opinião sobre o racismo é que é algo sério e que a sociedade não enxerga, que é um crime e que aquele que pratica “deveria receber pena de morte”.

Não conhece músicas ou livros que tratem da temática do negro na sociedade.

Sobre os Saraus, diz já ter participado das edições anteriores, com apresentações de dança e poemas autorais. Diz ter insegurança em relação ao seu sorriso, corpo, jeito, basicamente tudo. Se importa com a opinião alheia, dependendo da pessoa que emite a opinião.

Suas expectativas para o Sarau são as mais altas, o processo de preparação tem sido de muita criatividade e ideias interessantes. Sobre a presença da família no dia de sua apresentação, diz que gostaria muito que assistissem, pois a apresentação é algo muito importante para ela.

Após o Sarau, a Bailarina afirmou que esse Sarau Temático de 2024 foi “incrível, o melhor Sarau de todos”, e lamenta por ser o seu último na escola. Se apresentou como narradora na peça *O quarto no palco*, fez parte da performance *Caminho dos Orixás*, colaborou de última hora para a apresentação *O meu guri*, no Contato Improvisação e auxiliou na produção.

Descrevendo suas sensações ao participar, diz que foram ótimas, que se sentiu muito bem, alegre, feliz, espontânea. Sobre a apresentação que mais gostou, foi a *Olhos coloridos*⁶¹, pois achou muito “linda, fofa, divertida e retratou muito bem as questões étnico- raciais”.

Quanto à apresentação no Sarau ter influenciado positivamente em sua segurança para se apresentar, diz que sempre foi segura, pois desde pequena lida com palcos. O ponto forte de sua apresentação foi seu esforço, o ponto fraco foi a comunicação entre os participantes.

⁶¹ Uma apresentação de dança com a música *Olhos coloridos*, composição de Macau, de 1982. A dança foi coletiva, com estudantes do quinto ano, em uma exaltação ao cabelo crespo.

Quando questionada se sua apresentação trouxe reflexão para o público, diz que sim, que os fez pensar no respeito à religião e cultura de cada um, sobre o racismo e perceber que nem tudo que é de periferia é ruim. É importante o uso da arte para trazer esses pontos de reflexão.

Em relação aos aprendizados por participar do Sarau, destaca a comunicação, união, conscientização e responsabilidade.

Sobre as autoras homenageadas, admira muito Carolina, por ter sido tão forte, orgulha-se dela. Quanto à Conceição, diz não ter opinião, pois não assistiu à peça baseada nos contos dela.

No pós Sarau, a Bailarina já fala sobre a importância de se analisar as letras das músicas, pois estas nos influenciam. Para ela, o Sarau é um evento super importante para conscientizar os estudantes e fazerem com que aprendam de outras formas, “além da tradicional e chata”.

Na reflexão final que realizou, afirma que o relacionamento familiar melhorou, que não gagueja tanto para falar em público, que artisticamente tem se expressado muito mais.

Terminada a verificação de suas respostas no diário, registro a minha percepção sobre a estudante, com base na observação de seu comportamento durante todo o processo de construção e apresentação do Sarau.

A Bailarina é uma estudante dedicada, muito participativa, de convicções e que gosta de defender seu ponto de vista, e o faz sempre de maneira respeitosa e com argumentos bem construídos. Adora se expressar artisticamente, sobretudo por meio da dança e da escrita. Foi muito atuante no processo do Sarau, colaborando de todas as formas. A meu convite, junto com sua colega de turma, a Atriz, fez uma apresentação sobre religiões de matriz africana para seus colegas de turma e para os outros nonos anos, sendo ela do Candomblé. Tirou dúvidas dos colegas e possibilitou um momento de troca bastante significativo.

Colaborou bastante durante os ensaios da peça *O quarto no palco*, participando como narradora. Por vezes, assumia a direção, tendo o espaço necessário para o seu protagonismo. Auxiliou os colegas na percussão com os djembes e nos trejeitos de cada Orixá, para a performance *Caminho dos Orixás*. Integrou também o grupo da produção, sempre muito ativa, responsável e confiável. Diante da desistência de alguns estudantes da apresentação *O meu guri*, de Contato Improvisação, se ofereceu para participar e fortalecer o grupo, e o fez muito bem.

Percebi bastante satisfação em ter a oportunidade de falar para os colegas sobre sua religião, o Candomblé, e colaborar para desconstruir preconceitos e tirar dúvidas. Também

esteve muito feliz com a exuberância e beleza da apresentação *Caminho dos Orixás*, onde representou Iemanjá.

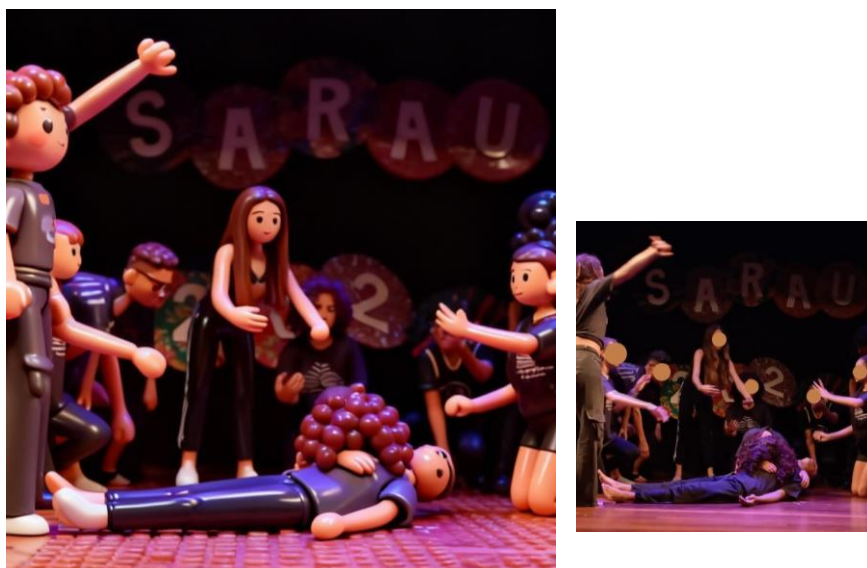
Durante esse processo de conversas sobre religião de matriz africana, foi vítima de racismo religioso por parte de duas alunas de religião evangélica. A Bailarina reportou a situação a mim, eu chamei as duas meninas para conversar e a situação se resolveu.

Figura 79 - A bailarina mostrando o tempo das batidas no tambor para os colegas.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Figura 80 - Bailarina em cena, no centro, com o contato improvisação, na apresentação *O meu guri*, baseada no poema *Bolinha de gude*, de Solano Trindade e na canção *O meu guri*, de Chico Buarque de Hollanda.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Diário do Modelo

O Modelo se reconhece como negro, acorda muito cedo para arrumar os cabelos antes de ir para a escola, mas diz que aos finais de semana e feriados dorme até às 13 horas. O relacionamento com os pais tem alguns momentos bons, mas no geral é ruim, pois a mãe lhe fala coisas “horríveis” e o pai finge que ele não existe “não sou nada pra ele”. Deseja ter uma família que não brigasse e nem falasse coisas que machucam, que o apoiasse.

O seu sonho é ser modelo ou estilista, mas diz que as pessoas duvidam que ele vá conseguir realizar. Quando questionado sobre seus pontos fortes, suas qualidades, citou seu cabelo cacheado, seus olhos, sua pele, seus desenhos, sua criatividade, sua habilidade em desfilar e jogar vôlei. Como defeito, respondeu “amar demais”. Não se importa muito com a opinião dos outros e uma insegurança que tem é a sua barriga.

O relacionamento com os colegas da escola é muito bom, gosta muito de conversar com eles e “zoar”. Com os professores, tem relação de amor e ódio com alguns e com outros o relacionamento é bom. Já com a gestão, relata ter um relacionamento “horrível, se eu pudesse tacava FOGO”. A relação com os funcionários é muito boa.

Sobre apelidos que recebeu, cita dois, um que é o diminutivo de seu nome e o outro é Sereia. Se já foi vítima de racismo na escola, afirma que sim, que é muito difícil quando se é

negro e mais ainda quando se é LGBT, o chamam de “cabelo duro”, “veadinho”, falam coisas de sua aparência. Diz que já presenciou atos de racismo na escola e que na hora sentiu muita raiva, no entanto, reconhece já ter sido racista com pessoas brancas.

Não costuma analisar as letras das músicas que ouve, e quando questionado sobre o que lhe vem à mente quando falamos em cultura afro-brasileira, diz que lembra de mortes, resistência, vitória e diferença. Diz que conhece músicas que tratam da temática do negro na sociedade, mas se esqueceu dos nomes. Em relação aos livros que tratam do tema, desconhece. Acha incríveis as religiões de matriz africana e sua história.

Será a primeira vez que irá se apresentar no Sarau, está bem feliz e ansioso. Quanto ao processo de preparação, afirma que está sendo ótimo, as vezes é bem engraçado e que só de ver o sorriso da professora é incrível. Sua expectativa é que todas as apresentações sejam incríveis, mas a que ele vai participar irá ficar na mente. Não gostaria que a família assistisse à sua apresentação, “porque eles não entenderiam”.

Após o Sarau, o Modelo relata que foi uma experiência incrível, que ele chorou muito por ter sido uma sensação indescritível. Que sentiu medo na hora, medo de errar, mas assim que entrou em cena o medo sumiu. Acredita que após a experiência de se apresentar no Sarau adquiriu mais confiança de se expressar artisticamente, pois percebeu que durante a apresentação ficou tão focado em dar o seu melhor, que nem pensou em suas inseguranças.

A apresentação que mais gostou foi a *Caminho dos Orixás*, e que suas apresentações fizeram o público refletir que não importa a cor ou a religião, porque somos iguais na diferença.

Terminada a verificação de suas respostas no diário, registro a minha percepção sobre o estudante, com base na observação de seu comportamento durante todo o processo de construção e apresentação do Sarau.

O Modelo é um adolescente do nono ano que, ao mesmo tempo que demonstra ter uma boa autoestima e se orgulhar da maioria das suas características físicas, demonstra ter inseguranças, talvez advindas dos xingamentos que relata receber no lar e na escola.

Se dá bem com a maioria dos colegas, é respeitoso e participativo e mostrou-se muito engajado em todo o processo do Sarau, tendo participado de três apresentações, a do *O quarto no palco*, *Caminho dos Orixás* e a apresentação de abertura, onde jogou capoeira.

O modelo realizou pesquisa e desenhou as roupas dos Orixás. A escola comprou TNT em todas as cores solicitadas e ele mesmo iria confeccionar as vestes, mas com a proximidade da data de apresentação, começou a ver que estava tendo dificuldades. Após termos conseguido

roupas emprestadas para a apresentação, ele cuidou dos detalhes, como turbantes, laços, etc.

Figura 81 - O Modelo experimentando figurinos.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.

Figura 82 - Modelo interpretando José Carlos, o filho de Carolina Maria de Jesus na peça *Quarto de despejo*.



Fonte: elaborada pela autora com edição na ferramenta Fotor, 2024.



Considerações sobre os diários

Trabalhando com os diários que foram entregues e preenchidos pelos estudantes participantes do Sarau, foi possível ter uma noção da visão deles sobre todo o processo de organização, ensaios e apresentações, bem como ter uma breve ideia sobre suas sensações, emoções, desenvolvimento, inseguranças, opiniões, e sobre como experienciaram o evento.

Nos diários encontramos alguns relatos de violência sofrida em decorrência de traços fenotípicos, como cor de pele ou textura do cabelo. Insegurança em relação ao corpo e medo do julgamento de outras pessoas, o que dialoga com o excerto de Spolin, que fala sobre essa dependência em relação ao julgamento alheio:

Abandonados aos julgamentos arbitrários dos outros, oscilamos diariamente entre o desejo de ser amado e o medo da rejeição para produzir. Qualificados como "bons" ou "maus" desde o Nascimento, (um bebê bom não chora) nos tornamos tão dependentes da tênue base de julgamento, de aprovação/desaprovação, que ficamos criativamente paralisados. Vemos com os olhos dos outros e sentimos o cheiro com o nariz dos outros. (Spolin, 2010, p. 18)

Inseguranças de ordem física/estética foram relatadas, como “ser alta e ter dentes tortos”, “meu nariz”, “meu cabelo”, “minha barriga” ou “minha voz”. O Modelo afirmou ter insegurança em relação ao seu “sorriso, corpo, jeito, basicamente tudo.

...me dei conta de que, para as pessoas negras, a dor de aprender que não podemos controlar nossas imagens, como nos vemos (se nossas visões não forem descolonizadas) ou como somos vistos, é tão intensa que isso nos esmaga. Isso destrói e arreventa as costuras de nossos esforços de construir o ser e de nos reconhecer. Com frequência, ficamos devastados pela raiva reprimida, nos sentimos exaustos, desesperançados e, às vezes, simplesmente de coração partido. Essas lacunas na nossa psique são os espaços nos quais penetram a cumplicidade irrefletida, a raiva autodestrutiva, o ódio e o desespero paralisante. (hooks, 2019, p.31)

Costumam relatar serem alvo de preconceito racial quando pessoas apontam seus cabelos crespos como uma característica negativa. No artigo de Sbicigo, a pesquisadora cita Harter (1999), que afirma: “a noção do autovalor torna-se um aspecto central porque os indivíduos desenvolvem capacidades cognitivas que lhes permitem realizar abstrações a respeito do *self*”.

É uma fase em que o adolescente passa a valorar grandemente como os outros o enxergam, as opiniões das pessoas em relação a si, o que pode levar a uma redução da autoestima.

No entanto, diante de um trabalho que lhes mostre a beleza de suas raízes, tendem a olhar para as próprias características a partir de um novo ponto de vista. Quando se deparam com Carolina Maria de Jesus afirmando “Eu amo minha pele negra, e se é que existem reencarnações, quero voltar sempre preta!”, esse contato com a literatura pode apresentar-se como uma oportunidade para que repensem seus valores a partir de novas referências, de um outro modo de enxergar a si mesmo.

Interessante observar que, mesmo com suas inseguranças, medos e fragilidades, os participantes escolheram se entregar à experiência e, de acordo com seus relatos, saíram dela mais fortalecidos em sua autoestima. A exemplo do Modelo, que tendo participado de três apresentações no Sarau, relatou que foi uma experiência “incrível”, que ele chorou muito por ter sido uma sensação indescritível, que adquiriu mais confiança de se expressar artisticamente, pois percebeu que durante a apresentação ficou tão focado em dar o seu melhor, que nem pensou em suas inseguranças.

Em resposta à pergunta “Como foi a experiência de se apresentar no Sarau? Descreva suas sensações e sentimentos”, foram registrados nos diários respostas como “foi “perfeito”, “lindo” e “superou minhas expectativas, com sons, cores e peças.” A Poetisa afirmou sentir uma energia “surreal”, cada vez que entrava no palco era como se renascesse, como se fosse uma nova pessoa durante suas apresentações, e por estar participando do Sarau 2024, sentiu uma sensação maravilhosa.

Quando questionada sobre a colaboração do ato de se apresentar no Sarau para a autoestima, Poetisa diz que sua autoestima melhorou, “eu entendi mais sobre o cabelo, o que me lembra que meu black é perfeito”. A Atriz disse acreditar que se apresentar no Sarau elevou sua autoestima, pois além de receber elogios, descobriu amor pela arte, que se sentiu muito bem, “alegre, feliz, espontânea.” Reconheceram que foram corajosos, que conseguiram se expressar e “entrar na personagem”.

Assim sendo, podemos perceber que inserir o adolescente em um contexto em que ele possa se expressar artisticamente, que tenha liberdade para criar, onde possa orgulhar-se de seu desempenho, recebendo retornos positivos e construtivos de sua apresentação e participação no evento, pode ser uma contribuição para uma autoestima positiva e fortalecimento de sua identidade. De maneira geral, pelos registros nos diários, pode-se afirmar que a participação no

processo do Sarau trouxe ganhos para os estudantes, no âmbito do conhecimento através das leituras e discussões e no âmbito emocional, por meio da experiência em cena.

Um fato que me chamou a atenção durante a leitura dos diários, foi que os participantes afirmaram desconhecer músicas e livros que versassem sobre a temática do negro na sociedade, quando todo o trabalho executado foi realizado a partir de livros e canções com esta temática. As peças baseadas nas obras *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus e nos contos presentes no livro *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, lidos e discutidos em sala. Pensando um pouco sobre isso e olhando para o ato propriamente de ler, encontrei uma pista no livro de Martins *O que é leitura*. A autora nos fala sobre diferentes formas de se relacionar com o texto literário, e uma delas é a emocional.

Na leitura emocional emerge a empatia, tendência de sentir o que se sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro, isto é, na pele de outra pessoa ou mesmo de um animal, de um objeto, de uma personagem de ficção. Caracteriza-se, pois, um processo de participação afetiva numa realidade alheia, fora de nós, implica necessariamente disponibilidade, ou seja, predisposição para aceitar o que vem do mundo exterior, mesmo se depois venhamos a rechaçá-lo. *A leitura emocional não importa perguntarmos sobre o seu aspecto, sobre o que um certo texto trata, em que ele consiste, mas sim o que ele faz, o que provoca em nós.* (Martins M., 1988, p. 51-53)

A autora afirma que os níveis de leitura - sensorial, emocional e racional - são inter-relacionados, por vezes simultâneos, não devendo haver uma hierarquia entre esses níveis, antes um entendimento de sua relação com o processo de amadurecimento do leitor. E considera que

além da história pessoal do leitor e do seu contexto, fica de novo sublinhado o quanto fatores circunstanciais da leitura influem no tipo de resposta dada ao texto...Depende muito do referencial da leitura, da situação em que nos encontramos, das intenções com que nos aproximamos dela, do que ela desperta de lembranças, desejos, alegrias, tristezas. (Martins, 1988, p. 61)

E conclui que “a leitura, mais cedo ou mais tarde, sempre acontece, desde que se queira realmente ler. Acima de tudo, precisamos ter presente que, se não conseguimos, de vez, dar o pulo do gato --- bem, que se continue andando ainda um pouco, pois não é pecado caminhar”.

Eisner (2008) também nos ajuda a compreender. Nem sempre o estudante conseguirá expressar por meio das palavras ou associações concretas os seus aprendizados.

Os limites do nosso conhecimento não são definidos pelos limites da nossa linguagem. No ocidente temos uma longa tradição filosófica que promove a visão de que saber algo requer uma formulação daquilo que sabemos em palavras; precisamos de ter garantias para as nossas afirmações. Mas será mesmo verdade que o que o que não podemos afirmar, não podemos conhecer? (Eisner, 2008, p.12)

Quanto ao uso do diário como instrumento de pesquisa, penso ter sido uma ferramenta de acesso a certas informações que de outro modo não chegariam a mim, sendo o diário um lugar apropriado para descrever os pensamentos e as emoções mais íntimas. Por outro lado, existe também um viés de grande subjetividade, em que as respostas podem variar de acordo com o humor do/a estudante no momento da escrita, a fase da vida, a disposição, a omissão da escrita, preguiça em registrar a resposta por escrito, etc., o que acarreta a necessidade do cruzamento com fontes de informação complementares ao diário, para um melhor entendimento das ocorrências emocionais durante o Sarau, tais como a análise das imagens e vídeos coletados durante todo o processo, bem como das mensagens de texto e áudio, que vem colaborar para a leitura da situação.

Diante desses recursos, ficou evidente que um evento como o Sarau Temático possibilita novas experiências para os estudantes, através de uma abordagem que envolve corpo e mente, em um contexto em que, diante da liberdade de criação, vão descobrindo e trabalhando suas habilidades. Penso que a ação da mobilização das linguagens artísticas para uma educação antirracista seja algo que os tocou, mas funcionou mais como uma semente plantada que irá crescer com o decorrer do tempo. Diante do Sarau como acontecimento e de acordo com Larrosa (2002), cada um dos participantes terá sua própria experiência, com um saber que será construído e desenvolvido de acordo com os referenciais de cada um, na personalidade, no caráter, na sensibilidade.

5.1 - Análises e Percepções

No último dia do Sarau, com a plateia composta pelos familiares dos/as estudantes, foi exibido um QRCode no telão, a partir do qual poderiam acessar através do celular um breve questionários com as seguintes perguntas:

- 1) O que você achou do Sarau 2024 “De Carolina à Conceição?”
- 2) Qual foi a apresentação que mais gostou?
- 3) O que você achou do tema do Sarau?

- 4) O que não gostou ou mudaria?
- 5) O Sarau da EMEF Sol foi...

Recolhemos 83 respostas do público, através das quais conseguimos ter uma ideia da recepção do Sarau temático. A planilha com todas as respostas foi analisada pela IA (Chat GPT) e por mim.

De acordo com as respostas da primeira pergunta, relativo à impressão sobre o Sarau, a maioria das respostas utilizam termos como: “Maravilhoso”, “Excelente”, “Sensacional”, “Incrível”, “Muito emocionante”. Estima-se que 90 a 95% das respostas expressam avaliações muito positivas.

Alguns exemplos representativos:

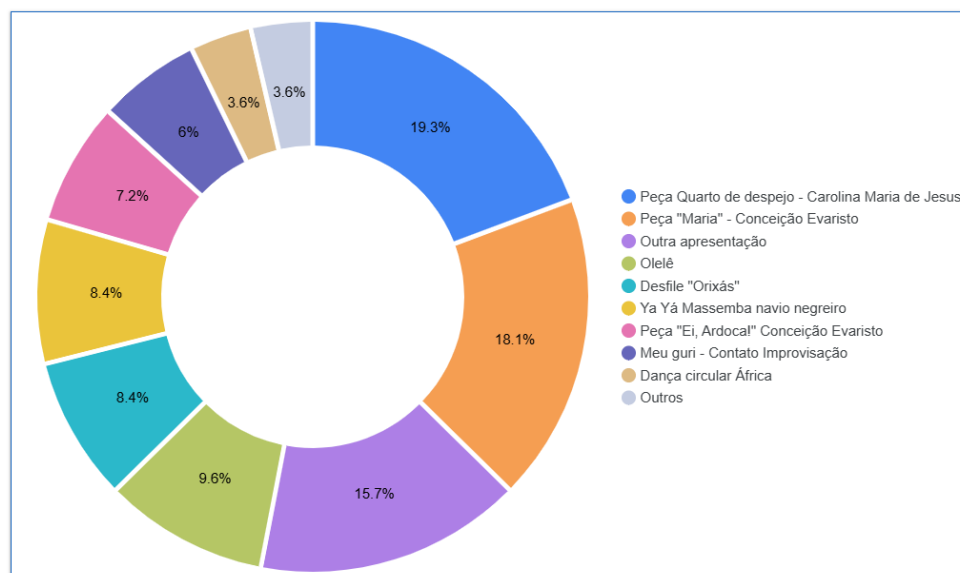
- Estudante: “Foi perfeito, melhor ano de Sarau.” Interpretação: entusiasmo juvenil e forte engajamento.
- Professor: “Grande exemplo pedagógico de protagonismo.” Interpretação: ênfase na relevância educativa.

Em resposta à segunda questão, as apresentações e peças que mais gostaram foram:

- *O quarto no palco*. Número de menções: 18. Observações: recebeu muitos elogios, por ser “necessária”, “forte” e “reflexiva”.
- *Maria e as frutas que rodam*. Número de menções: 15. Observações: destaque para o impacto emocional e crítica social.
- *Ardoca: trabalhador assaltado*. Número de menções: 06. Observações: boa recepção, ênfase na importância do tema.
- *Ya Ya Massemba*. Número de menções: 06. Observações: elogios pela representação histórica e antirracista.
- *Caminho dos Orixás*. Número de menções: 06. Observações: citado pela beleza, representatividade e emoção.
- *O meu guri*. Número de menções: 05. Observações: elogios à performance e ao tema social.
- *Olelê: uma antiga canção da África*. Número de menções: 05. Observações: reconhecido como educativo e divertido.

- *Dança circular África*. Número de menções: 03. Observações: visto como importante e simbólico.
- *Outras apresentações*. Número de menções: 18. Observações: diversas, mas sempre dentro do tema da cultura afro-brasileira.

Figura 84 - Gráfico com base nas respostas da plateia sobre o Sarau 2024.



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

As apresentações que tiveram como base os textos das autoras Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo tiveram a maior repercussão emocional e pedagógica. De acordo com as opiniões recolhidas, essas peças causaram reflexão e provocaram impacto emocional.

Quanto às opiniões sobre o tema *De Carolina à Conceição* e o trabalho envolvendo as questões étnico-raciais, a palavra “necessário” aparece várias vezes, reforçando que o público percebeu o valor educativo e social da temática, especialmente no combate ao racismo e na valorização da cultura negra.

Alguns comentários-síntese: “Fez refletir sobre minhas atitudes preconceituosas.”; “Mostra a força da cultura negra e das mulheres.” ; “Impulsionou o protagonismo dos estudantes.” ; “O tema foi cirúrgico, pois as duas personalidades oferecem obras de peso e que fomentam reflexões de várias naturezas. Imprescindível para o aprendizado dos alunos e formação de valores.” “Excelente forma de trabalhar temas étnico-raciais.”

A partir dos comentários, percebe-se que o tema foi percebido como pertinente, educativo, transformador e coerente com o currículo da escola.

Quanto aos pontos negativos do Sarau e as sugestões de melhorias mais recorrentes, aparecem o som do microfone, com menções ao volume excessivo e a necessidade de mais dias de Sarau.

O segundo ponto negativo mais citado refere-se a pausas longas entre as apresentações, que acabam dispersando a atenção do público. Às vezes existe a necessidade de se preparar o cenário para a próxima apresentação e esse tempo de cortina fechada incomodou a plateia. Algumas respostas registram críticas construtivas em relação à necessidade de mais treinamento para leituras mais fluidas, mas apesar dos ensaios e esforços individuais, há de se levar em consideração o nervosismo do/a estudante na hora da apresentação.

No geral, a satisfação foi quase unânime, a maioria das pessoas registraram respostas tais como “Não mudaria nada foi ótimo”, “NADA!!” “Eu gostei de tudo”.

Na quinta questão, percebemos que a maioria das respostas define o Sarau como “Excelente”.

Frases marcantes em meio às respostas da plateia: “O Sarau é uma semente literária no coração da educação periférica.”; “A escola pública desempenha um ótimo papel em nossa sociedade.”; “Fez refletir sobre atitudes preconceituosas que eu nem percebia.”; “Tudo perfeito, só queria que durasse mais.”

O Sarau foi percebido como:

- Um evento educativo, cultural e comunitário de alto impacto;
- Uma ação de valorização da cultura afro-brasileira e das autoras negras;
- Um exemplo de protagonismo estudantil e interdisciplinaridade;
- Um momento de orgulho coletivo para estudantes, professores e famílias.

A conclusão interpretativa que podemos chegar por meio das respostas da plateia é a de que o Sarau temático de 2024 da EMEF Sol foi reconhecido como uma experiência transformadora, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto emocional. As pessoas parecem reconhecer a necessidade de um trabalho que aborde as questões étnico-raciais. O evento reforçou a identidade cultural, a consciência social e o protagonismo estudantil, alcançando satisfação e engajamento comunitário. As poucas críticas apontam melhorias técnicas simples (som e transições), o que demonstra a maturidade organizacional e o potencial de

aperfeiçoamento para as próximas edições. O fato de haver reivindicações para um Sarau mais longo e com horários mais acessíveis para pais e professores sinaliza o apreço e interesse da comunidade escolar pelo evento.

5.2 - O que permanece?

“A arte me atravessou, e foi ali que eu percebi que a expressão é cura, que a sensibilidade é força e que quando a alma fala o mundo escuta, mesmo em silêncio.”

Estudante E, 2025

De que maneira a experiência do Sarau ficou impressa nos estudantes que dele participaram? É importante olharmos para as reverberações do Sarau nas pessoas que dele fizeram parte, seja se apresentando, organizando ou assistindo. Os trechos de depoimentos⁶² que seguem são de pessoas que participaram do Sarau Escolar *De Carolina a Conceição*, 2024. Esses são apenas alguns dos muitos relatos recebidos, recolhidos após um ano do evento, no intuito de observar o que ficou do Sarau nas pessoas envolvidas, nas memórias, o que marcou. Os escritos abaixo são transcrições de áudios ou textos recebidos via *WhatsApp* ou rede social, diante do meu pedido para que falassem suas percepções, memórias, sentimentos e opiniões sobre o Sarau de 2024.

“Participar do Sarau sempre foi, para mim, um dos momentos mais aguardados do ano, pois era quando nós, estudantes, tínhamos a oportunidade de sermos os protagonistas.” (Estudante A- 9º B, 2025)

“Foi o Sarau que eu achei muito bem-organizado, além de que foi um momento de reformulação minha (...) quando eu comecei a querer ler, comecei a querer estudar, entender o que acontecia nas nossas comunidades, como o racismo e a marginalização. (Estudante D, 2025)

“As apresentações, eu pude assistir algumas e todas elas representavam a gente, a periferia, a comunidade, e acho que isso é muito bom pra abrir um pouco o olho das pessoas que estão assistindo, todos os estudantes, vieram os pais assistir no último dia, foi muito bom.” (Estudante D- 8º B, 2025)

⁶² Os depoimentos na íntegra estão na sessão de apêndices, no fim da pesquisa.

“...quando eu pisei naquele espaço, cercada de vozes, poesia e emoção, algo despertou dentro de mim, cada palavra dita, cada verso ecoando pelas paredes, parecia ecoar em um canto silencioso do meu coração, que eu ainda não conhecia. Era como se, por um instante, o tempo tivesse parado e eu conseguisse me ver, não como os outros me viam, mas como eu realmente era por dentro. A arte me atravessou, e foi ali que eu percebi que a expressão é cura, que a sensibilidade é força e que quando a alma fala o mundo escuta, mesmo em silêncio. E depois daquele dia eu nunca mais fui a mesma, as palavras começaram a ganhar mais sentido, os sentimentos mais profundidade e o olhar sobre a vida ficou mais humano, mais sensível e cheio de propósito, então foi inesquecível pra mim e creio que pra você também foi.” (Estudante E- 9º B, 2025)

“ Participar do Sarau me fez muito bem, poder levar a arte dos palcos a todos aqueles que estão dispostos a ver foi incrível, abordar um tema que deveria estar sempre circulando foi muito bom, ensinar sobre a cultura afrodescendente é algo que sempre deve estar se espalhando, tanto que eu adorei demais este tema.” (Estudante G- 9º A, 2025)

“O que me marcou no último Sarau, foi ver as crianças entrando vestidas como os Orixás, aquilo me impactou positivamente, demais. Falei ‘gente, eu estou vendo isso dentro de uma escola pública. Que rico é isso, que maravilhoso é isso, que tocante é isso! então, essa imagem marcou demais, apesar de nós estarmos ainda vivendo período de extrema intolerância religiosa, a escola fazendo seu papel, tomou posse disso e fez acontecer e não teve nenhum tipo de medo, de represália, denúncia, nem nada. Então isso ficou guardado para mim”. (Professor A, 2025)

“Bate uma saudade. Saudade porque marcou. O Sarau ele marcou, todas as vezes que eu assisti, porque eu chegava a me arrepiar com algumas apresentações, principalmente assim falando de, sempre deixando as mensagens do preconceito, da luta do negro, do cara da favela, da família que sofre... contribui, porque por exemplo, em um dos teatros mostrando a realidade de um feminicídio, ali a pessoa sofrendo, então, trazer a realidade do que a gente vive através da arte eu acho que faz a gente parar pra pensar e acordar pra vida mesmo.” (Professora D, 2025)

“Só o cartaz de divulgação já me causou impacto ao ver duas mulheres pretas e periféricas como Carolina e Conceição sendo homenageadas. Sarau é sinônimo de resistência ao proporcionar voz aos marginalizados.” (Gestora, 2025)

“Quando o Sarau aconteceu, Andreia, eu estava passando por um momento muito desafiador, particularmente falando, e eu costumo dizer, naquela época eu disse isso e agora eu reforço: o Sarau, ele me sarou. Em que sentido? É...foi o período que eu mais me dediquei no trabalho para não ter que lidar com essas questões, na verdade não para não ter que lidar com essas questões, mas pra conseguir assimilar essas questões que eu estava passando, então eu utilizei o Sarau, tanto as minhas HAs (hora atividade) pra ensaiar, tanto quanto ajudar os professores, até as minhas HLs (hora livre), eu utilizei como uma mola propulsora para eu alavancar e conseguir superar o que eu estava passando, então, diante disso, eu até hoje tenho uma memória muito positiva do Sarau e digo o que eu disse há um ano atrás, o Sarau me sarou no sentido de ver a minha potência enquanto profissional, ver que eu ainda conseguia ter boas ideia e fazer um trabalho excelente com os meninos...” (Professora E, 2025)

Após um ano, depoimentos como os acima citados, ainda reverberam nas mentes daqueles que participaram, demonstram como o trabalho com as emoções podem estimular esses estudantes, o que comprova essa passagem de Eisner: “O sentido de vitalidade e a explosão de emoções que sentimos quando comovidos por uma das artes (...) garantem, se é que se pode garantir, que, aquilo que nós ensinamos aos estudantes vai continuar a persegui-los voluntariamente.” (2008, p.15).

Quando pensamos sobre o conceito da experiência, Larrosa propõe pensarmos a experiência como algo que se vive e fica impresso em nós de alguma forma, experiência como *acontecimento*: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” (2002, p.21). Tomando por base todos os depoimentos recebidos e as imagens registradas do Sarau, me inclino a acreditar que sim, os estudantes passaram por uma *experiência*, onde *algo mais* lhes aconteceu, lhes atravessou, interferiu em seu cotidiano, os tirou de qualquer automatismo baseado na rotina. Quando Larrosa afirma “o acontecimento é comum, mas a experiência, para cada qual, a sua, singular e, de alguma maneira, impossível de ser repetida” e temos acesso a depoimentos como “cada vez que eu entrava no palco era como se renascesse”, ou “quando eu pisei naquele espaço, cercada de vozes, poesia e emoção, algo despertou dentro de mim”; ao observarmos a entrega e emoção com que se apresentavam, acredito que sim, foram atravessados pela experiência.

Sobre o envolvimento dos estudantes com a proposta apresentada, Eisner (2008) relaciona essa participação com a “satisfação estética, o desafio, a explosão de emoções diante da arte”. Esses elementos estão presentes dentro do processo de organização do Sarau e confirmam o que leva a adesão ao evento e sua longevidade no decorrer do tempo.

As artes fornecem o tipo de ideal que eu acredito que, agora mais do que nunca, a educação da América precisa. Digo agora mais do que nunca porque as nossas vidas requerem cada vez mais a capacidade de tratar mensagens conflituosas, de fazer juízos na ausência de regras, de lidar com a ambiguidade, e de fabricar soluções imaginativas para os problemas que encontramos. (Eisner, 2008, p.15)

6 - Considerações finais

Diante da reflexão sobre todo o percurso do Sarau, olhando para uma trajetória de dez anos, mas com maior enfoque para o Sarau de 2024, penso que tal evento seja de grande importância dentro do ambiente escolar, uma vez que, por reunir várias linguagens artísticas, oferece uma gama de possibilidades de experiências para os estudantes desenvolverem/aperfeiçoarem habilidades para transitar entre essas modalidades, trabalharem sua autoestima através da arte e do contato com referenciais negros, refletirem sobre a cultura afro-brasileira e iniciarem/aperfeiçoarem um processo de questionamento acerca de posturas racistas e preconceituosas.

A partir do Sarau, trabalhamos do livro ao palco, onde a arte literária vai dialogar e se mesclar com outras artes, e no meio do caminho, causar impactos (segundo os relatos e as observações de campo, impactos positivos). O que funcionar como uma “pedra na vidraça do cotidiano”, parafraseando Ciríaco (2020), tem sua importância no sentido de despertar, no sentido de desenfileirar as mesas e cadeiras, no sentido de colocar os corpos que muitas vezes se quer estáticos, em movimento, incentivando a autonomia estudantil, o protagonismo, a chance de ter voz, de poder falar, de poder cantar, de poder dançar, de poder apreciar o que está sendo apresentado e pensar sobre tudo o que foi visto, deixando que as impressões operem mudanças internas que venham colaborar com seu desenvolvimento. O processo convida-os a iniciar um processo de desconstrução do racismo e preconceitos por meio do contato com a cultura afro-brasileira, por meio da literatura, da música, do teatro, das rodas de conversa e de todas as linguagens e interações que o movimento de Sarau possibilita.

Quanto ao racismo, problema estrutural que assola a vida da população negra, seria de grande ingenuidade o desenvolvimento de práticas pedagógicas com o intuito de “eliminá-lo”. Como diz Pinheiro (2023) “Receitas para tal solução não existem, por mais que queiramos acreditar nelas.” O que podemos fazer é lutar para uma gradual mudança de mentalidades, o que podemos fazer é pensar em uma prática que vise a desconstrução dos preconceitos por meio de uma conscientização, dando oportunidades para que os estudantes olhem para a história, olhem para a realidade e possam desenvolver um olhar crítico, que possam entender a construção histórica e o jogo de interesses que sustentam tantas desigualdades, violência, preconceitos e injustiças de toda ordem. Os estudantes não negros também se beneficiam de

uma abordagem antirracista, adquirindo consciência das ideologias que encaminharam a população negra brasileira a condições sociais degradantes e podendo, por meio da reflexão do processo histórico e do contato com referências negras que lutaram, de diferentes formas, contra o racismo, posicionar-se contra posturas discriminatórias. “Não se trata de se sentir culpado por ser branco: a questão é se responsabilizar. Diferente da culpa, que leva à inércia, a responsabilidade leva à ação.” (Ribeiro, 2019, p.18).

Importante salientar o papel fundamental da equipe gestora para a viabilidade de tal trabalho. Durante esses anos à frente da Sala de Leitura e da organização do Sarau (período da manhã), apesar de ter conseguido pouco engajamento dos professores, pude contar sempre com os estudantes e a gestão. No decorrer desses anos (2014-2024), a escola passou por mudança de gestão por quatro vezes. Nas três primeiras gestões o apoio vinha, majoritariamente, em forma de subsídios materiais e organização logística. Na gestão mais recente, percebi que pude contar, também, com o apoio, ao estimular os professores a tomarem parte do evento. Pelos depoimentos e observação em campo, foi perceptível que muitos docentes se mostraram especialmente tocados nessa edição temática, e felizes em participar. Ciente da importância de trabalhar as questões étnico-raciais, a gestão de 2024 também esteve pronta e a postos para dialogar com estudantes e familiares, em alguns casos de questionamento em relação à temática do Sarau, o que fez com que eu me sentisse realmente apoiada, pois enquanto a gestão explicava para alguns estudantes e familiares sobre a relevância do trabalho, me desoneravam de uma preocupação a mais, possibilitando que eu me concentrasse no fazer artístico-pedagógico, e isso foi algo realmente marcante para mim e resultou em um evento mais potente.

Os poucos pais que a Equipe Gestora atendeu foram convencidos do trabalho por meio da apresentação do Currículo Antirracista da Rede e do argumento que a ênfase do trabalho é cultural e não religiosa e como a escola é laica, nenhum credo ou religião deve ser superestimado dentro do espaço escolar. (Gestor, 2025)

A participação dos familiares é um outro ponto. É importante que a escola também abra espaço para que a família adentre ao ambiente escolar, em momentos de construção, diálogo e crescimento, não se limitando à convocação para reunião de pais. Muitas vezes os familiares não tiveram acesso à informação, instrução, e acabam perpetuando preconceitos. Desta forma, convidando os familiares para eventos e projetos, é uma maneira de conscientizar, de modo que

o estudante, em casa, seja apoiado pelos familiares em seu processo de construção de conhecimento e desconstrução de preconceitos, e não o contrário, como às vezes ocorre. Um dia de Sarau para que familiares venham prestigiar é uma oportunidade de mostrar o trabalho da escola, o desenvolvimento dos estudantes, levando essas famílias à reflexão e proporcionando momentos de apreciação estética.

O presente trabalho não teve a intenção de esboçar qualquer receita pedagógica ou apresentar uma metodologia “mágica”. Sabemos da realidade das escolas públicas brasileiras, das dificuldades enfrentadas, sabemos das questões sociais que atravessam os muros escolares e toda a problemática dentro desse microcosmo. Cada escola tem sua identidade e precisa encontrar a forma de dialogar com sua comunidade. A análise do movimento de Sarau dentro da EMEF Sol pode servir como um caminho possível entre tantos outros que existem ou venham a existir. Como afirma Eisner:

Não acredito que no campo educativo seja possível prescrever fórmulas para as pessoas seguirem, mas é possível proporcionar conceitos e generalizações para avivar a sensibilidade para certos eventos, problemas e possibilidades que podem ser observados. (Eisner *apud* Gimeno, 1998, p.115)

.O que chamo nesta pesquisa de Sarau Escolar é uma das abordagens possíveis. Larrosa (2002) nos diz que podemos repetir o experimento, mas a experiência não será repetível. A experiência sempre será diferente, pois na interação com o ser humano, onde cada um traz consigo seu universo, não teremos como construir fórmulas exatas de aplicação ou desenvolvimento, o que é ótimo, essa diversidade é onde mora a beleza, a beleza do imprevisto, da surpresa, do novo e até mesmo do inesperado.

Por fim, essa pesquisa mostra nosso entendimento de escola pública, uma escola plural, de qualidade, inclusiva e que possibilite aos estudantes a prática da reflexão, a partir dos textos, das linguagens artísticas, das conversas, e que essa reflexão possa desaguar em suas vidas, transformando-as. A pesquisa desejou demonstrar a importância da Lei 10.639/03 e as possibilidades (dentre tantas outras possíveis) de se trabalhar a educação antirracista no ambiente escolar, no intuito de contribuir para o processo de desconstrução do racismo e as interseccionalidades que o atravessam.

O Sarau para mim, enquanto educadora, foi uma experiência que me atravessou e atravessa. Tive a oportunidade de constatar o poder das práticas enraizadas nas artes, de como

adquirem novos contornos e significados para os estudantes. Dentro desse movimento, experienciei o que Paulo Freire (1987) diz sobre o educador ser aquele que também aprende, pois na relação com os estudantes, talvez eu tenha aprendido mais do que ensinado. O aprender para além do conteúdo, com toda a sua importância, mas aprender também a interagir com outro ser humano da maneira mais amorosa e horizontalizada, construindo juntos a possibilidade de vivências que podem fazer a diferença nos processos internos das pessoas envolvidas, através do amadurecimento e descoberta do mundo, desse mundo que se lê e sobre o qual vamos operando mudanças, intervindo.

Diante de todo o exposto, concluo a escrita dessa pesquisa com uma citação de Eisner a respeito do pensamento de Herbert Read, defensor do ensino da arte como base para uma educação humanista e para a paz:

Ele [Herbert Read] disse, e eu concordo, que o objetivo da educação deveria ser entendido como a preparação de artistas. Pelo termo artista nem ele, nem eu, queremos dizer necessariamente pintores, dançarinos, poetas ou autores dramáticos. Nós queremos dizer indivíduos que desenvolveram as ideias, as sensações, as habilidades e a imaginação para criar um trabalho que está bem proporcionado, habilmente executado e imaginativo que é independente do domínio em que um indivíduo trabalha. O maior elogio que podemos dar a alguém é dizer que ele ou ela é um artista, seja como carpinteiro, cirurgião, cozinheiro, engenheiro, físico ou professor. As belas artes não têm o monopólio do artístico. (Eisner, 2008, p.9)

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. 1. ed. São Paulo: Editora Jandaíra, 2023.
- ALVES, Castro. **Os Escravos**. 1. ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2020.
- AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira do; SANTOS, Valdenor Silva dos. Capoeira, herdeira da diáspora negra do Atlântico: de arte criminalizada a instrumento de educação e cidadania. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 54-73, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/z6PmLtDRxtQ9bHdcMvLXXrJ/?format=pdf>(=pt. Acesso em: 12 ago. 2025).
- ANDRADA, Paula Costa de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Corpo e docência: a dança circular como promotora do desenvolvimento da consciência. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/TTy4B9q9D5zgGZHJcn6GFTz/?format=pdf>(=pt. Acesso em: 12 ago. 2025).
- BARBOSA, Ana Mae. Da interdisciplinaridade à interterritorialidade: caminhos incertos. **Paidéia: a r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec, Belo Horizonte**, ano 7, n. 9, p. 11-29, jul./dez. 2010.
- BARROS, Surya Pombo. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9ZhqHKsrZg987cSGqd7SbNg/?format=pdf>(=pt. Acesso em: 20 set. 2025).
- BASTOS, Jardimélia Cantuário S. Representações não hegemônicas em Harmonia Rosales: uma análise das obras “The creation of God” e “The virtuous woman”. **Revista Ecos**, vol. 33, n. 2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/11237>. Acesso em: 16 out. 2025.
- BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (org.). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/>. Acesso em: 11 set. 2025.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BIBLIOTECA PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS. **Carolina Maria de Jesus recebe título de Doutora Honoris Causa da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Belo Horizonte, 2025. Disponível em: <https://www.bibliotecapublica.mg.gov.br/carolina->

maria-de-Jesus-recebe-titulo-de-doutora-honoris-causa-da-universidade-federal-do-rio-de-janeiro/. Acesso em: 1 out. 2025.

BIGNOTTO, Cilza. Reescrevendo a narrativa: racismo em livros infantis da época de Monteiro Lobato. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, vol. 23, n. 43, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rblc/a/cQnMN7HBKNpcxwkGjZRspwK/?lang=pt>. Acesso em: 3 out. 2023.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o actor e o não-actor com vontade de dizer algo através do teatro**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.

BOLSANELLO, Débora. Educação somática: o corpo enquanto experiência. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 2, p. 89-96, mai./ago. 2005. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/167>. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art26a. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 nov. 2025.

BRASIL. 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, DF: MEC, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/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.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

CADERNOS DE TEATRO. Rio de Janeiro: O Tablado, n. 16, 1961. Disponível em: otablado.com.br. Acesso em: 14 set. 2024.

CADERNOS DE TEATRO. Rio de Janeiro: O Tablado, n. 54, 1972. Disponível em: otablado.com.br. Acesso em: 25 set. 2025.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Legislação Informatizada - LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003 - Veto**. Portal da Câmara dos Deputados, 2003. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-veto-13762-pl.html>. Acesso em: 2 mar. 2026.

CANDA, Cilene Nascimento. Paulo Freire e Augusto Boal: diálogos entre educação e teatro. **Holos**, v. 4, p. 188–198, 2012. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/742>. Acesso em: 13 ago. 2025.

CARNEVALLI, Rafael. **A mancha**. YouTube, 2020. 1 vídeo (2 min 25 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7VuyUDMJgAQ>. Acesso em: 12 ago. 2025.

CARVALHO, Alexandre. O que são Id, Ego e Superego. **Superinteressante**, São Paulo, 2025. Disponível em: <https://super.abril.com.br/especiais/id-ego-e-superego-deus-e-o-diabo-na-terra-do-eu/>. Acesso em: 13 ago. 2025.

CARVALHO, Joselene Ieda dos Santos Lopes de. A luta antirracista de Abdias do Nascimento a partir do jornal Quilombo (1948 - 1950): reflexões sobre o movimento negro e educação. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, n. 30, 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/transversos/article/view/81467/50313>. Acesso em: 5 ago. 2025.

CIRÍACO, Rodrigo. **Oficina Pedagogia dos Saraus**: teoria e prática literária e educativa. In: SisEB São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hVnolKrsEPc>. Acesso em: 15 abr. 2025.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Racismo, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância** [livro eletrônico]. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021. Disponível em: <https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2024/08/Racismo-educacao-infantil-e-desenvolvimento-na-primeira-infancia.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2025.

CURRÍCULO DA CIDADE: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros. Interseccionalidade entre raça e gênero. São Paulo: SME/COPED, 2022.

DEGRANGES, Flávio. **Quando teatro e educação ocupam o mesmo lugar no espaço**. São Paulo: ECA/USP, [20--]. Disponível em: https://inerte.eca.usp.br/sites/default/files/media/paper/quando_teatro_e_educacao_ocupam_o_mesmo_lugar_no_espaco.pdf. Acesso em: 8 ago. 2025.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Tradução de G. Rangel e A. Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DOMINGUES, Joelza Ester. Nzinga, a rainha negra que combateu os traficantes portugueses (Parte 1). **Blog Ensinar História**, 26 mai. 2015. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/nzinga-a-rainha-negra-contra-os-trafficantes-portugueses/>. Acesso em: 6 nov. 2025.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2025.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência: a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EISNER, Elliot W. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 5-17, jul./dez. 2008. Disponível em: curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 5 out. 2024.

(ESPECIALISTAS). Orixás: o que são e história na Umbanda e no Candomblé. **Significados**, 2025. Disponível em: <https://www.significados.com.br/orixas/>. Acesso em: 8 ago. 2025.

EVARISTO, Conceição. I Colóquio de Escritoras Mineiras. Belo Horizonte, maio 2009. **Literafro**. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>. Acesso em: 6 ago. 2025.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FANON, Frantz. **Pele negra, masks brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, Aline Folly. **Artes integradas**: características das práticas desenvolvidas em escolas de Goiânia. 2009. 177 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/3c9cb9f9-6014-423c-b8c9-65d5189ffc6b>. Acesso em: 15 nov. 2025.

FARIA, Ítalo Rodrigues. O Contato Improvisação: bases históricas para um processo de criação. **Arterevista**, v. 1, n. 1, p. 89-106, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://estudiofiorire.com/wp-content/uploads/2022/02/O-Contato-Improvisacao-bases-historicas-para-um-processo-de-criacao.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2025.

FERREIRA, Rogério Leão; SOUSA, Fábio da Silva. “E se fosse ao contrário?” Djonga e Fanon: um diálogo sobre racismo e alienação. **Revista Eletrônica Trilhas da História**, v. 10, 2020. Disponível em: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/12147>. Acesso em: 10 out. 2025.

FERRÉZ (org.). **Literatura marginal**: talentos da escrita periférica. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

FRANÇA, Rodrigo. **O pequeno príncipe preto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GELEWSKI, Rolf. Dança e educação. **Cadernos de Teatro**, Rio de Janeiro, n. 54, 1972. Disponível em: otablado.com.br. Acesso em: 20 nov. 2024.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOMES, Laurentino. **Escravidão**: da corrida do ouro em Minas Gerais até a chegada da corte de dom João ao Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2021. v. 2.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 435-454, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991/25100>. Acesso em: 14 out. 2025.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, interventions e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GOOGLE. CEU. [S. l.]: Google Maps, 2025. Disponível em: https://www.google.com/maps/place/CEU+SOL/@-23.5412959,-46.4072169,14.75z/data=!4m6!3m5!1s0x94ce65003c043d9d:0x8e8801c7401f252e!8m2!3d-23.5446014!4d-46.4006863!16s%2Fg%2F1th5_yn4?entry=tту&g_ep=EgoyMDI1MDczMC4wIKXMDSoASAFQAw%3D%3D. Acesso em: 4 ago. 2025.

GOVERNO DO BRASIL. **Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq>. Acesso em: 16 set. 2025.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, Bell. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019. Disponível em: <https://cpdel.ifcs.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/10/bell-hooks-Olhares-negros.pdf>. Acesso em: 19 set. 2025.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Religiões**: resultados preliminares da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

ICLE, Gilberto. Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). **Da performance na educação**: perspectivas para a pesquisa e a prática. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

INSTITUTO UNIBANCO. **Coleção antirracista**: ep. 3: Cota não é esmola. YouTube, 15 dez. 2022. 1 vídeo (12 min 18 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SwrGIvsCEN4>. Acesso em: 10 fev. 2025.

JESUS, Carolina Maria de. **Casa de alvenaria**: volume 1: Osasco. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

JESUS, Carolina Maria de. **Casa de alvenaria**: volume 2: Santana. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**. 1. ed. São Paulo: SESI-SP Editora, 2014.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

JESUS, Michael Dias de. **Práticas pedagógicas antirracistas**: vida e obra de Carolina Maria de Jesus como conteúdo curricular na aplicação da Lei 10.639/03. 2023. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2023.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1984.

LARROSA, Jorge. Experiência e paixão. In: LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan./abr. 2002. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf\(=pt](https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf(=pt). Acesso em: 21 nov. 2025.

LEITE, Fernanda Hubner de Carvalho. Contato improvisação (contact improvisation): um diálogo em dança. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 89-110, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/movimento/article/view/2870/1484>. Acesso em: 1 jun. 2025.

LIGIÉRO, Zeca. **Corpo a corpo**: estudo das performances brasileiras. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

LIMA, S. Costa; FARIAS, I. Maria Sabino de. O uso de diários nas pesquisas em educação no Brasil. **Horizontes**, v. 42, n. 1, p. e023154, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v42i1.1913>. Acesso em: 3 dez. 2025.

LIMA, Omar da Silva. Conceição Evaristo: escritora negra comprometida etnograficamente. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (org.). **Representações performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MACHADO, Mayana Marengo. Relações entre Contato Improvisação e práticas de educação somática. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 67–79, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/8677>. Acesso em: 25 nov. 2024.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, p. 209-224, 2004. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/ea/a/B8K74xgQY56px6p5YQQP5Ff/?format=pdf\(=pt](https://www.scielo.br/j/ea/a/B8K74xgQY56px6p5YQQP5Ff/?format=pdf(=pt). Acesso em: 1 mai. 2024.

NASCIMENTO, Lorivaldo do. A religião como fenômeno cultural à luz da Constituição Federal de 1988. **Meritum**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 394-419, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://revista.fumec.br/index.php/meritum/article/view/6391>. Acesso em: 17 ago. 2024.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Entre apostas e heranças**: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

OLIVEIRA, Kiusam de. **O mundo no blackpower de Tayó**. São Paulo: Peirópolis, 2013.

ORIENTAÇÕES curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio. São Paulo: SME/DOT, 2008.

PADOVAN, Laila Renardini. **Voar: um mergulho no corpo**: o encontro sensível e poético entre dois corpos na dança do Contato Improvisação e na prática clínica. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

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

PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

PIZARRO, Diego. **Fazendo contato**: a dança contato-improvisação na preparação de atores. 2011. 185 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <https://www.repositorio.unb.br/handle/10482/10137>. Acesso em: 7 set. 2024.

PLACIDES, Fernando Mariano; COSTA, José Wilson da. John Dewey e a aprendizagem como experiência. **Revista Apotheke**, v. 7, n. 2, p. 129-145, out. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/20411/13624>. Acesso em: 26 abr. 2025.

RACHEL, Denise Pereira. **Adote o artista, não deixe ele virar professor**: reflexões em torno do híbrido professor-performer. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

REDE NOSSA SÃO PAULO. **Mapa das desigualdades 2024**. São Paulo: Instituto Cidades Sustentáveis, 2024. Disponível em: <https://institutocidades sustentaveis.shinyapps.io/mapadesigualdadesaopaulo2024/>. Acesso em: 11 jul. 2025.

REIS, Heverton Luis Barros. Tecer identidades: Abdias do Nascimento e o Teatro Experimental do Negro - TEN. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 4, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.18227/2675-3294repi.v4i1.7918>. Acesso em: 13 ago. 2025.

REPP, Alessandra Marchioro; GARCIA, Wallisten Passos. A naturalização do absurdo: política bolsonarista e a legitimação do discurso de ódio. **Psicologia & Sociedade**, v. 36, e270381, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/fVWwsZGX5YyBqy44bSVMGYJ/?lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2025.

REVERBEL, Olga Garcia. **Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão**. São Paulo: Scipione, 2009.

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

RODRIGUES, Margarida. Luta contra o racismo. In: **39 poemas & contos contra o racismo**. Lisboa: PROS - Promoções e Serviços Publicitários, 2014. p. 34.

ROSALES, Harmonia. **Harmonia Rosales**: site oficial. Los Angeles, CA, 2025. Disponível em: <https://www.harmoniarosales.art/>. Acesso em: 8 ago. 2025.

SAID, Tabita. Estudantes negros e de baixa renda têm desempenho prejudicado no Enem, constata estudo. **Jornal da USP**, São Paulo, 15 mar. 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/diversidade/estudantes-negros-e-de-baixa-renda-tem-desempenho-prejudicado-no-enem-constata-estudo/>. Acesso em: 13 mar. 2025.

SANTANA, Roseli Gomes. A imagem do negro nas artes visuais no Brasil: virada de paradigma, desafios e conquistas no ensino de história e cultura afro-brasileira. **Sinergia**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 123-133, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/sinergia/article/view/305>. Acesso em: 6 out. 2025.

SANTOS, Arlisson da Silva; ALVES, Alessandro Cavassin. Cultura e religião na construção da identidade afrodescendente. **Helleniká – Revista Cultural**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 69-82, 2019. Disponível em: <https://fasbam.edu.br/pesquisa/periodicos/index.php/hellenika/article/view/73>. Acesso em: 19 nov. 2025.

SANTOS, Iraneide Nascimento dos et al. O racismo estrutural e seu impacto na saúde do adolescente afrodescendente brasileiro. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 34, e34025, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/physis/2024.v34/e34025/pt/>. Acesso em: 13 mar. 2025.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos de apoio e aprendizagem: Língua Portuguesa: 2º ano**. Edição revisada e atualizada. São Paulo: SME, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/Cadernos-de-apoio-e-aprendizagem-lingua-portuguesa-2o-ano-livro-do-aluno/>. Acesso em: 31 out. 2025.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo digital da cidade de São Paulo: matriz dos saberes**. São Paulo: SME, [20--]. Disponível em: <https://curriculo.sme.prefeitura.sp.gov.br/matriz-de-saberes>. Acesso em: 8 ago. 2025.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros**. Versão atualizada. São Paulo: SME/COPED, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/Curr%C3%ADculo-da-cidade-educacao-antirracista-orientacoes-pedagogicas-povos-afro-brasileiros/>. Acesso em: 12 mar. 2025.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Sala de leitura: vivências, saberes e práticas**. São Paulo: SME/COPED, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/sala-de-leitura-vivencias-saberes-e-pratica/>. Acesso em: 8 ago. 2025.

SARAUS DA SUL DOC. Direção: Dinho Marciano. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TT0eERUAfw0>. Acesso em: 30 out. 2025.
SERPA, Verônica. Abandono escolar é maior entre negros, diz levantamento do IBGE. **Alma Preta**, 25 mar. 2024. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/abandono-escolar-e-maior-entre-negros-diz-levantamento-do-ibge/>. Acesso em: 13 mar. 2025.

SBICIGO, Juliana et al. Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR): validade fatorial e consistência interna. **Psico-USF**, v. 15, n. 3, p. 395-403, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/QmW8Jr3cNCfvxW5XKMbt5jN/>. Acesso em: 4 jul. 2025.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira**. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/8688/1/Ana%20Ceia%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SILVA, Márcia Maria; SALDANHA, Dináh Cristina Pereira da Silva; SOARES, Emanuel Luís Roque. A importância da religião afro no processo de resistência da cultura ancestralizada no Brasil. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 1-12, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/10485>. Acesso em: 30 nov. 2025.

SILVA, Nyanne do Nascimento. Ensino de arte e disciplinarização da Educação Artística na educação brasileira. In: SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA, 4., 2019, Dourados. **Anais [...]**. Dourados: UFGD, 2019. p. 902-916. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/5847>. Acesso em: 17 nov. 2025.

SIMÕES, Fábio. **Olelê: uma antiga canção da África**. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

SISEB SÃO PAULO. **Pedagogia dos Saraus - Rodrigo Ciríaco**. YouTube, 19 ago. 2020. 1 vídeo (1 h 51 min 7 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hVnolKrsEPc>. Acesso em: 21 out. 2025.

SLIM, Rimografia. **O navio negroiro**: adaptação de O navio negroiro. São Paulo: Pandabook, 2014.

SOUZA, Lorena Faria. Literaturas negra e indígena e a construção da identidade leitora no ensino de literatura. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, ano 9, v. 19, p. 115-130, set./dez. 2015. Disponível em: <https://ufu.academia.edu/LorenaFaria>. Acesso em: 12 nov. 2025.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

TEIXEIRA, Alexandra Dantas; RIBEIRO, Bruno de Oliveira. Geração Z: problemáticas do uso da internet na educação escolar. Rio Verde: Universidade de Rio Verde, 2018. Disponível em: <https://ifgoiano.emnuvens.com.br>. Acesso em: 18 set. 2025.

TENNINA, Lúcia. Saraus das periferias de São Paulo: poesia entre tragos, silêncios e aplausos. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 42, p. 11-28, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/HJHwYGnS73yQG5hspxC3k8B/?lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRINDADE, Solano. **Canto negro**. 2. ed. São Paulo: Nova Alexandria, 2015.

VAZ, Sérgio. **Colecionador de pedras**. 1. ed. São Paulo: Global, 2007.

VECHI, Tiago. Orixás. **Brasil Escola**, 2025. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/religiao/os-orixas.htm>. Acesso em: 8 ago. 2025.

VIDOR, Heloise Baurich. **Leitura e teatro**: aproximação e apropriação do texto literário. 2015. 222 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-01062015-155346/publico/Heloise_Baurich_Vidor.pdf. Acesso em: 1 mai. 2024.

VIEIRA, Henrique. **O amor como revolução**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

WESTIN, Ricardo. Senador Abdias do Nascimento, uma vida dedicada à luta contra o racismo. **Senado Federal**, ed. 78, 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/senador-abdias-Nascimento-uma-vida-dedicada-a-luta-contra-o-racismo>. Acesso em: 6 ago. 2025.

YOZO, Ronaldo Yudi K. **100 jogos para grupos**: uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas. 13. ed. São Paulo: Ágora, 1996.

APÊNDICES

Apêndice A- Roteiro baseado na obra “Quarto de despejo - Diário de uma favelada” - de Carolina Maria de Jesus.

O quarto no palco

Personagens:

Carolina Maria de Jesus: _____

Carolina Maria de Jesus: _____

Jornalista Audálio Dantas: _____

Jornalista Audálio Dantas: _____

Filho José Carlos: _____

Moradores favela Canindé: _____

Moradores favela Canindé: _____

Moradores favela Canindé: _____

produção 1: _____

produção 2: _____

Cenário

Papéis velhos, amassados e rasgados jogados no chão, com livros em meio a eles.

No canto direito (em relação à vista da plateia), uma cadeira e uma mesa, sobre a qual haverá um caderno, uma caneta e uma lamparina.

Caracterização das personagens

Carolina: Vestido sujo, rosto sujo, lenço na cabeça e descalça.

Filho José Carlos: Camiseta, bermuda, descalço.

Audálio Dantas: Calça social e camisa, câmera pendurada e chapéu. Sapato.

Moradores da favela: vestido e roupas simples, lenço na cabeça ou cabelo

produção – Roupas 100% pretas, capuz e luvas pretas.

Objetos de cena

Mesa - Cadernos - Canetas - Livros - Lamparina - 1 Cadeira - Latas - Pedaco de pau/ cabo de vassoura - Balde/ vasilha média - Pão - Copo de café - Tecidos amarelos - Máquina fotográfica - Bloco de anotações - Jornal - Bolsa - Chapéu - Maquiagem Sombra preta - Lenço umedecido - Lenço para cabeça - Sobretudo/ vestido.

Música “Preciso me encontrar” – Cartola

Música “O velho e a flor” – Vinícius de Moraes e Toquinho

Tempo aproximado: 15 minutos.

Cena 1

No palco, no canto, uma mesa com alguns Cadernos, livros e uma lamparina.

Pelo chão vários papéis, latas e objetos que serão recolhidos por Carolina.

Música “Preciso me encontrar” – Cartola

Carolina entra em cena carregando um saco nas costas e recolhendo os objetos do chão.

Parece cansada e triste, caminha até a mesa. (47 seg.)

Carolina:__ Vim de Minas Gerais pra São Paulo andando...e precisei me instalar em uma favela. Me sinto um objeto fora de uso, jogada em um quarto de despejo.

Aumenta a música e aparece no telão o livro “Quarto de despejo”.

01:30m a música vai baixando...

Quando a luz do palco retorna, Carolina está sentada à mesa escrevendo em seu caderno.

Cena 2

Narradora: “15 de julho de 1955. Aniversário da minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar.”

“Eu não suporto morar nesse lugar! A Silvia e o esposo já iniciaram o espetáculo ao ar livre. Ele está lhe espancando. E eu estou revoltada com o que as crianças presenciaram. Ouvem palavras de baixo calão. Oh! Se eu pudesse mudar daqui para um núcleo mais decente.”

Cena 3

Narradora: “18 de julho. Levantei as 7 horas, alegre e contente. Depois que veio os aborrecimentos...”

Apagam-se as luzes. O Foco acende nas figuras de José Carlos e a vizinha D. Rosa, que encenam a gravação que segue.

Narradora: “A D. Rosa, assim que viu o meu filho José Carlos começou *impricar* com ele. Não queria que o menino passasse perto do barracão dela. Saiu com um pau para espancá-lo. Uma mulher de 48 anos brigar com criança! As vezes eu saio, ela vem até a minha janela e joga o vaso de fezes nas crianças. “

Carolina entra em cena e começa a discutir com D. Rosa.

Narradora: “Quando eu retorno, encontro os travesseiros sujos e as crianças fétidas. Ela odeia-me. Diz que sou preferida dos homens bonitos e distintos. E ganho mais dinheiro que ela.”

Cena 4

D. Rosa sai de cena, e Carolina, já com o saco nas costas, passa a recolher os recicláveis. Encontra entre os papéis e latas no chão, livros.

Narradora: “Não consigo entender como nesse país as pessoas jogam livros fora! Eu os recolho e estou montando uma biblioteca...os Cadernos que acho também uso para escrever meus diários...”

Carolina recolhe livros e Cadernos do chão, os limpa, manuseia e aperta-os contra o peito.

Narradora: “Percebi que no frigorífico jogam creolina no lixo, para favelado não catar carne para comer. “

Carolina olha para cena, indignada, e continua...

Cena 5

Narradora: “Não tomei café, ia andando meio tonta. A tontura da fome é pior que a do álcool. A tontura do álcool nos impele a cantar. Mas a da fome nos faz tremer. Percebi que é horrível ter só ar dentro do estômago...”

Carolina parece passar mal, enquanto pessoas da produção, de preto, seguram tecidos amarelos que bailam em volta da Carolina.

Narradora: “Resolvi tomar uma média e comprar um pão. “

produção entrega pão e café para Carolina, que come e continua...

Narradora: “Que efeito surpreendente a comida faz no organismo! Eu que antes de comer via o céu, as árvores, as aves, tudo amarelo, depois que comi, tudo normalizou-se aos meus olhos.”

Quando ela termina a fala, os tecidos caem no chão. Ela recolhe os tecidos, enrola-os e carrega nas mãos, seguindo em direção à fila.

Cena 6

Narradora: “Enquanto eu esperava na fila para ganhar bolachas ia ouvindo as mulheres lamentar-se.”

Mulheres na fila conversando e Carolina ouvindo.

Narradora: “Outra mulher reclamava que passou numa casa e pediu esmola. A dona da casa mandou esperar e surgiu com um embrulho. Ela começou a pensar: será queijo? Será carne? Quando chegou em casa desfez o embrulho e viu que eram ratos mortos.”

Carolina está com o saco e os tecidos amarelos da cena anterior na mão, a mulher que conta retira os tecidos da mão dela e faz a cena de desembulhar e se deparar com ratos mortos. Dá um grito e sai correndo.

Carolina:__ Tem pessoas que zombam dos que pedem.

Cena 7

Carolina chega em casa, deixa o saco de lado, senta-se em sua mesa e começa a escrever.

Narradora: “Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita, com seus lustres de cristais, seus tapetes de *viludo*, almofadas de *sitim*. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar em um quarto de despejo.”

“ Eu cato papel, mas eu não gosto. Então eu penso: Faz de conta que estou sonhando.”

“Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos. Eles respondia-me: É pena você ser preta.”

Carolina dirige-se ao centro do palco e diz

Carolina:__ Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, o meu cabelo rústico, se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta.

Apagam-se as luzes.

Cena 8

O jornalista Audálio Dantas entra em cena, vindo do fundo da plateia, parece perdido, procurando por algo. Já no palco, depara-se com uma moradora da favela:

Audálio Dantas:__ Olá. Eu sou o Audálio Dantas, jornalista, estou aqui para fazer uma reportagem sobre a favela do Canindé. Você poderia me dar algumas informações?

Moradora:__ Ô moço, o senhor deveria ir é falar com a Dona Carolina, ela escreve tudinho o que acontece aqui nos diários dela.

Audálio Dantas:__ Ah, é?! E será que você podia me levar até ela?

A moradora conduz o jornalista até o barraco de Carolina e a chama. Ela vem. Ele se apresenta e Carolina pede que entre.

Moradora:__ D. Carolina, esse moço é jornalista, quer escrever no jornal sobre essa favela aqui, falei pra ele das coisas que você escreve.

Carolina:__ Sim moço, eu escrevo tudo em meus diários, eu denuncio o que não acho certo! Eu vou buscar para você ver.

Carolina oferece uma cadeira para o jornalista, sai e volta com uma pilha de Cadernos e diz:

Carolina:__ Taí!

O jornalista fica impressionado com a quantidade de material e começa a folhear e ler empolgadamente!

Audálio Dantas:__ Nossa, o que você tem aqui é incrível, um relato fiel da vida na favela! Isso dará uma belíssima reportagem! Aliás, você tem aqui material para escrever um livro! Já pensou em escrever um livro?

Carolina:__ É um sonho meu.

Audálio Dantas:__ Dona Carolina, eu vou tirar algumas fotos e você sairá no jornal, ficará famosa!

Cena 9

Música “O velho e a flor” – Vinícius de Moraes e Toquinho 03:50m

Durante a música, o jornalista começa a tirar fotos de Carolina, fazer anotações, entrevistá-la, prometer coisas. Vai embora levando os Cadernos, Carolina parece incrédula...se senta e debruça-se na mesa, dorme, desperta com seu filho chegando com o jornal na mão, feliz, a mostrar pra mãe que ela saiu realmente no jornal! Os dois comemoram.

Sobre sua mesa, a pilha de Cadernos é substituída por seu livro Quarto de despejo, que Carolina folheia e se orgulha. Baila pelo palco, sonhando, enquanto a produção vai trocando sua roupa, ela vai adquirindo um ar nobre. Rodopia arrancando folhas de um

caderno, várias e várias, pega o monte de folhas, joga para cima, feliz, descobre seu livro, senta, orgulhosa, lendo.

No telão, as frases:

“Quando eu não tinha nada que comer, em vez de xingar eu escrevia.”

“A transição da minha vida foi impulsionada pelos livros. É por intermédio dos livros que adquirimos boas maneiras e formamos nosso caráter. Se não fosse por intermédio dos livros que deu-me boa formação, eu teria me transviado, porque passei 23 anos mesclada com os marginais.”

“O livro [Quarto de despejo] trouxe fama e algum dinheiro para Carolina. O suficiente para deixar a favela, mas não o bastante para escapar à pobreza.”

“Quase esquecida pelo público e pela imprensa, a escritora morreu em um pequeno sítio na periferia de São Paulo, em 13 de fevereiro de 1977.”

“Mas a leitura e as letras a imortalizaram como um grande nome de nossa literatura e exemplo de força, superação e coragem.”

Imagens da Carolina

***1914**

+13/02/1977

Ao fim das apresentações do telão, todo o elenco já está em fila para receber as palmas e agradecer.

Apêndice B - Roteiro baseado no conto “Maria”, de Conceição Evaristo

Maria e as frutas que rolam

Personagens:

Narrador: _____ Ano: 9º ____
 Maria 1: _____ Ano: 9º ____
 Maria 2: _____ Ano: 9º ____
 Pai do filho 1: _____ Ano: 9º ____
 Pai do filho 2: _____ Ano: 9º ____
 Assaltante 1: _____ Ano: 9º ____
 Assaltante 2: _____ Ano: 9º ____
 Motorista 1: _____ Ano: 9º ____
 Motorista 2: _____ Ano: 9º ____
 Mulher que xinga: _____ Ano: 9º ____
 Mulher que defende: _____ Ano: 9º ____
 Maria casal _____ Ano: 9º ____
 Pai casal: _____ Ano: 9º ____
 Passageiros: _____ Ano: 9º ____
 Passageiros: _____ Ano: 9º ____
 Passageiros: _____ Ano: 9º ____
 Passageiros: _____ Ano: 9º ____
 Passageiros: _____ Ano: 9º ____
 Passageiros: _____ Ano: 9º ____
 Passageiros: _____ Ano: 9º ____
 Passageiros: _____ Ano: 9º ____

Cenário

Ponto de ônibus – Pessoas de pé a olhar se o ônibus chega.

Ônibus – Ônibus visto lateralmente, bancos compostos por pares de cadeiras.

Caracterização: Trabalhadores e gente comum, com roupas práticas para o dia a dia.

Objetos de cena: Cadeiras (bancos do ônibus) - Arma de papelão - Sacola - Frutas (preferencialmente grandes)

Celulares (que serão roubados pelos assaltantes)

Cena 1

Maria no ponto de ônibus, com a mão enfaixada e a sacola entre as pernas, a olhar, esperando pelo ônibus. Pessoas estão no ponto, também esperando.

Narrador: Maria estava parada há mais de meia hora no ponto de ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a caminhada. Os ônibus estavam aumentando tanto! Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir o nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos gostavam de melão? A palma de umas de suas mãos doía. Tinha sofrido um corte, bem no meio, enquanto cortava o pernil para a patroa. Que coisa! Faca-laser corta até a vida!

Cena 2

O ônibus chega, Maria dá o sinal, pega a sacola.

O ônibus se aproxima e o público vê lateralmente. (as cadeiras são carregadas pelos atores no papel de passageiros, e quando o ônibus para no ponto, eles colocam as cadeiras no chão e se sentam).

Maria entra, e o Pai, ao vê-la, levanta-se do banco do fundo e vem pra frente do ônibus.

Maria senta e ele se senta do lado dela.

Narrador: Quando o ônibus apontou lá na esquina, Maria abaixou o corpo, pegando a sacola que estava no chão entra as suas pernas. O ônibus não estava cheio, havia lugares. Ela poderia descansar um pouco, cochilar até a hora da descida. Ao entrar, um homem levantou lá de trás, do último banco, fazendo um sinal para o trocador. Passou em silêncio, pagando a passagem dele e de Maria. Ela reconheceu o homem. Quando tempo, que saudades! Como era difícil continuar a vida sem ele. Maria sentou-se na frente. O homem assentou-se ao lado dela. Ela se lembrou do passado.

O pai senta-se ao lado de Maria. Ela o percebe. Ambos ficam em silêncio, mas lembranças são deflagradas.

Cena 3

Música: Oceano, do Djavan, versão piano instrumental durante a cena 3.

À direita do palco, entra em cena o casal representando as lembranças de Maria.

Durante a fala do narrador, dançam, riem, ela grávida, o bebê nasce, toda a movimentação em forma de valsa.

Narrador: Do homem deitado com ela. Da vida dos dois no barraco. Dos primeiros enjoos. Da barriga enorme que todos diziam gêmeos, e da alegria dele. Que bom! Nasceu! Era um menino! E haveria de se tornar um homem.

Cena 4

Enquanto isso, os bancos do ônibus vão mudando de posição para que o público agora veja a cena de frente.

Narrador: Maria viu, sem olhar, que era o pai do seu filho. Ele continuava o mesmo. Bonito, grande, o olhar assustado não se fixando em nada e em ninguém. Sentiu uma mágoa imensa. Por que não podia ser de outra forma? Por que não podiam ser felizes?

Pai cochicha com Maria de forma discreta

Pai: E o menino, Maria? Como vai o menino? cochichou o homem. Sabe que sinto falta de vocês? Tenho um buraco no peito, tamanha a saudade! Tou sozinho! Não arrumei, não quis mais ninguém. Você já teve outros... outros filhos?

Maria: A mulher baixou os olhos como que pedindo perdão. É. Ela teve mais dois filhos, mas não tinha ninguém também! Homens também? Eles haveriam de ter outra vida. Com eles tudo haveria de ser diferente.

Pai: Maria, não te esqueci! Tá tudo aqui no buraco do peito...

Narrador: O homem falava, mas continuava estático, preso, fixo no banco. Cochichava com Maria as palavras, sem, entretanto, virar para o lado dela. Ela sabia o que o homem dizia. Ele estava dizendo de dor, de prazer, de alegria, de filho, de vida, de morte, de despedida. Do buraco-saudade no peito dele... Desta vez ele cochichou um pouquinho mais alto. Ela, ainda sem ouvir direito, adivinhou a fala dele: um abraço, um beijo, um carinho no filho...E logo após, levantou rápido sacando a arma. Outro lá atrás gritou que era um assalto!

Cena 5

Todos no ônibus, cujos bancos a essa altura estão em uma posição perspectiva em que o público consegue enxergar todos os passageiros, ficam apreensivos e temerosos e começam a entregar os seus pertences ao assaltante. Maria aparece em primeiro plano.

Narrador: Maria estava com muito medo. Não dos assaltantes. Não da morte. Sim da vida. Tinha três filhos. O mais velho, com onze anos, era filho daquele homem que estava ali na frente com uma arma na mão. O de lá de trás vinha recolhendo tudo. O motorista seguia a viagem. Havia o silêncio de todos no ônibus. Apenas a voz do outro se ouvia pedindo aos passageiros que entregassem tudo rapidamente. O medo da vida em Maria ia aumentando. Meu Deus, como seria a vida dos seus filhos? Era a primeira vez que ela via um assalto no ônibus. Imaginava o terror das pessoas. O comparsa de seu ex-homem passou por ela e não pediu nada. Se fossem outros os assaltantes? Ela teria para dar uma sacola de frutas, um osso de pernil e uma gorjeta de mil cruzeiros. Não tinha relógio algum no braço. Nas mãos nenhum anel ou aliança. Aliás, nas mãos tinha sim! Tinha um profundo corte feito com faca-laser que parecia cortar até a vida.

Os atores vão interpretando de acordo com a narrativa, demonstrando muito medo dos assaltantes e entregando seus pertences.

Cena 6

Os assaltantes desceram rápido. Maria olhou saudosa e desesperada para o primeiro. Foi quando uma voz acordou a coragem dos demais.

Passageiro 1: __ Aquela safada conhece os assaltantes!

Maria assustou-se. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai do seu primeiro filho. Conhecia o homem que tinha sido dela e que ela ainda amava tanto.

Passageiro 2: __ Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois.

Passageiro 3: __ Calma gente! Se ela estivesse junto com eles, teria descido também.

Passageiro 4: __ Ah, mas ela não desceu só para disfarçar. Estava mesmo com os ladrões. Foi a única a não ser assaltada!

Maria:__ Mentira, eu não fui e não sei por quê.

Narrador: Maria olhou na direção de onde vinha a voz e viu um rapazinho negro e magro, com feições de menino e que relembrava vagamente o seu filho. A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito:

Passageiro 1:__ Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões!

Narrador: O dono da voz levantou e se encaminhou em direção a Maria. A mulher teve medo e raiva.

Maria: __ Que merda! Não conheço assaltante algum. E também não devo satisfação a ninguém.

Passageiro 1:__ Olha só, a negra ainda é atrevida __ disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher.

Passageiro 3: __ Lincha! Lincha! Lincha!...

Cena 7

Uns passageiros desceram e outros voaram em direção a Maria. O motorista tinha parado o ônibus para defender a passageira:

Motorista: __ Calma, pessoal! Que loucura é esta? Eu conheço esta mulher de vista. Todos os dias, mais ou menos neste horário, ela toma o ônibus comigo. Está vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos...

Os passageiros: __ Lincha! Lincha! Lincha!

Maria no chão é linchada. A sacola que estava em suas mãos cai e as frutas rolam.

Narrador: Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arreventado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos gostam de melão?

Tudo foi tão rápido, tão breve. Maria tinha saudades do seu ex-homem. Por que estavam fazendo isto com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado. Estavam todos armados com facas-laser

que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher já estava todo dilacerado, todo pisoteado.

Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho.

Cena final: Maria morta sob o foco de luz, ao som da música “Maria Maria”, de Milton Nascimento.

Apêndice C - Roteiro da peça “Ei, Ardoca” – Baseado no conto de Conceição Evaristo

Ardoca: trabalhador assaltado

Personagens:

Narradora: _____

Ardoca: _____

Vendedora de água: _____

Vendedor de amendoim: _____

Bêbado: _____

Ladrão do vagão: _____

Ladrão que rouba Ardoca: _____

Crente 1: _____

Crente 2: _____

Crente 3: _____

Passageiro 1- mulher que dá água: _____

Passageiro 2 - assediador: _____

Passageiro 3 mulher assediada: _____

Passageiro 4: _____

Passageiro 5: _____

Cenário: interior de um vagão de trem

Caracterização: Trabalhadores e gente comum, com roupas práticas para o dia a dia.

Objetos de cena: Cadeiras (bancos do trem) – Amendoim - Copo d’água – Livros.

Cena 1

Som estridente de trem sobre os trilhos. Vai diminuindo o volume e quando silencia, inicia-se a fala da narradora.

Narradora: O barulhar seco e cortante do trem irritava os ouvidos de Ardoca. O atrito da máquina nos trilhos ecoava constantemente no fundo dos seus tímpanos. Ardoca nascera

quase dentro daquela máquina. No colo da mãe, chorava durante todo o tempo da viagem. Ardoca, um trabalhador do subúrbio fazia viagem direto ao trabalho. Sua dor de cabeça diária respondia aos solavancos do trem.

Ardoca desesperado, de pé segurando na barra do trem, parece estar desesperado, suando frio, muito incomodado a observar os passageiros e as cenas que se desenrolam no trem.

Narradora: Depois, cá fora dos trilhos, mal dormia e já acordava desesperadamente de pé, ali mesmo, segurando-se nas barras do trem. Estava sempre atento, tenso, como se o trem, a qualquer momento, fosse autocolidir, fazendo com que o último vagão se fechasse em círculo sobre o primeiro e soltasse tudo pelos ares.

Cena 2

Vendedora ambulante passa oferecendo água. Pula por cima dos passageiros sentados no chão.

Narradora: Ardoca já estava familiarizado com o som dos camelôs.

Vendedora de água: Olha a água, olha a água, uma é três, duas é cinco!

Vendedor de amendoim: Olha o amendoim, olha o amendoim!

Narradora: À presença dos bêbados...

Bêbado fica abordando pessoas no trem.

Narradora: o lamento e cochilos dos trabalhadores cansados se tornou um mantra diário para seus ouvidos, que sempre escutavam a mesma coisa. Ardoca também já estava acostumado a ser testemunha e muda de assaltos, uso de drogas, assédio.

Ladrão 1 rouba um celular de um passageiro.

Passageiro assediador: passa a mão no cabelo de uma passageira.

Narradora: Ardoca já estava acostumado a não se importar com essas coisas.

Apagam-se as luzes e acende novamente para simbolizar um a transição para um novo dia. Ardoca caminha para o vagão com dificuldades.

Cena 3

Narradora: Um dia, Ardoca se sentia cansado por todos os dias, todos os trabalhos e por toda a vida. Caminhou com dificuldade, encostou-se à parede do vagão e depois lentamente foi escorregando o corpo até chegar ao chão.

Ardoca escorrega até o chão, passando muito mal, caindo.

Passageiro 4: Olha lá, como tá bêbado!

Passageiro 5: Pobre não dinheiro pra comida, mas pra cachaça...

Outros passageiros riem, tiram barato de Ardoca.

Narradora: o trem continuava parado, mas a barulheira sobre os trilhos alcançava e feria os ouvidos de Ardoca. Ele sorria um pouco, um suor frio escorria sobre sua face. Crentes pregavam como se quisessem comovê-lo.

Crentes pregam no vagão.

Narradora: Ardoca abandonava o corpo que pendia lentamente para um lado.

Passageiros próximos à Ardoca se encolhem ou se afastam.

Volta a vendedora de água passando pulando por cima de Ardoca para atender um cliente do outro lado.

Cena 4

Narradora: Ardoca respirava com dificuldade, debaixo do negro de sua pele, um tom amarelo desbotado aparecia. Uma mulher se levantou, comprou um copo d'água e deu-lhe de beber, tentando reanima-lo. Os crentes continuavam bradando o hino.

Cena da mulher dando água para Ardoca e dos crentes que retornaram, e agora cantam.

Narradora: o trem parado continuava mortificando os ouvidos fragilizados de Ardoca. Enquanto isso, sua vida ia se aprofundando mais e mais no dissentir de tudo. Ele buscava a respiração lá no fundo. A mulher que lhe socorreu parecia querer chorar. Neste momento entrou no vagão um passageiro correndo e gritando. Desesperado, empurrou as pessoas buscando passagem em direção ao rapaz desfalecido, chamando por ele:

Ladrão que rouba Ardoca: Ei, Ardoca! Ei Ardoca!

O ladrão o pega no colo retirando-o do vagão, em primeiro plano diante da plateia.

Cena 5

O trem começa a andar, representado pelos passageiros, em segundo plano, se movimentando lateralmente. A cena de Ardoca e o ladrão, em primeiro plano, no centro do palco, próximo à plateia.

Narradora: o trem começa a se movimentar. A mulher que o ajudou e outros passageiros olham pela janela e ainda conseguem ver que aquele que o socorrera estava a meter a mão nos bolsos de Ardoca, roubar-lhe os sapatos e o relógio que ele trazia no pulso. Ardoca estava sendo assaltado.

Ardoca sendo assaltado na cena em primeiro plano enquanto o trem vai embora com os passageiros atônitos a assistirem a cena.

Narradora: a mulher fez menção de descer, mas não teve tempo, a porta se fechou.

Um silêncio coroa o abandono da cena de Ardoca assaltado e morto, sozinho na estação.

Narradora: Não era preciso, porém, nem dor, nem lágrimas. O outro podia levar os poucos pertences de Ardoca. Podia tomar-lhe tudo. Ardoca não tinha mais nada, nem a vida.

Cena final

Ladrão sai correndo. Ardoca fica estático, jogado ao chão, enquanto narrador encerra com a fala:

Narradora: Naquela tarde, ainda no trabalho, ele resolvera tudo. Num gesto desesperado e solitário bebera lentamente um veneno e decidira se levantar para morrer no trem. O outro levava os pertences de alguém que já despertencia à vida e jazia no banco da estação. O barulho da máquina sobre os trilhos entoava uma música requiem de descanso eterno para Ardoca. Amém.

Música final: Samuel Coleridge- Taylor. “Ballade in A minor. Op. 33”

Apêndice D - Diários - perguntas pré e pós Sarau.

Perguntas pré- Sarau

1. Eu me reconheço como aluno branco, pardo, preto, indígena ou amarelo?
 2. Pode falar sobre como é sua vida, a sua rotina?
 3. Pode falar sobre como é o relacionamento com seus pais ou cuidadores?
 4. Se não for o ideal, como você gostaria que fosse?
 5. Quais são os seus sonhos?
 6. Quais são os seus planos para o futuro?
 7. Em sua percepção, quais são os seus pontos fortes e suas qualidades?
 8. Em sua percepção, quais são os seus pontos fracos e seus defeitos?
 9. Se pudesse desenvolver alguma habilidade, qual seria?
 10. Se pudesse tirar um defeito, qual tiraria?
 11. Como é o seu relacionamento com seus colegas dentro do ambiente escolar?
 12. Como é o seu relacionamento com os professores?
 13. Como é o seu relacionamento com a gestão?
 14. Como é o seu relacionamento com os funcionários da escola?
 15. Você tem algum apelido? Se sim, qual? O que acha dele?
- Escreva aqui a letra de sua música preferida.
- Faça aqui o seu autorretrato.
16. Você costuma analisar as letras das músicas que ouve?
 17. Quando falamos em cultura afro-brasileira, faça uma lista de tudo o que lhe vem em mente.
 18. Você já foi vítima de racismo dentro do ambiente escolar? Se sim, descreva a situação e o que sentiu.
 19. Você já agiu de forma racista com alguém na escola? Se sim, descreva a situação e o que sentiu.
 20. Você já presenciou uma ação racista dentro da escola? Qual foi a sua reação e o que sentiu?
 21. Você conhece músicas que tratam da temática do negro na sociedade? Poderia citar e comentar?
 22. Você conhece livros que tratam da temática do negro na sociedade? Poderia citar e comentar?
 23. Qual a sua opinião sobre o racismo?
 24. Qual é a sua opinião sobre as religiões de matriz africana? Umbanda, Candomblé, etc.
 25. Você já se apresentou no Sarau? Se sim, como foi sua experiência?
 26. Se não, o que está sentindo em participar no Sarau de 2024?
 27. Você se importa com a opinião das pessoas em relação a você?
 28. Você tem inseguranças? Quais?
 29. De que maneira conseguiria deixar de ter tais inseguranças?
- A arte pode nos ajudar a expressar nossos sentimentos, seja pela palavra, dança, música, pintura. O que você acha de se expressar artisticamente?
- Use essa folha para se expressar. Pode ser na linguagem que quiser. Uma pintura, um desenho, um poema, uma foto, um roteiro teatral.
30. Como está sendo o seu processo de preparação para a sua apresentação no Sarau 2024?
 31. Quais são as suas expectativas para a sua apresentação?

32. Você gostaria que sua família visse a sua apresentação? Por quê?

Perguntas Pós- Sarau

1. De um modo geral, o que você achou do nosso Sarau temático de 2024?

2. O que você apresentou no Sarau?

3. Como foi a experiência de se apresentar no Sarau? Descreva suas sensações e sentimentos.

4. Teve alguma apresentação que você mais gostou? Qual e por quê?

5. Teve alguma apresentação que você não gostou? Qual e por quê?

6. Você acredita que se apresentar no Sarau melhorou sua autoestima de alguma forma?

Por favor, explique.

7. Faça aqui o seu autorretrato.

8. Após ter se apresentado no Sarau, você acha que adquiriu mais segurança para se apresentar e expressar? Por favor, explique.

9. Você consegue dizer quais foram os pontos fortes e os pontos fracos da sua apresentação?

10. Sua apresentação despertou uma reflexão no público? Qual?

11. Você acha importante fazer uso da arte para convidar as pessoas a refletirem sobre alguns assuntos?

12. Quais conhecimentos você acha que conseguiu ao participar do Sarau?

13. Quando falamos em cultura afro-brasileira, faça uma lista de tudo o que lhe vem em mente.

14. Qual a sua opinião sobre o racismo?

15. Qual a sua opinião sobre as religiões de matriz africana? Umbanda, Candomblé, etc.

16. Qual a sua opinião sobre a vida, trajetória e legado da escritora Carolina Maria de Jesus?

17. Qual a sua opinião sobre a vida e obra da escritora Conceição Evaristo?

Escreva a letra de mais uma música que goste muito.

18. É importante analisar as letras das músicas que ouvimos? Por quê?

19. Na sua opinião, qual é a importância de um evento como o Sarau na escola?

20. Durante o processo de estudos, montagem e apresentações do Sarau, tem algo que você pensava de um jeito, mas que agora pensa de outro? Explique, por favor.

21. O que sentiu com o Sarau temático que abordou as questões étnico-raciais? Acha importante a abordagem desse tema? Explique, por favor.

22. Na sua opinião, de que forma podemos, professores e estudantes, colaborar para uma educação antirracista?

As próximas páginas são para o seu uso livre. Pode registrar o que quiser e como quiser. Inclusive, escrever sobre coisas que podem não ter sido perguntadas e que talvez queira compartilhar.

Agradecimentos.

Apêndice E- Depoimentos na íntegra - Participantes do Sarau “De Carolina à Conceição” -2024

(Estudante A, 2025) “Participar do Sarau sempre foi, para mim, um dos momentos mais aguardados do ano, pois era quando nós, estudantes, tínhamos a oportunidade de sermos os protagonistas. Era um evento no qual estudantes de todas as salas interagiam e trabalhavam em conjunto para que tudo acontecesse. Um momento de grande união, em que todas as diferenças eram deixadas de lado para tornar o Sarau único e especial.

Além de cooperarmos entre nós, também havia uma aproximação maior com os professores. Para mim, era como uma troca de papéis: nós, estudantes, orientávamos os educadores e lidávamos com os colegas, o que nos fazia compreender ao menos uma parte das responsabilidades e desafios que eles enfrentavam em sala de aula. Isso nos aproximava ainda mais dos nossos mestres, e a escola inteira se mobilizava para que o evento acontecesse.

O Sarau foi enriquecedor em muitos sentidos. Ter contato direto com a nossa criatividade, sem limitações, foi transformador. Podíamos expressá-la por meio de poesias, poemas, músicas, apresentações em grupo ou individuais. Todas essas manifestações artísticas se uniam em um mesmo espaço, transmitindo emoções diferentes, mas sempre carregadas de verdade, sensibilidade e entrega. Infelizmente, na escola em que estudo atualmente, não há mais o Sarau. Porém, guardo dentro de mim todas as vivências que tive como um marco de aprendizado, união e inspiração.”

(Estudante B, 2025) “Bom, como posso começar? O Sarau, um evento muito importante no CEU. Eu me senti meio constrangida e confiante, por que constrangida? Mesmo participando desse evento 2 anos eu não gosto muito de fazer as coisas em público por insegurança, mas eu gostei muito de participar desse evento em 2024 pelas pessoas que estavam e pelo tema, graças ao tema eu comecei a me aprofundar mais na escrita e tinha muitas apresentações muito divertidas... Depois do Sarau eu fiquei muito feliz e muito ansiosa também devo dizer que foi incrível.”

(Estudante C, 2025) “O Sarau na minha opinião é um sentimento único de poder se expressar no palco e ver o talento de cada um, uma das melhores coisas é passar mais tempo com os colegas e descontraír. Os ensaios eram muito legais tudo muito bom. A única parte que não é tão legal é o fim porque é um sentimento que acabou tudo.”

(Estudante D, 2025) “Eu sou R.M., aluno do nono ano no CEU Sol, participei do Sarau Conceição Evaristo no ano passado com a professora Andréia, e creio eu que foi o melhor Sarau que eu participei, dos três que participei durante o tempo que eu estou na escola. Foi o Sarau que eu achei muito bem organizado, além de que foi um momento de reformulação minha, graças à professora Andreia, que foi quando eu comecei a querer ler, comecei a querer estudar, entender o que acontecia nas nossas comunidades, como o racismo e a marginalização, foi nesse momento que ela apresentou (faltava bem pouquinho pro Sarau, umas duas semanas), eu não tinha feito meu poema, não tinha inspiração, tava bem desanimado até pra fazer alguma coisa pro Sarau, aí ela me recomendou um livro “Flores de alvenaria”, do Sérgio Vaz. Foi o primeiro livro assim de poesia que eu realmente peguei pra ler, tirei uma parte do meu tempo e foi uma das melhores memórias pra mim, porque ali já foi uma mudança na minha vida, porque foi onde eu comecei a me interessar pela literatura, pela literatura Periférica e é algo muito importante

pra mim. E isso que a professora fez, eu já falei pra ela, eu sou grato pra sempre, até porque isso também me ajudou a conhecer o Sérgio Vaz, que pra mim é algo absurdo, poder ver e ter conhecido um autor de livros, que não vou dizer que é conhecido nacionalmente, mas pelo menos é um dos melhores poetas periféricos, qualquer poeta da atualidade no Brasil, porque ele mostra o que passamos. E voltando ao Sarau, foi um Sarau muito bom, muito bem organizado, tudo, sobre horário, eu acredito que naquele ano as alunas que ajudaram a professora foram muito bem junto com ela, porque já é um processo de antes, desde 2023 elas já trabalharam junto com a professora no Sarau, então eles sempre foram muito bons pra estar organizando, ajudando a gente, levando pra sala, voltando, foi um Sarau que eu realmente gostei muito, o tema que teve era um tema que era necessário ser abordado lá na escola porque tinha muita gente que não tinha consciência desse tema e eu acho que foi muito bom pra todos, ainda mais as apresentações que tiveram, a homenagem que teve pra professora no último dia, eu não pude estar presente porque como eu era o aluno do oitavo ano não era o dia de eu estar assistindo, mas foi muito bom, foi muito bonito, a homenagem que a AEL fez, as apresentações, eu pude assistir algumas e todas elas representavam a gente, a periferia, a comunidade, e acho que isso é muito bom pra abrir um pouco o olho das pessoas que estão assistindo, todos os estudantes, vieram os pais assistir no último dia, foi muito bom e foi sem dúvida o melhor Sarau que eu participei.”

(Estudante E, 2025) “Agora eu vou contar pra vocês como que foi a minha experiência no Sarau como aluna, inesquecível dessa escola. Houve um dia simples, mas inesquecível, em que tudo mudou dentro de mim, aquele Sarau parecia apenas mais um evento, mas uma apresentação entre tantas, mas algo diferente aconteceu: quando eu pisei naquele espaço, cercada de vozes, poesia e emoção, algo despertou dentro de mim, cada palavra dita, cada verso ecoando pelas paredes, parecia ecoar em um canto silencioso do meu coração, que eu ainda não conhecia. Era como se, por um instante, o tempo tivesse parado e eu conseguisse me ver, não como os outros me viam, mas como eu realmente era por dentro. A arte me atravessou, e foi ali que eu percebi que a expressão é cura, que a sensibilidade é força e que quando a alma fala o mundo escuta, mesmo em silêncio. E depois daquele dia eu nunca mais fui a mesma, as palavras começaram a ganhar mais sentido, os sentimentos mais profundidade e o olhar sobre a vida ficou mais humano, mais sensível e cheio de propósito, então foi inesquecível pra mim e creio que pra você também foi.”

(Estudante F, 2025) “O Sarau de 2024 foi incrível!!! Um momento emocionante e inspirador para todos. O Sarau é o evento mais esperado por todos, e assisti-lo é muito bom! Mas poder ajudar a produzir esse evento anual é incrível! Nunca na minha vida eu tinha sido tão incentivada a mostrar a um público o que eu gosto de fazer, seja com poesias ou atuação. Foi uma experiência única e enriquecedora, que me fez sentir valorizada e motivada a continuar seguindo meus sonhos.”

(Estudante G, 2025) “Bom, participar do Sarau "De Carolina à Conceição" realizado em 2024 me trouxe sensações únicas. O nervosismo de subir no palco, a felicidade de cada apresentação feita, a aconchego entre as coxias e a sensação de estar em casa por ter sido muito bem tratada e aconselhada pela senhora.

Participar do Sarau me fez muito bem, poder levar a arte dos palcos a todos aqueles que estão dispostos a ver foi incrível, abordar um tema que deveria estar sempre circulando foi muito bom, ensinar sobre a cultura afrodescendente é algo que sempre deve estar se espalhando,

tanto que eu adorei demais este tema. Poder mostrar um pouco de cada pedacinho moldado pela cultura negra é uma coisa que vai estar sempre grudado em meu coração.

Quero que a senhora saiba que eu apenas guardo sentimentos bons e inesquecíveis sobre o Sarau de 2024, lembrando sempre entre meus colegas e familiares o tamanho da minha felicidade ao estar nos palcos, nos ensaios, e poder ouvir as palmas a cada apresentação feita.”

(Plateia, 2024) “O que me marcou muito foram os nomes das autoras, teve uma representatividade muito grande, não me lembro do nome delas, mas eu lembro do rosto delas e do legado cultural que elas deixaram, foram referências atemporais e portanto, o festival [Sarau] passou uma ideia de legado, de descendência e de continuidade, no aspecto artístico e representativo das minorias e das lutas que são lutas de todos nós. A gente precisa realmente quebrar muitas coisas, muitos paradigmas, muitas crenças e muitos preconceitos que hoje infelizmente a gente ainda carrega”.

(Professora A, 2024) “O que me marcou no último Sarau, foi ver as crianças entrando vestidas como os Orixás, aquilo me impactou positivamente, demais. Falei ‘gente, eu estou vendo isso dentro de uma escola pública. Que rico é isso, que maravilhoso é isso, que tocante é isso!...então, essa imagem marcou demais, apesar de nós estarmos ainda vivendo período de extrema intolerância religiosa, a escola fazendo seu papel, tomou posse disso e fez acontecer e não teve nenhum tipo de medo, de represália, denúncia, nem nada. Então isso ficou guardado pra mim”.

(Professor B, 2024) “Pra mim, o que ficou, o que me marcou muito foi aquele teatro que vocês fizeram dos Orixás, a apresentação das religiões de matriz africana, que falava sobre os Orixás e os estudantes representavam. Eu acho que esse é um conteúdo que precisa ser trabalhado também como parte da cultura dos afrodescendentes e problematizar isso na escola, porque muitos afrodescendentes têm um certo receio, uma certa resistência em assumir as religiões de matriz africana, e aí é como se fosse negar a própria ancestralidade né, negar a ancestralidade da cultura. Ficou muito claro isso para mim, do Sarau. Como que se pode inserir a questão da religião de matriz africana como reflexo cultural dos afrodescendentes e como os afrodescendentes na localidade, no bairro do Sol, em Guaianases, percebem e se relacionam com as religiões de matrizes africanas”.

(Professora C, 2025) “Quando eu penso no Sarau sempre vem a imagem de quando as alunas estavam entrando vestidas de Orixás, aí sempre vem na minha cabeça a Ana vestida de Oxum e depois vindo os outros, e Oxumaré também, esse , quando fecho olho, lembro desse momento. Outra coisa que lembro que me marcou foi os contos, os contos da Conceição, como foi representado e eu percebo um estudo sobre como apresentar e algo que tem que ser sucinto porque não pode demorar muito pra uma apresentação de Sarau, então eu me recordo disso, da entrada dos Orixás, me recordo da Conceição, mais da Conceição Evaristo, o conto Maria e pouco sobre a Carolina Maria de Jesus, vem na minha mente primeiro o da “Maria” [conto], que é da Conceição.

E algo que foi bem colocado também, a legislação né, pra entender do que que a gente está falando, a importância do que a gente está falando. E eu percebi um envolvimento muito grande dos estudantes e nos ensaios também. Eu lembro de como eles traziam ideias e de como um ajudava o outro e principalmente de quem era da religião e já trazia as informações para a interpretação dos Orixás e o que fica marcado é: que a gente pode falar da lei, a gente deve falar

da lei, mas sem ter a caracterização de fé, foi possível, você conseguiu apresentar os Orixás, trazer os Orixás, trazer a Conceição, trazer a Carolina, sem estereótipos pesados, só que são, e trazer a contribuição do povo negro, da mulher negra principalmente, na literatura, que também é bem importante. E principalmente em relação à religião, como eu acredito que eu senti que é bem mais aceito pelos estudantes, pelos estudantes, eles trazem mais despidos esses pré conceitos quando estão na escola do que os adultos, porque quando é dito isto, quando sai da escola, já é um outro contexto, mas na escola eles ...eu vejo isso pelos pequenos também, na escola eles tem essa intuição, eles tem essa vontade, porque quando eu trago pra eles por exemplo o atabaque, eles vão lá sem medo, porque eles gostam do som, eles gostam da alegria, eles gostam de ouvir, eles gostam de se divertir, e quando outro vem pra ele e fala 'ah, você não pode bater porque isso é macumbá', eles já se retraem, aí eles não fazem aquilo que eles gostam, que eles se sentem bem, porque o outro falou que aquilo é errado, né? E na escola a gente tem essa oportunidade de mostrar a cultura africana, mostrar do que é feito e eu acho que você conseguiu colocar isso no Sarau, como uma pincelada, porque é grandioso esse universo do povo negro, mas você conseguiu colocar com a literatura, isso que ficou pra mim, conseguiu colocar com a literatura, falando da Carolina e da Conceição, e também falando sobre, colocados como mitos, são mitos, até você colocá-los como fé, então na escola eles são tratados como mitos, mitologia africana né, e você conseguiu colocar isso. Essa é a memória que eu tenho do Sarau.

(Professora D, 2025) Bate uma saudade. Saudade porque marcou. O Sarau ele marcou, todas as vezes que eu assisti, porque eu chegava a me arrepiar com algumas apresentações, principalmente assim falando de, sempre deixando as mensagens do preconceito, da luta do negro, do cara da favela, da família que sofre, então assim, é a sua carinha, você ali com o seu jeitinho, porque eu acho que você, eu vejo ali pela [nova POSL da manhã], tadinha, que está começando agora, descabelada, então assim, a gente não via ali você, o por trás da cena, mas o que você deve ter sofrido também né para nos apresentar um projeto de qualidade. Então assim, todas as vezes que eu assistia eu me encantava, não tinha como não me encantar, uma simples música, o que mais me tocava ali eram as apresentações, da dança, da música, do teatro, então o nosso [referindo-se à montagem de "Olelê: uma antiga canção da África"], não tem nem como falar [canta um trecho da canção], é tão lindo assim, bonitinho sabe? E aquela música "o cabelo cacheado" [referência à canção "Olhos coloridos"], colocar os estudantes como protagonistas, isso é muito legal. Eu lembro, isso me traz ao que a gente fazia antes e me veio à memória, quando eu assisto isso, no meu prezinho a gente dançou aquela música "A linda rosa juvenil" e eu era uma das flores, sabe? Então era aquela coisa de ensaiar, de produzir, eu lembro que a gente ajudou a professora a produzir aquelas flores e era muito legal, é muito mágico, eu gosto muito da arte, da arte enquanto dança, enquanto música, enquanto teatro, eu acho isso assim, a gente pode mostrar muitas coisas do que simplesmente só falar ou escrever. Eu sinto muita saudade, aí eu vejo o quanto é importante esses projetos que deixam marcados na nossa memória. Marcados.

E assim, contribui, porque por exemplo, em um dos teatros mostrando a realidade de um feminicídio, ali a pessoa sofrendo, então, trazer a realidade do que a gente vive através da arte eu acho que faz a gente parar pra pensar e acordar pra vida mesmo. Então a música que você canta ali, do cabelo cacheado, que é bonito, que é do jeito, por que não? Retrata assim o que as pessoas sofrem, que às vezes a gente não vê. Ah, é lindo de ver toda a sua...o Sarau foi um momento que precisava ter mais vezes. É que dá um trabalho danado e aí falta, e é o que eu sinto nisso, falta a participação de todos, eu via muito só você, e muito legal ter a participação

dos estudantes que eram braço direito seu, mas pouca participação dos professores, porque a gente é tão cobrado a cumprir um Currículo e aí às vezes a gente vê que você fica tão ali na teoria, teoria, teoria, teoria, aí um Sarau deixou muito mais significado do que uma matéria que você deu, então eu acho que os professores poderiam se engajar mais, eu falo isso por experiência minha, então por exemplo, eu estou ajudando ali o 7b, 7c, e, por exemplo, algumas aulas minhas eu estou focando no teatro, ali naquela participação, na organização e acabo não dando a minha matéria, mas eu não vejo isso como 'perder tempo', mas assim eles criarem autonomia, aí eu aprendi com você a ter que pedir apoio, então ali no 7c eu tenho as meninas que estão me apoiando... então acho que muito mais as vezes de você trabalhar a parte teórica, mas essa parte de interação faz com que marque ele e ele aprenda mais do que não fazendo isso.

(Professora E, 2025) Quando o Sarau aconteceu, Andreia, eu estava passando por um momento muito desafiador, particularmente falando, e eu costumo dizer, naquela época eu disse isso e agora eu reforço: o Sarau, ele me sarou. Em que sentido? É...foi o período que eu mais me dediquei no trabalho para não ter que lidar com essas questões, na verdade não para não ter que lidar com essas questões, mas pra conseguir assimilar essas questões que eu estava passando, então eu utilizei o Sarau, tanto as minhas HAs (hora atividade) pra ensaiar, tanto quanto ajudar os professores, até as minhas HLs (hora livre), eu utilizei como uma mola propulsora para eu alavancar e conseguir superar o que eu estava passando, então, diante disso, eu até hoje tenho uma memória muito positiva do Sarau e digo o que eu disse há um ano atrás, o Sarau me sarou no sentido de ver a minha potência enquanto profissional, ver que eu ainda conseguia ter boas ideia e fazer um trabalho excelente com os meninos, como eu fiz, e a força das parcerias, ficou muito forte, tanto as parcerias dos estudantes mas principalmente a nossa enquanto professores né. E aí, independente pra onde se vai, igual agora estou em outra escola, você leva isso com você, quando um grupo de professores quer, se une em prol de um objetivo, aquela parceria, aquele bem é alcançado, aquele bem maior é alcançado e é isso, foi um momento bem desafiador, mas o Sarau me ajudou a passar por isso.

(Gestora) Cheguei na EMEF Sol no ano de 2024 e tive a oportunidade de acompanhar a professora Andreia na organização do Sarau, que neste ano estava em sua décima edição. Enquanto coordenadora pedagógica foi possível observar o quanto o sarau promoveu o protagonismo dos estudantes, principalmente no ciclo autoral. Durante o processo observei que os estudantes foram incentivados à leitura, principalmente a leituras das autoras homenageadas, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, além de desenvolverem a expressão artística. Foram performances encantadoras, peças teatrais que encantaram a todos, além de muita música e poesia que abordaram temáticas relacionadas às relações étnico-raciais. Mas ao tratar do pertencimento étnico- racial, das culturas, das tradições e até mesmo a questão religiosa, tivemos alguns enfrentamentos por parte de algumas famílias que não entendem que todo o trabalho desenvolvido é uma maneira de valorizar a cultura e a história do povo preto. Após o Sarau a equipe gestora atendeu algumas famílias que criticaram algumas apresentações, como o desfile dos orixás, que do seu ponto de vista as apresentações foram apenas de cunho religioso. Enquanto gestores que lutam para uma educação que respeita a cultura afro-brasileira fizemos a escuta das famílias, mas deixamos claro que nosso trabalho é justamente de desvelar conceitos para uma educação antirracista, pautado na lei 10.639 e na sua obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas. Mas acredito que o Sarau tem essa função de tratar de conceitos que podem ser mal interpretados pelas famílias e até por colegas de trabalho, mas nos fazem refletir sobre diversas questões sociais, promovendo não só

conteúdo pedagógico, mas compromisso, responsabilidade e respeito. Só o cartaz de divulgação já me causou impacto ao ver duas mulheres pretas e periféricas como Carolina e Conceição sendo homenageadas. Sarau é sinônimo de resistência ao proporcionar voz aos marginalizados.

(Gestor) O Sarau realizado no ano de 2024 abordou a temática étnico-racial e foi de grande valia a Unidade Escolar, pois a equipe pedagógica trabalhou essa temática em diversos momentos durante o ano letivo, sendo o Sarau um dos pontos de culminância desse processo. Em relação a aceitação dos estudantes e dos familiares sobre a temática, observamos que grande parte dos estudantes da Unidade não só aceitaram a temática como se dedicaram através das diversas formas de arte: música, literatura, dança, pintura. É certo, que nem todo estudante e membro da comunidade escolar compreende a temática e acabam por questionar o trabalho realizado. Os poucos pais que a Equipe Gestora atendeu foram convencidos do trabalho por meio da apresentação do Currículo Antirracista da Rede e do argumento que a ênfase do trabalho é cultural e não religiosa e como a escola é laica, nenhum credo ou religião

deve ser superestimado dentro do espaço escolar. A ideia de se falar sobre os Orixás traz em si a cultura do povo africano que foi trazida ao Brasil por meio do tráfico de escravos e que a liberdade religiosa é um direito garantido por lei, por esse motivo o trabalho com a cultura africana e indígena é trabalhada no espaço escolar como forma de luta contra o preconceito, racismo, intolerância religiosa, xenofobia e diversos outros preconceitos atrelados a uma parcela da sociedade que foge da designação cristã-europeia.

Em todas as atividades e principalmente no Sarau além da temática observamos que as atitudes demonstram na prática que a construção de uma sociedade mais justa, respeitosa e menos preconceituosa é possível.

Convencer quem não entende sobre o assunto ou que infelizmente é carregado de preconceitos é papel da escola e o Sarau foi uma das maneiras mais brilhantes de cutucar essas pessoas e trazê-las à reflexão, ainda que seja por meio da reclamação sobre o trabalho realizado.

Apêndice F - E-mail enviado para o site Fotor. com

Enviei um e-mail para o site Fotor.com, onde relatei um problema na leitura de imagens, onde o programa, algumas vezes, não consegui realizar a leitura correta do tom da pele das pessoas na foto, que após serem submetidas à filtros, apareciam como bonecos de pele clara sendo a foto de referência estudantes negros. Segue a resposta do site.

Resposta:

Olá Andreia,

Obrigado por entrar em contato conosco.

Primeiramente, peço sinceras desculpas pelos problemas que você encontrou ao usar nossa ferramenta de IA no Fotor. Entendo o quão frustrante isso deve ser, especialmente considerando o importante trabalho que você realiza na área da educação antirracista.

Gostaria de assegurar que levamos essas preocupações muito a sério e que nossa plataforma não apoia nem permite qualquer forma de discriminação racial. Infelizmente, devido às limitações da tecnologia de IA, há casos em que o sistema pode não reconhecer com precisão certas características, como o tom de pele, como você mencionou. Isso pode, às vezes, resultar em interpretações incorretas ou problemas ao tentar ajustar certos elementos, como a cor da pele.

Lamentamos profundamente que isso tenha ocorrido durante seu trabalho e encaminharemos o problema à equipe responsável para que possamos melhorar a funcionalidade em futuras atualizações.

Enquanto isso, se você estiver disposta, teremos prazer em oferecer uma compensação pelos créditos que você utilizou nas fotos que não funcionaram como esperado.

Muito obrigada por nos alertar sobre isso e agradecemos sinceramente sua compreensão e paciência enquanto trabalhamos para aprimorar nossos serviços.

Atenciosamente,

Christine

Do Departamento de Suporte ao Cliente da Fotor

www.fotor.com (<http://www.fotor.com>) (Editor de Fotos e Designer Gráfico Revolucionário)

Perguntas Frequentes: <https://support.fotor.com/hc/en-us/>

Blogs: <https://www.fotor.com/blog/>