CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

CORPO CONFLUENTE: POR UMA PEDAGOGIA TEATRAL AFROCENTRADA

Marcos Vinícius Firmino Pereira

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-Raciais.

Orientador: Prof. Dr. Renan Ribeiro Moutinho

Rio de Janeiro
Outubro de 2025

CORPO CONFLUENTE: POR UMA PEDAGOGIA TEATRAL AFROCENTRADA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-Raciais.

Marcos Vinícius Firmino Pereira

Banca Examinadora:

_____

Presidente. Professor Dr. Renan Ribeiro Moutinho (CEFET/RJ) (orientador)

_____

Professor Dr. Roberto Carlos da Silva Borges (CEFET/RJ)

_____

Professor Dr. Henrique Restier da Costa Souza (CEFET/RJ)

_____

Professora Dra. Patrícia Raquel Baroni (UFRJ)

SUPLENTES

_____

Professor Dr. Leandro Couto Carreira Ricon (USP-SP)

Rio de Janeiro
Outubro de 2025

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

P436 Pereira, Marcos Vinícius Firmino
Corpo confluente: por uma pedagogia teatral afrocentrada / Marcos Vinícius Firmino Pereira. — 2026.
120f. + apêndice : il. color. , enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2026.
Bibliografia : f. 116-120
Orientador: Renan Ribeiro Moutinho

1. Afrocentrismo. 2. Antropologia. 3. Capoeira. 4. Representação teatral. I. Moutinho, Renan Ribeiro. (Orient.). II. Título.

CDD 305.896

Elaborada pela bibliotecária Tania Mello – CRB/7 nº 5507/04

AGRADECIMENTOS

Ao apresentar este processo da pesquisa para a Defesa, nesta fase do curso à obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação de Relações Étnico-Raciais, é um feito na minha trajetória pessoal e acadêmica, que foi impossível ser atravessado sozinho. Descrevo dentro desta trajetória, na tessitura e produção da escrita e narrativa, que a contribuição é individual e também coletiva, pois o campo da pesquisa adentra temas, subtemas e mitemas dos saberes artísticos, modos de aprendizagem das relações e condições humanas na esfera do “envolvimento” da comunicação de valor pessoal e comunal desde a produção do meu TCC, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO, 2024), minha segunda graduação no curso de Artes Cênicas – Licenciatura em Teatro, na qual foi semeado o gérmen desta pesquisa e agora no cultivo da tessitura desta escrita. Representando os 28,9% de negros pós-graduandos, disponho meus agradecimentos, que têm sido cruciais no apoio do “feitiço” desta escrita.

Meus agradecimentos à Maria Lúcia Firmina Pereira, minha mãe; à minha tia, que descanse em paz, Lúcia Maria Firmina Pereira; à minha família, Firmino Pereira.

Aos meus orixás e entidades, que lutam por mim neste mundo e no outro.

Aos meus amigos, pelo apoio emocional e por acreditarem nos momentos em que eu duvido de mim, na minha constante síndrome de desvalor.

Ao meu orientador, Renan Ribeiro Moutinho, que aceitou esta pesquisa para integrar o PPRER.

Ao CEFET-RJ, pois sem seu vínculo institucional e financiamento da pesquisa pela Bolsa CEFET, não seria possível sustentar-me financeiramente nesta jornada.

A todos aqueles que me modificam positivamente para o caminho da Luz porque é difícil ser negro e permanecer no caminho dos discursos de disputa.

A todos aqueles que confluíram comigo para eu chegar até aqui.

RESUMO

Trata-se de uma escrita sobre o processo nos modos constitutivos da pesquisa qualitativa. Pretende-se expor, em reflexão, a jornada da escrita, utilizando os conceitos operacionais estéticos que desenharam e arquitetaram, até o momento, o pensamento sobre o campo das relações do tema, subtemas e mitemas, que englobam o caráter investigativo na reivindicação do título. Para tal, considera-se a Capoeira Angola *Pastiniana*, com enfoque no jogo corporal, aqui vista como um saber artístico ancestral ou herança africana nas dinâmicas variantes dos movimentos da *ginga*, esquivas e golpes, *encruzilhada* (Martins,1995), com o referencial teórico-práxis da pré-expressividade, corpo *extracotidiano* (Barba,1993), numa proposta epistemológica afrocêntrica (Asante, 2009). Esta reposição política, no cultivo de atividades de crivo artístico-pedagógico, amálgama o compartilhamento confluente e a *contracolonialidade* dos saberes (Bispo, 2015). Como a elaboração de uma Pedagogia Teatral afrocentrada, nas condições de aprendizagem mútua (aprendizes e arte-educadores) pode construir um lugar de encantamento (Sodré, 1983), os resultados parciais obtidos, até o momento, foram oficinas que exploram práticas exercidas, experienciando poéticas de relações humanas (Rufino, 2017), tendo um encantamento dos participantes com a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Palavras-chave: Afrocentricidade. Antropologia. Capoeira Angola. Pedagogia Teatral. Saberes Artísticos.

ABSTRACT

This is a writing about the process within the constitutive modes of qualitative research. It aims to reflect on the writing journey, using aesthetic operational concepts that have shaped and structured, to date, thinking about the field of thematic relationships, subthemes, and mythemes, which encompass the investigative character of the title. To this end, *Capoeira Angola Pastiniana* is considered, with a focus on body play, seen here as an ancestral artistic knowledge or African heritage in the varying dynamics of *ginga* movements, dodges, and strikes, crossroads (Martins, 1995), with the theoretical-practical framework of pre-expressiveness and the extra-daily body (Barba, 1993), within an Afrocentric epistemological proposal (Asante, 2009). This political replacement, in the cultivation of artistic-pedagogical sieve activities, amalgamates the confluent sharing and the countercoloniality of knowledge (Bispo, 2015). As the elaboration of an Afrocentric Theater Pedagogy, in the conditions of mutual learning (apprentices and art educators) can build a place of enchantment (Sodré, 1983), the partial results obtained, to date, were workshops that explore practices exercised, experiencing poetics of human relations (Rufino, 2017), with an enchantment of the participants with African and Afro-Brazilian History and Culture.

Keywords**:** Afrocentricity. Anthropology. *Capoeira Angola*. Theater Pedagogy. Artistic knowledge.

SUMÁRIO

Apresentação **9**

Introdução **16**

1 Regimes históricos: a negação do negro e o repúdio da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira **23**

1.1 Ideologias e discurso, acordos e interesses 25

1.2 Estratégias na insurreição: o fator da resistência do sujeito fenótipo *racializado* 29

1.3 A relação entre a Educação do Brasil, o substantivo negro e o sujeito 37

1.4 Capoeira: um estudo sobre a produção de sentido duplo e integração com outras artes 45

1.4.1 Capoeira e Teatro: confluências possíveis 50

2 CORPO! **54**

2.1 Corpo Histórico 55

2.2 Corpo Mandingueiro: o corpo rodando, o corpo que gira 59

2.3 Corpo Confluente 63

2.4 Por uma Pedagogia Teatral afrocentrada 66

3 Arar a terra e semear **74**

3.1 Primeira experiência de contágio: COPENE em terras paraenses 81

3.2 IFRJ-DUQUE DE CAXIAS: intercâmbio na realidade da instituição educacional pública 86

3.3 Redes do Instituto Educacional Daltro: problemáticas e possibilidades na interação e escolha 89

3.4 Encontro dos primos e o retorno à casa-avó: prática no CEFET-Petrópolis e na OSC Maria Navalha da Gamboa E Suas Crianças Pretas De Nariz de Meleca 94

3.4.1 Casa de vó: a pesquisa no terreiro 102

4 Análise de dados **104**

4.1 Quilombo, Saber e Corpos Confluentes: coleta de vivências 107

Considerações Finais **113**

Referências **116**

APÊNDICE A – Registro autoral da Oficina Corpo Confluente - COPENE 2024 121
APÊNDICE B – Registro autoral da Oficina Corpo Confluente - IFRJ-Duque de Caxias 122
APÊNDICE C – Registro autoral da Oficina Corpo Confluente – Instituto Educacional Daltro-Tijuca/RJ 123
APÊNDICE D – Registro autoral da Oficina Corpo Confluente – Instituto Educacional Daltro -Taquara/RJ 124
APÊNDICE E – Registro II autoral da Oficina Corpo Confluente na Instituição Educacional Daltro - Taquara/RJ 125
APÊNDICE F – Registro feito da aula por Yasmin Menezes - CEFET-Petrópolis/RJ 126
APÊNDICE G – Registro II feito da aula por Y. Menezes - CEFET-Petrópolis/RJ 127

Apresentação

Início. Meio. Início (Santos, 2015). Iniciação e retorno à iniciação. Qual é o início dessa jornada? Bem, caro leitor ou leitora, vou digressar sobre as origens dos gérmens mnemônicos, subvertendo o fluxo do discurso. Peço licença para ser um pouco literário. Descreverei, aqui, como me autointitulo: um afro-pesquisador, um artista de cena, um arte-educador negro e gestor cultural. Em minha perspectiva, trata-se de uma forma emancipatória e *contracolonial* de intitulação *pluriativista*.

Os corpos se movem em um tempo espiralar (Martins, 2021). Dois corpos em *ginga* se movimentam ao som do berimbau, pandeiro e agogô. O cântico ancestral, os instrumentos e o coro, que formam a roda, ditam o ritmo do jogo. Os dois corpos reverenciam os berimbaus, Gunga, Médio e Viola, constituídos de cabaças, de tamanhos diferentes, com varas de madeira e fios de arame retirados de pneus. Esses fios são presos nas extremidades das varas de madeira envergadas, até ganharem a forma de arco, em conjunto com a baqueta e um caxixi. Alguns *angoleiros* portam dobrão de metal, enquanto outros usam uma pedra lisa para harmonizar o toque do berimbau em ritmo até começar o jogo. Aquele que toca o Gunga começa a "ladainha".

Num gesto de convite, inicia-se o jogo. O encantar do primeiro movimento corporal é o "rolê". Geralmente, é realizado por quem é convidado a iniciar ou pelo convidado e o convidante juntos. "*A Capoeira Angola se joga no chão*", alerta o mestre da roda. As mãos apoiam-se no chão cimentado, as solas dos sapatos desgastados rastejam pelo solo e, por vezes, as pernas são jogadas ao ar, fazendo o adversário rastejar novamente no chão.

"A Capoeira se joga no chão". Os olhares atentos à movimentação de quem *ginga*, fitam-se; o sorriso maroto, daquele que espera a brecha de desatenção, a aplicar uma rasteira; o corpo cai, a poeira levanta, a roda em volta vibra. Aquele que derruba, fica de ponta-cabeça, equilibrando-se com as mãos no chão e as pernas no ar. O corpo está suspenso e o jogo continua. Outro adversário entra, pedindo para jogar; adentra o jogo e inicia-se outro encantamento. Não termina. O início-meio-início.

O sol de verão brilha intensamente. A temperatura é de 38°C, com uma sensação térmica de 42°C. O dia é quente, e o jogo também. O suor cai nos olhos e os dedos, que seguram o berimbau, já estão endurecendo e criando bolhas.

Os transeuntes passam ao redor, olhando, enquanto os sons do bairro de Madureira se misturam. O ano é 2021. Tudo ao redor, silencia-se; somente o barulho

dos instrumentos é ouvido e a atenção se volta toda para o jogo. A performatividade de quem joga na roda impressiona pela tamanha conexão à ancestralidade dos corpos. A performance do jogo, na propagação de quem joga, conecta à percepção de construção de arquétipos da malandragem faceira que brinca no floreio dos movimentos. Assenta-se uma conexão estabelecida.

É a corporeidade confluente. São corpos angoleiros-mandingueiros. É a dramaturgia, viva e orgânica, em espiralação, no tempo e no espaço, em forma de significados e significantes. Um lugar de semiótica de sentidos. Uma encruzilhada de conexão ancestral. O jogo interno e externo. Evoca-se *Ogun*. Evoca-se Exu. Evoca-se a religação ancestral africana.

Desde o relato de experiência literária, descreve-se o momento em que se vislumbram as potências de um jogo de capoeira, no qual verificam-se a teatralidade dos corpos, a confluência com o ambiente da roda e ao redor. Esse movimento espiralar, em *biointeração*, mostrou o quão necessário em possibilidades poderiam articular-se os elementos, em inscrição, corporais e orais da Capoeira Angola, em transmutação a uma Pedagogia Teatral.

Nessa época, eu não estava ligado ao pensamento filosófico da afrocentricidade. Vislumbrei novas possibilidades de interações entre arte-educador e educandos, no cotidiano escolar, em articular uma pesquisa que estivesse fundamentalmente alinhada com a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), a atual LDB (Brasil, 1996), dentre outras políticas afirmativas legislativas.

Quero fazer parte desse círculo, que produz e distribui epistemologias em pontos de mudança para uma educação mais inclusiva, que se apoia na política de diversidade cultural étnica. Não quero mais ser objeto de pesquisas de etnólogos brancos sobre as agruras da minha negrura. Quero ser o sujeito negro, que propõe uma transformação dessa estrutura massacrante e assassina, principalmente, de corpos não brancos.

Sou nascido e criado no bairro de Vigário Geral, zona norte do Rio de Janeiro, e toda a minha formação escolar e acadêmica foi em instituições de ensino público. Filho de Maria, neto de Maria e sobrinho de Lúcia Maria, fui criado por mãe, avó e tia negras. Minha avó era de axé, enquanto minha mãe e minha tia eram do milagre.

Fui adestrado a ser silenciado, a ser silencioso, regrado a escutar e a “oferecer a outra face” para bater. Um negro “fechado”, que não expõe seus sentimentos e dificultado em suas querências. Encontrei no Teatro uma brecha de escape da realidade bruta para qualquer criança, adolescente e homem negro numa sociedade racista.

Fui parado, pela corporação policial, 27 vezes, pois tenho o costume de lembrar as “revistas”, desde os meus 8 anos de idade. Já fui animalizado, objetificado, *hiperssexualizado*, abusado. Tive meu rosto pressionado contra o asfalto, a punho de uma arma apontada para minha cabeça por uma policial branca.

Meu sonho era construir uma carreira de ator. Entretanto, existem estruturas, colocam-se pedras tão grandes e robustas em seu caminho, que é impossível chutá-las. Essas pedras têm nomes, elas não são táteis, mas são estruturas gigantescas de exclusão e apagamento.

Ser negro de sobrevivência, resistência e resiliência. Negro sou, nunca tive qualquer dúvida. Só não sabia o quão vil era a construção do negro, não pelo negro, mas sobre o negro. O quão vil este negro achava que o ideário de beleza e arte era branco e europeu. Não se assuste: este negro foi adestrado assim. Ora, se você leu até aqui e é negro como eu, em algum momento, você preferiu ter os olhos azuis ou passou produtos químicos nos cabelos para desencrespá-los. Ou está no “corre” do cotidiano, embaixo de balas metálicas, que perpassam o ar, com temor de acertar seu corpo, porque a bala tem o corpo certo para acertar; para mim, ela nunca é “perdida”: ela tem alvo.

Se você é um homem negro, não teme andar pelas ruas desertas e escuras porque o perigo é você, adestrado a enfrentar a morte o tempo inteiro; adestrado a viver o último dia de sua vida, pois realmente, ele pode ser o último. Retomo o pensamento: a bala metálica que corta o ar, nunca é “perdida”. Adestrado a pensar que a culpa da violência é de sua raça. O negro é levado a sentir que o Brasil é violento, e está como está, por culpa dele.

Por isso, homem negro, você é parado pela polícia porque você é drogado, você é bandido, você é o mal social, a barbárie, que deve ser exterminada. Aquele que diz: “*Sim, ai do negro que diz não. Ai do negro congênito na sua negrura, consciente da sua condição de negro*”. Não há repouso: suas agruras são psíquicas, sociais e econômicas. Sua luta é conseguir uma brecha para sair dessa condição.

Negro, aflito a tal ponto, se questiona: “Como eu saio dessa desigualdade social?” O caminho diz: “*Tem que estudar*”, mas estudar não está sendo o bastante. “*Tem que ter um emprego*”, porém estudar e ter um emprego não são o bastante. “*Então tá reclamando de barriga cheia*”. Reclamar?! Eu não estou reclamando de nada; estou reivindicando a minha humanidade. Negros estão reivindicando, a todo momento, a sua humanidade. “*Mas a estrutura foi construída assim*”. Então, quebre a estrutura. “*Quebrar? Aí não, né?*”.

Veja, então, o meu papel na compreensão do que é uma reposição política mencionada nesta Apresentação: a restituição afrocêntrica da humanidade roubada. Eu, como sujeito negro, chego a um curso de mestrado em Relações Étnico-Raciais no Programa de Pós-Graduação (PPRER) do CEFET-RJ, reivindicando uma Pedagogia Teatral Afrocentrada, cunhada na *contracolonialidade* (Santos, 2015). O objetivo é cultivar a tomada de consciência em outros sujeitos com os quais confluo e que confluem.

O antropólogo teatral, Zeca Ligero, me disse uma vez: "*Esta é uma pesquisa de vida*". Concordo, pois, de fato, é uma pesquisa que atua diretamente na vida cotidiana. Uma vez me perguntei: "*Qual é o papel do Teatro no enfrentamento das opressões?*" Isso foi há 9 anos e ainda não tenho uma resposta concreta. O mais próximo que cheguei da resposta, foi Exu, o "[...] senhor da boca coletiva ou a boca que tudo come: engolir de um jeito para restituir de forma transformada" (Rufino, 2017, p. 13).

Luiz Rufino (2017) evoca Exu, senhor da comunicação, como princípio metodológico e pedagógico na encruzilhada dos saberes. Pode-se argumentar que é um território mítico, onírico e, ao mesmo tempo, concreto. Ademais, é neste território que a pesquisa encontra fundamento. O movimento *exusíaco*[1] com o saber tradicional, rumo à futurabilidade, no manejo transubstancial de elementos culturais díspares. O objetivo é construir um lugar de envolvimento heliotrópico entre sujeitos, entre corpos confluentes.

Esses corpos comem, regozijam, cospem, esculpem e transformam o discurso na experiência de sociabilidade educacional, construindo uma arte teatral socialmente engajada. Por isso, Exu é evocado na pesquisa como o senhor da comunicação, o mais próximo dos seres humanos. Ele opera no equilíbrio do *orun* e do *àiyé*, atuando no visível e invisível, desatando as atrofias da estrutura e dos códigos que descodificam e recodificam.

Ao "semear" a pesquisa em espaços educacionais, através de oficinas, verificou-se o engajamento da comunidade escolar na metamorfose da adaptação dos saberes em espaços convencionados para proporcionar a iniciação, para a transformação em espaço de encruzilhada dos saberes. A confluência é a tecnologia da *biointeração*

[1] *Exusíaco* é um termo cunhado pelo historiador Luiz Antônio Simas (*apud* Rufino, 2017). O autor o desenvolve, estabelecendo uma relação entre o fundamento calcado em Exu e o princípio dionisíaco, explorado na obra de Nietzsche (*apud* Rufino, 2017). Luiz Rufino (2017), ao traçar uma pedagogia das encruzilhadas, utiliza-se do termo para cunhar "[...] o qual se engole de um jeito para cuspir de outra forma. Essa é a máxima da encruzilhada de Exu enquanto *enugbarijó* – senhor da boca coletiva ou a boca que tudo come: engolir de um jeito para restituir de forma transformada" (Rufino, 2017, p. 13. Grifo do autor).

operacional comunicativa para os avanços da condição humana. Trataremos mais sobre confluência e como Exu encruzilha a pesquisa nos capítulos 2 e 3.

A tessitura idílica da pesquisa concentra-se nos regimes históricos, na construção das identidades corporais, nas heranças culturais díspares e nas inter-relações humanas. Ao longo desta produção científica, que contribui para os campos das Relações Étnico-Raciais, Arte, Educação e Cultura, a posição do recorte metodológico foca na metamorfose dos saberes e suas consequências no campo da Arte-Educação.

Uma das consequências é a apropriação de linguagens para produzir um discurso que formaliza o pensamento inter e transdisciplinar, delineando confrontos cosmológicos e uma concepção globalizante. Entretanto, a liberdade reside na ausência de medo. As investigações são efetuadas pelo trabalho humano no processo cíclico de aprendizado mútuo e dinâmico, um processo de produção de expressividade simbólica (Sodré, 1983).

Nesta dissertação, aborda-se o zoneamento de especializações de códigos manejados no processo de hibridização, engajado na dinâmica relacional e geradora de sentidos. A transmutação, aqui apreendida, é o (re)acomodamento dos conhecimentos que tangem o corpo e produzem uma variável múltipla e interdisciplinar. O saber da Capoeira Angola, em *transfluência* ao Teatro Antropológico (Barba, 1993), ancora-se à condensação e ao manejo, transmutando-se em teatralidade e legitimando a operacionalidade do processo. Deste processo, contribui a construção de uma *cosmopercepção* (Oyěwùmí, 2002) de uma Pedagogia Teatral, que foi realizada em variados espaços, dentre eles: quadra de escola, pátios escolares, sala de aula e terreiros. As experiências nos territórios serão abordadas no capítulo 3.

Nesse processo, a conjuração dos signos, a troca afetiva e a produção criativa autônoma das culturas particulares foi possível reimplantar os elementos de organização simbólica de sua origem, “semear” a veiculação de uma consciência social, racial e corporal, além de intelectual e cognitiva, nas formas da criação de cenas. O axé, como energia vital, deve ser um princípio operacional no processo cotidiano e no conteúdo das aulas de ensino de Teatro. Isto foi percebido através das oficinas: na troca, como força motriz, que se mantém, cresce, diminui, transmite-se, discute-se e transforma-se em função das relações.

A transcrição, em palavras, do campo do vivido e do imaginário inventado. Ora, há uma sinédoque em partes da perspectiva do olhar do pesquisador e da vivência transcrita por ele. Dessa averbação da escrita literal, que busca dialeticamente analisar

a transposição de memória e imaginário. A construção da fabulação surge do lugar de verdades e inverdades imaginárias no mergulho da memória. O realizador criativo afro-brasileiro apresenta o anseio em sua escrita por unir, em figura de linguagem, a experiência humana coletiva que flui em palavras, criando uma cartografia de herança. Ampliam-se os repertórios de informação desta Apresentação.

Colhem-se os frutos que semeei, cuidei para montar e ofertar o necessário e acessível: esta dissertação, por ora, estruturada assim. Neste rito, despacha-se a produção de conhecimento para bons caminhos abertos. Espera-se a brecha para ampliar este conhecimento e desencadear a ação para que a comunicação da pesquisa alce plenos voos. Aqui vamos circunscrever possibilidades para a cura da imbecilidade e da ignorância. A partir daqui, quando a pesquisa planar em outros horizontes, que seja mais leve. Que esta pesquisa seja uma força compositora para confluirmos e transformarmos o mundo. *Laroyê*!

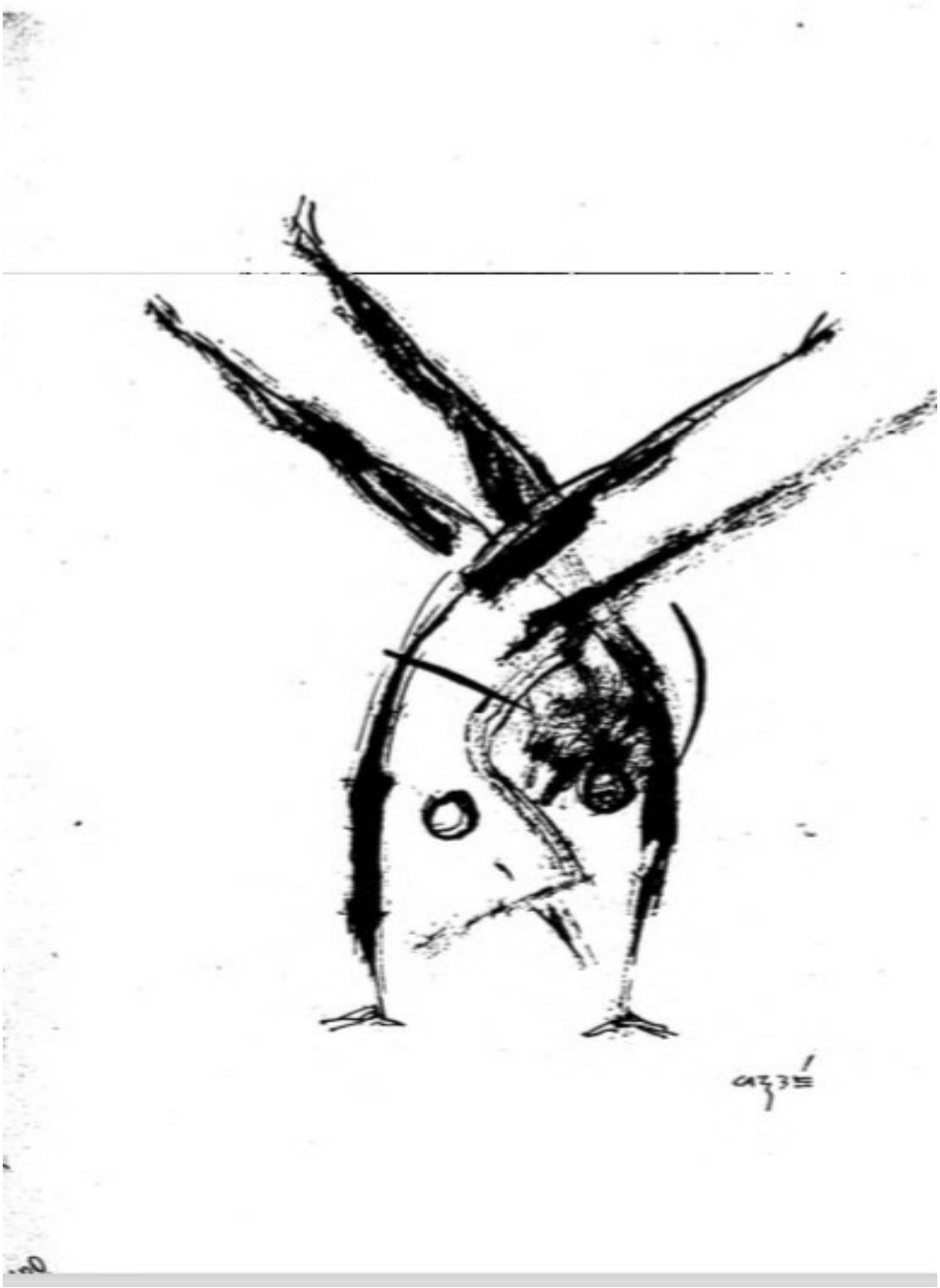


Figura 1 - Ensaio sócio-etnográfico, de Waldeoir Rego (1968)
Fonte: Rego (1968).

Introdução

Em 22 anos, pós-Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), 71% das secretarias de educação municipais e estaduais não aplicaram estratégia alguma de inserção dos saberes africanos e afro-brasileiros nas instituições educacionais (Pimentel, 2023). Neste sentido, a pergunta principal deste trabalho me parece ser: Quais são as possibilidades de confluência entre práticas afro-diaspóricas, como a Capoeira Angola, para uma metodologia de Ensino de Teatro afro-referenciada no âmbito da Educação Básica, que contribua para a aplicação das Leis n.ºs 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008)?

Assim, este estudo pretende abordar práticas arte-educativas, focando nas sapiências do corpo. Parte-se dos problemas da pesquisa em que, apesar dos avanços curriculares promovidos pelas Leis n.ºs 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008), é possível elaborar uma proposta de exercícios lúdicos, em formato de oficina, que permita a centralização de um corpo negro confluente? É comumente possível que a Capoeira Angola, no aspecto dos seus saberes da corporeidade e oralidade, em práticas teatrais afro-referenciadas?

Mediante o exposto, a pesquisa visa promover o valor educativo da Capoeira Angola e revisar seus elementos em exercícios lúdicos teatrais, capazes de desestruturar valores coloniais. Visamos pulverizar as demarcações de condição e negação sobre o saber tradicional e, consequentemente, os corpos negros.

Os conhecimentos culturais afro-diaspóricos que impulsionam inscrições orais e corporais em corpos performantes são categorizados como “cultura popular”, pois justamente, destroem o entendimento epistemológico hegemônico e confundem as perspectivas de um olhar colonial. Esses conhecimentos não se encaixam em estruturas eurocêntricas e paradigmas racistas, que operam na ordem da desigualdade. Para isso, é necessário que haja, cada vez mais, projetos que promovam debates e problematizações sobre as metodologias de ensino no cotidiano escolar.

O cotidiano escolar é fundamental na formação social brasileira e nas dinâmicas sociais e culturais. Entretanto, esse espaço institucional é um lugar onde existem relações de poder, narrativas sobre uma inferioridade racial, machismo estrutural, LGTTQIA+fobias, dentre outras distinções que impedem a diversidade cultural e a emancipação. O cotidiano escolar é um lugar de tensão sociopolítica e reflexo de uma sociedade sócio-histórico-cultural. Nele, existem discriminações visíveis e invisíveis. As

heranças coloniais persistem em ideologias distorcidas dos fenômenos estruturais sociais. A instituição escolar, sobretudo, não é um espaço democrático do saber, pois o saber aplicado é referente à classe dominante e à visão do colonizador. A lógica vigente é a aprendizagem da história e cultura da Europa e dos Estados Unidos da América, por uma perspectiva colonial. Nisto, há o incômodo gerado na continuidade das práticas na ministração do conteúdo programático curricular.

É perverso que o cotidiano escolar seja um espaço de opressões e ordens morais de conduta. Essas morais de conduta perpetuam a categorização dos corpos sociais e as discriminações opressivas oriundas do colonialismo, estagnando as condições e negação, determinando grupos raciais e sociais. O cotidiano escolar é "[...] um espaço fixo predeterminante de psicopatologia, produtor de complexos de inferioridade, tremor, prostração, desespero e servilismo" (Fanon, 2008, p. 25).

A noção de que as instituições educativas são um espaço-tempo fundamental de experiência cosmopolita individual e coletiva, torna-se a condição do negro durante um verdadeiro percalço. É ensinado, através de conteúdos aplicados, que os sujeitos negros foram passivos e aceitaram de bom grado sua condição de escravização. A imersão em valores civilizatórios coloniais ao aprendizado do negro influencia as interações comportamentais humanas, gerando os complexos de inferioridade e servilismo, como aponta Fanon (2008). Há toda uma estrutura em rede que opera intricada nas organizações sociais: familiar, comunitária e escolar, dentre outras instituições operantes.

Retomando o campo do cotidiano escolar, levanto o problema quais são os valores civilizatórios perpetuados nos espaços educativos e como eles influenciam as relações étnico-raciais em espaços de criação artística, como as aulas de Teatro?

A fim de realizar esta pesquisa, partimos de uma abordagem qualitativa que se utiliza de uma confluência, que segue os recortes metodológicos: a) levantamento bibliográfico para investigar a trajetória histórica da produção, no qual se relacionam pesquisas acadêmicas e metodologias de Teatro associadas (ou não) com as legislações antirracistas e indígenas nas últimas décadas; b) pesquisa-ação, a qual envolveu a elaboração, a adaptação e o acompanhamento de exercícios lúdicos em formato de oficinas[2]; c) coleta de dados, com perguntas abertas aos aprendizes-

[2] Foram realizadas: 1) XIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE), em 2024; 2) IFRJ-Duque de Caxias (2024); 3) Rede de Ensino particular Daltro (4 unidades); 4) CEFET-Petrópolis/RJ (2025), com a presença de Yasmin Meneses; e 5) OSC Maria Navalha da Gamboa E Suas Crianças Pretas De Nariz de Meleca (2025). O objetivo foi investigar as possibilidades

participantes das oficinas para transmitirem seus relatos de experiência com as mesmas, a fim de investigar suas perspectivas sobre as ações propostas; e d) entrevista semiestruturada com o ator e pesquisador Ricardo Lopes, único integrante negro da premiada Cia. Teatro Esplendor (2008). A pesquisa de Lopes alinha Capoeira Regional com a mímica *Decrouxiana*[3]. A entrevista ocorreu no Quilombo Urbano Ferreira Diniz, localizado no bairro da Glória/RJ. Estabeleceu-se uma troca afetiva e dialogismo complementar. A análise dos dados obtidos através da prática aplicada, levantamento das experiências dos aprendizes-participantes e entrevista com Ricardo Lopes foram elaborados no capítulo 4 desta dissertação.

Conforme supracitado, a adoção do aspecto metodológico da pesquisa e as questões apontadas, fundamentam-se na estrutura da capitulação, em caráter de investigação das abordagens, com o intuito de justificar a importância da produção científica e artística. Visa-se a promoção do ensino da Cultura Africana e Afro-Brasileira no campo da Arte-Educação. Por conseguinte, adentraremos as inspirações teóricas da pesquisa. Inicia-se, pela abordagem da titulação, por uma Pedagogia Teatral afrocentrada, como ferramenta de acesso à cosmovisão africana e afro-brasileira em espaços institucionais educativos.

O capítulo 1 – “Regime Histórico: a condição negra e o repúdio da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”, gerados pela colonização, propõe um debate sobre a permanência dos vestígios estruturais hierarquizados até os dias atuais. Realizamos uma análise sócio-histórica da condição dos africanos escravizados inseridos na estrutura da formação social brasileira. A economia atuante no favorecimento da classe dominante, em função do acúmulo de capital, o processo de dominação e estrutura de poder. Foi a aplicação da ideologia de construção nos “[...] processos de exploração, exclusão e apropriação, sofridos pela maioria da população negra” (Souza, 2022, p. 203).

---

de confluências entre a Capoeira Angola, em metodologias de Ensino, e o Teatro, com públicos diversos para, futuramente, implementar no âmbito da Educação Básica.

[3] A mímica corporal dramática foi uma técnica teatral criada pelo francês Etiènne Decroux (1898-1991), voltada para a elaboração de partituras corporais, investigação dos pontos de equilíbrio e desequilíbrio do corpo e exploração corporal do ator, a partir de princípios e procedimentos teatrais. Decroux criou uma série de exercícios de treinamento, *partiturando* partes do corpo e desenvolvendo isoladamente. Uma exemplificação, são os exercícios de treinamento dos olhos, em que se terminam os pontos fixos no espaço; outro muito renomado, são as posições da cabeça, direcionando para cima, para baixo, para os lados, pendulando, e assim por diante. Fonte: https://mimicas.com.br/decroux2.html. Acesso em: 31 out. 2024.

Como resultado, a Educação, de modo geral, foi relegada ao sujeito africano escravizado e seus descendentes. Em consequência, a categorização social dos negros, nos séculos decorrentes, implementou à comunidade negra o lugar de marginalidade, impondo o valor hostil ao seu corpo, seus saberes, seus conhecimentos, o que inclui sua Arte.

Para tal abordagem, será necessária a análise dos valores civilizatórios, de cunho patriarcal, que nortearam o berço setentrional (Diop, 2014), e como influenciaram as dinâmicas de dominação e acumulação. O referencial bibliográfico, em sua estruturação, dividiu em subtemas o capítulo 1. O enquadramento teórico inclui a obra, “Educação do Negro no Brasil” (Romão, 2005), que contém importantes traços da relação do Negro e sua exclusão nos espaços educacionais. Ainda para o aparato teórico, evocam-se os pensamentos de Achille Mbembe (2018), Clóvis Moura (1983), Kabengele Munanga (2019), Muniz Sodré (1983), Nancy Fraser (2024), Nilma Lino Gomes (2017), entre outros.

Posteriormente, nos subtemas abordados no capítulo 1, A Capoeira é arguida e revisitada pelo seu fator histórico e cultural. Para tal abordagem, utilizou-se, como principal aparato teórico, o ensaio etnográfico sobre a Capoeira, de Waldeoir Rego (1968), dentre outros autores.

A pesquisa, em sua coleta para a fundamentação teórica, também realizou estudos sobre Capoeira e Teatro no âmbito das práticas, teorias e produções artísticas, seguindo uma continuidade na abordagem sobre o tema de pesquisas anteriores. Evoca-se o ancestral ator-bailarino Augusto Omulu, e sua abordagem das heranças africanas em confluência com sua pesquisa-ação com o Teatro Antropológico (1960), em parceria com Eugenio Barba (Barba, 1993; Barba; Savarese, 1995). Incluem-se também, no aparato teórico da pesquisa, as dissertações: “Elementos da capoeira na preparação corporal do ator” (1999), de Marco Breda, e “Capoeira Angola como caminho para a formação, o treinamento e a criação cênica do ator” (2014), do espanhol Darío González Galo, entre outras obras.

No capítulo 2, a tessitura da escrita assenta-se na fundamentação teórica conceitual ao transmutar estéticas sobre a temática do corpo e sobre o corpo à margem. Mediante o exposto, o subtema seguirá as premissas: a transposição das heranças culturais díspares na Arte-Educação e os elementos *transfluentes* no sentido *contracolonial* entre Capoeira Angola e Antropologia Teatral no campo da corporeidade teatralizada.

A *transfluência*[4] é a força compositora da confluência, como "semeia" nosso ancestral quilombola, Nêgo Bispo. Esta pesquisa é pela Cultura, Arte e Educação, e "[...] nós *transfluímos*, a imposição colonialista" (Santos, 2019, p. 23-24) e adestradora. Para isto, os conceitos operacionais estéticos a serem evocados são: a "encruzilhada (entrelugar da ilusão semiótica)" (Martins, 1995, p. 27), a confluência (Santos, 2023), a filosofia epistemológica afrocêntrica (Asante, 2009), a influência da metodologia *Pretagógica* (Petit, 2015) e o movimento *exusiástico* (Rufino, 2017).

Os subtemas neste capítulo são:

1. **Corpo Histórico**: Delimita-se em examinar as teorias raciais, a partir dos séculos XVIII, XIX e XX, e como foram os dispositivos ideológicos que perpetuaram a condição do negro na estrutura social e psicossocial na sociedade brasileira.
2. **Corpo Mandingueiro**: Revela-se o caráter de insurreição e de resistência do corpo negro e sua cultura, abordando os modos estratégicos de perpetuação e preservação da espiritualidade atuante nos espaços das artes cênicas hegemônicas e não hegemônicas. Destaca-se a figura de Augusto Omulu (*apud* Barba; Savarese, 1995), um dos primeiros atores-bailarinos que confluem capoeira e Antropologia Teatral.
3. **Corpo Confluente**: Aborda o entendimento do corpo confluente, até o momento.

A partir das vivências empíricas experienciadas nas oficinas de curta e média duração, o capítulo 3 é o resultado da pesquisa-ação com diferentes públicos, com faixas etárias diversificadas e corpos díspares. A partir da coleta de dados, veremos o resultado das práxis em instituições educacionais variadas. O capítulo será dividido em subtemas, em que a argumentação desvela o recorte metodológico, sua recepção, seus apontamentos, na adaptação dos exercícios lúdicos aos aprendizes, e a cosmovisão elaborada sobre a *transfluência* entre as heranças da Capoeira Angola e do Teatro.

[4] "Transfluência" – Termo criado pelo quilombola Antônio Bispo dos Santos, carinhosamente chamado de Nêgo Bispo, para contrapor-se à lei de que tudo que convive na natureza, se mistura. Trata-se do conceito sobre a relação de transformação dos elementos da natureza, ensinando que "[...] nem tudo o que se mistura, se ajunta" (Santos, 2015, p. 89). Fonte: https://www.ancestralidades.org.br/biografias-e-trajetorias/nego-bispo. Acesso em:18 set. 2025.

No capítulo 4, encontram-se a análise dos dados coletados, além da percepção dos aprendizes e aprendizados, mesclando com a entrevista de Ricardo Lopes (2025), conforme já supracitado. Por fim, serão apresentadas a conclusão, as referências bibliográficas e os apêndices.

A partir da análise crítica dos afro-referenciais e de autores que produzem sobre as Relações Étnico-Raciais, a Arte-Educação, herança africana e Teatro e seu ensino, a articulação estratégica desta dissertação produziu um conhecimento científico no campo da Arte-Educação. Na conclusão, concentro-me nas seguintes questões: Qual é o meu papel social e político contra o racismo? Quais são as ações práticas e escritas que presto para aniquilar a perpetuação do racismo enquanto estruturante da condição dos sujeitos sociais na sociedade brasileira? Como posso compartilhar e confluir com os saberes, questões e construção de legado para que valores de equidade sejam perpetuados? Isto, em minha perspectiva, é uma das premissas da *contracolonização*. Por isso, rejeito totalmente o papel social de adestrador educativo. Eu, enquanto homem negro consciente, adquiri esse letramento racial e tenho esta reposição política do papel social dentro desta estrutura visível e invisível.

Agradeço ao Programa PPRER e à Instituição CEFET-RJ pelo financiamento do meu projeto, pois foi fundamental para minha permanência e produção deste conhecimento. Por fim, ao PPRER, por meu letramento e entendimento racial, já que, sem isso, nada desta dissertação seria deste modo.

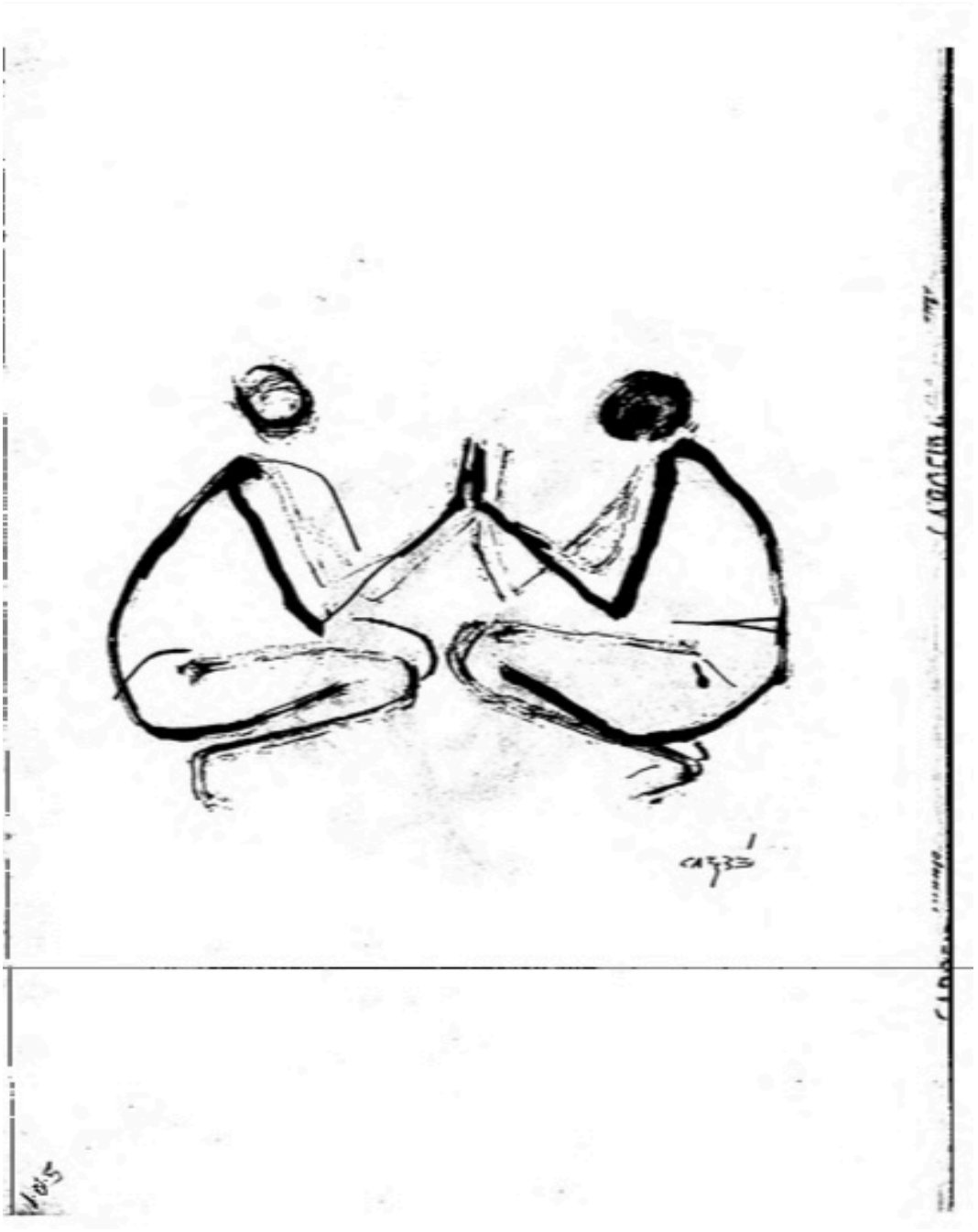


Figura 2 – Ensaio sócio-etnográfico de Waldeoir Rego (1968) II
Fonte: Rego (1968).

1. Regimes históricos: a negação do negro e o repúdio da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira

As “escavações” do estudo desvelaram uma abordagem calcada nas relações étnico-raciais. É necessário compreender estas relações nas formas da sistematização social vigente e o lugar na estrutura das subjetivações dos corpos na sociedade brasileira. São os modos da ideologia de semelhantes e dessemelhantes e como suas culturas são comparadas e tratadas. Revelou-se, desse modo, um caráter ideológico oriundo dos valores e lógicas civilizatórias estabelecidas e vigentes.

Essas lógicas são baseadas na organização social patrilinear, que inclui os valores de invasão, conquista, dominação e imposição de símbolos patrilineares e destruição de símbolos e elementos culturais. Destacam-se, especificamente, os berços civilizatórios setentrionais indo-europeus (Diop, 2014). É necessário aprofundar-se neste solo para compreender os tempos atuais porque há uma constante resistência e negação da contribuição da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em espaços educativos, principalmente, públicos.

Segundo pesquisa do Instituto Alana, em parceria com o Instituto Geledés, lançada no ano de 2023, 71% das secretarias municipais de Educação realizam pouca ou nenhuma ação para a implementação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), promulgada há 22 anos para combater o racismo nas escolas (Pimentel, 2023). Dentro da sistematização social, as instituições de poder, conhecimento, legislativas e culturais são estrategicamente mantenedoras das práticas coloniais “escravistas”. Perpetua-se a condição do negro e/ou sujeito oprimido à marginalização e à sombra da prevaricação da condição humana em diversos campos da sociedade brasileira.

A Educação é uma dessas instituições, pois estabelece a noção de hierarquia do *status* de *corpus* semelhantes e dessemelhantes fundamentados na ideologia das diferenças inequívocas. Estruturam-se as posições sociais dos “corpos diferentes” na propagação de signos e conhecimentos hegemônicos no Ensino. Ao mesmo tempo, desprezam-se os saberes e conhecimentos não hegemônicos, sendo esta instituição um espaço de processos de adestração, que resulta em corpos de dessemelhantes, negação do direito à Educação e Cultura oriundas do negro no Sistema de Ensino, mesmo quando a História e Cultura são legisladas obrigatoriamente para garantir a abordagem na formação educacional geral. Sendo assim, perpetua-se o apagamento dos saberes e conhecimentos africanos e afro-brasileiros e na perda de direitos.

Podemos conferir tal afirmativa ao examinar as dinâmicas no período colonial, nos séculos XVI e XVII. Historicamente, os corpos negros e indígenas, na formação da "nova sociedade", foram obrigados a servir em condições de corpos expropriados. O interesse foi a implementação das lógicas mercadológicas e reprodutivas, de expansão e acumulação de capital, conduzidas com vigor articulatório pelos poderes das instituições do Estado (colonizadores portugueses) e da Igreja Católica (instituição religiosa judaico-cristã).

No sistema econômico colonial liberal, utilizaremos a crítica de Nancy Fraser (2024) para esta resolução:

> A expropriação é a acumulação por outros meios - outros, isto é, não é exploração. Dispensando a relação contratual pela qual o capital compra "força de trabalho" em troca de salário, expropriação funciona *confiscando* capacidades humanas e recursos naturais e *convocando-os* para o circuito de expansão do capital. O confisco pode ser escancarado e violento, como a escravização no novo mundo, ou velado sobre o manto do comércio, como nos empréstimos predatórios e nas execuções de dívidas da era atual (Fraser, 2024, p. 64. Grifo da autora).

O confisco, mencionado por Fraser (2024), refere-se à condição de escravizado. Confisca-se sua humanidade, tornando-o um produto subordinado e *racializado*; ressignificado, o corpo negro, o corpo diferente, o dessemelhante, é privado de qualquer proteção de integridade. Sua cidadania é continuamente negada, em favor da acumulação de capital. Ou seja, o corpo negro é convertido em mercadoria, destituído de direitos humanos e vira força de trabalho no arcabouço da produção lógica colonial de dominação acumulativa e expansiva.

A ideologia da doutrina judaico-cristã é um fenômeno sócio-histórico, cultural, psicológico, econômico e linguístico. No período colonial, seus agentes, em conjunto com o Estado colonial português, orquestraram as demarcações do "novo" padrão moderno de organização social no Brasil. Esta organização facilitava a dominação e estabelecia uma hierarquia de *status*, que distinguia "[...] os cidadãos e indivíduos detentores de direitos dos povos subjugados, transformados em escravos sem liberdade" (Fraser, 2024, p. 68).

Para a compreensão, sob a justificativa de uma formulação Arte-Educacional de caráter pluricultural, é necessária esta "escavação" no regime histórico e analisar a resistência para a implementação dos saberes e conhecimentos afro-brasileiros, mas também da permanência de corpos negros nos espaços educacionais, seja na sua formação básica, fundamental, seja na condição de discência e docência.

Por isso, dividiremos a reflexão em subtemas na abordagem deste capítulo. O propósito é aprofundar o pensamento acerca dos temas, subtemas e microtemas da pesquisa. No próximo subtema, aborda-se como a produção da ideologia e discurso colonial estabeleceu essas dinâmicas de interesse e implementação de acordos entre o Estado português e a Igreja. Estes acordos e interesses fundamentam os aspectos sociais, econômicos e culturais da condição negra frente à negação do sujeito negro em espaços educacionais e demais áreas da sociedade brasileira.

1.1 – Ideologias e discurso, acordos e interesses

A partir do imaginário do colonizador e da promulgação de uma ideologia, foi aplicada a difusão de símbolos de intensidade e repulsa (Mbembe, 2018). Como pensar a diferença e a vida? Como entender o semelhante e o dissemelhante? Para tal problemática, devemos compreender a obstinação euro-cristã colonial, a qual implementou um sistema econômico que constrói uma estrutura de desigualdades a dessemelhantes em sua forma de vida ética em dois princípios: a ordem social de dominação e a acumulação de capital.

Essa estrutura beneficiava as instituições de poder (Estado e Igreja) em territórios continentais, permitindo a implementação de propriedades privadas. O objetivo principal era expandir a exploração econômica, financeira, ecológica, política e social sobre outras civilizações não brancas.

Portugal, que na troca mercadológica estabeleceu comum acordo com a Igreja, seguiu a lógica utilitarista de seus interesses mútuos expansionistas em territórios continentais. Revela-se, então, as conexões profundas nas opressões raciais. O sociólogo trinitário-tobagense, Oliver C. Cox (2024), aponta que:

> [...] Se tivéssemos que colocar o dedo sobre o ano que marcou o começo das relações raciais modernas, deveríamos selecionar 1493-1494. [...] Uma das questões mais importantes para que esse novo padrão de organização, momento em que as duas primeiras nações europeias colonizadoras da exploração se consolidem, é sua interiorização moral e psicológica, miram oficialmente o desprezo total pelos direitos humanos e o poder físico inclusive nos setores mais afetados por ele mesmo. Por isso nasceram os dos povos não cristãos do mundo, os povos de cor. A bula de demarcação crenças sobre a existência de diferentes raças humanas, como a negra, a do papa Alexandre VI, emitida sob pressão espanhola no dia 3 de maio de 1493, e sua revisão pelo Tratado de Tordesilhas (7 de junho de 1494),

> chegou vermelha ou a amarela é a supremacia natural da raça branca entre todas por meio de uma negociação diplomática entre Espanha e Portugal com o elas (Cox, 2024, p. 80).

De acordo com Cox (2024), esses acordos entre as instituições dominantes estabeleceram a preeminência religiosa e a superioridade dos portugueses sobre outras etnias. Isso delimitou que povos de cor e povos não cristãos eram considerados inferiores aos brancos, impondo-se a ideologia codificada da categorização vertiginosa das raças, ao longo dos séculos.

Salienta-se que o termo “raça” não era definido cientificamente nos séculos XV, XVI, XVII e XVIII. Entretanto, foi um discurso criado para desumanizar os povos de cor em favor da hegemonia e superioridade branca euro-cristã monoteísta. Em sua perspectiva, o pensador congolês-brasileiro Kabengele Munanga (2019) dispõe:

> [...] coloca-se como postulado fundamental a crença na existência de “raças” hierarquizadas dentro da espécie humana. De outro modo, no pensamento de uma pessoa racista existem raças superiores e raças inferiores. [...] Em nome das chamadas raças, inúmeras atrocidades foram cometidas nesta humanidade: genocídio de milhões de índios nas Américas, eliminação sistemática de milhões de judeus e ciganos durante a Segunda Guerra Mundial. Como se não bastasse o antissemitismo, a persistência dos mecanismos de discriminação racial na África do Sul durante o *Apartheid*, nos Estados Unidos, na Europa e em todos os países da América do Sul encabeçados pelo Brasil e em outros cantos do mundo demonstra claramente que o racismo é um fato que confere à “raça” sua realidade política e social (Munanga, 2019, p. 19. Grifo do autor).

Na crítica de Munanga (2019), a ideologia do discurso das raças deu origem a catastróficas “[...] devastações psíquicas assombrosas e incalculáveis crimes e massacres” (Mbembe, 2018, p. 13). Ao reduzir o corpo de povos de cor à espoliação organizada, fundamenta-se a invenção da ideologia de inferioridade. O discurso, de cunho religioso, fixa-se como “verdade absoluta”. Iremos demonstrar, como exemplificação, a perpetuação de tal discurso. A figura dos jesuítas, como o padre Jorge Benci (1977 [1700]), foi fundamental para isto:

> Debaixo do nome de os senhores aos servos pão, que devem os senhores aos servos, se entende também o vestido, sendo que por boa razão parece que deviam andar todos despidos, visto que a servidão e cativeiro teve sua primeira origem do ludíbrio, que fez Cam, da desnudez de Noé seu Pai. Sabido é, que dormindo este Patriarca corri menos decência descoberto, vendo Cam, e escarnecendo desta desnudez a foi publicar logo a seus irmãos; e em castigo deste abominável atrevimento foi amaldiçoado do Pai toda a sua descendência, que no sentir de muitos , a mesma geração dos pretos

> que nos servem *(x) Joan Leo African. in descript*. *Africa* (Joan Leo Africano na descrição África), *lib.I.* (P.65).; e aprovando Deus esta maldição, foi condenada... escravidão e cativeiro: *Maladictus Chanaan; servus servarum erit fratribus sitis (*Maldito Chanaan; Ele será servo dos servos de seus irmãos sedentos) *(Y) Gen. 9, 25. (P.65)*.;*"]]*. Justo era logo, que tivessem os escravos, e singularmente os pretos, em lugar do vestido a desnudez, para ludíbrio seu e exemplar castigo da culpa cometida por seu primeiro Pai (Benci, 1977, [1700], p.1-2. Grifo do autor).

Como imbuído da produção e distribuição de tal discurso, mediante este registro histórico, podemos perceber que figuras, como o padre Jorge Benci (1977 [1700]), atuaram na promulgação das condições inumanas a negros.

As críticas do sociólogo Cox (2024) desvendam as técnicas de poder que tendem a perseguir corpos não brancos. Outorgada pela Igreja, trata-se de uma lógica doutrinária cristã alienadora, em perseguição, tornada legítima e o processo de domínio legislado e reconhecido pelas instituições de poder para a exploração dos recursos naturais e humanos tanto pelo Estado quanto pela Igreja. Assim, fundamenta-se o "sistema-mundo" (Cox, 2024), em que as condições dos escravizados são categorizadas como sub-humanas. A escravização não foi apenas trabalho compulsório, mas também a despossessão de humanidade. A expropriação *racializada* é o fomento do determinismo racial para adestrar e coisificar o escravizado africano. Pode-se afirmar que a doutrina cristã estabeleceu o negro como descendente direto da figura bíblica de Cam, tendo a motivação para imputar a "maldição condenada" cultural, social e psicológica. Ajusta-se, assim, a epistemologia dicotômica da diferença ao atribuir a superioridade branca e o estigma negro.

> Diferentes, reconduzíveis, todavia a duas grandes acepções. Uma primeira acepção restrita de Capitalismo designa uma forma particular, historicamente específica, de agir econômico, ou um modo de produção em sentido estrito, ou subsistema econômico. Esse subsistema é considerado uma parte de um mais amplo e complexo sistema social e político, para designar o que não se considera significativo ou oportuno recorrer ao termo Capitalismo. Prefere-se usar definições deduzidas no processo histórico da industrialização e da modernização político-social. Fala-se, exatamente, de sociedade industrial, liberal-democrática, ou de sociedade complexa, da qual o Capitalismo é só um elemento, enquanto designa o subsistema econômico [...] Uma segunda acepção de Capitalismo, ao invés, atinge a sociedade no seu todo como formação social, historicamente qualificada, de forma determinante, pelo seu modo de produção. Capitalismo, nesta acepção, designa, portanto, uma "relação social" geral (Bobbio, 1998, p. 141).

Parafraseando a definição do pensador Norberto Bobbio (1998), o capitalismo, em sua acepção, designa as “relações sociais”, modos de produção, agir econômico e oportuno sistema social e político. Pode-se sustentar que o capitalismo também constitui um fenômeno de transformação dos fatores histórico, linguístico e psicológico (Munanga, 2019).

O capitalismo incorpora a crise de identidade, fundamenta ritos, impõe segmentos da população, situa o discurso da elite dominante e submete corpos não brancos à margem. A marginalização dos corpos, sua cultura e identidade foram predispostos pelo imaginário do colonizador à lógica infame de ser um corpo, segundo Mbembe (2018, p. 17), “[...] neuroeconômico absorvido por uma dupla inquietação, decorrente de sua animalidade (a reprodução biológica de sua vida) e de sua coisidade (a fruição dos bens deste mundo)”.

A situação colonial colocou correntes em corpos negros para ventricular sua condição humana. O analfabetismo foi utilizado pela classe dominante como uma severa arma estratégica de isolamento, repressão, opressão, exploração e expropriação. A noção dinâmica das relações de força e poder na imposição da “[...] superioridade étnica e cultural dogmaticamente afirmada a uma maioria autóctone” (Munanga, 2019, p. 29).

Esse analfabetismo estratégico foi perpetrado para relegar a condição do negro à lógica da negação em todas as áreas da sociedade brasileira, inclusive na Educação formal. Não apenas servia a essa lógica para ampliar as desigualdades sociais, mas também para apagar sua identidade e cultura. O legislativo, da época, agia proibindo todas as suas práticas religiosas, culturais e de comportamento, como iremos elaborar nos próximos subtemas deste capítulo, como estrutura Munanga (2019) em sua análise crítica:

> Suas atribuições podem ser classificadas da seguinte maneira: a administração dirige a colônia segundo a política colonial; as companhias comerciais e industriais assumem a exploração da produção, a fim de organizar os lucros em benefícios da metrópole, processo chamado de pilhagem da sociedade dominada; por fim, as missões cristãs, encarregadas da educação dos colonizados, da conversão de suas almas e de seu encaminhamento progressivo ao universo do dominador [...] Abrange os autóctones, habitualmente chamados indígenas ou nativos, na linguagem do administrador colonial. Embora superior numericamente, a sociedade colonizada era considerada minoria sociológica. Antes instrumento criador de riqueza, seus territórios arbitrariamente divididos sem outros critérios senão os interesses das potências coloniais [...] interior de cada colônia, o corte alongou-se, delimitando as províncias, os distritos, os territórios, as dioceses, as paróquias, etc. Essas medidas contribuem para o

> esfacelamento de etnias importantes, o rompimento das unidades políticas de alguma envergadura e a constituição de agrupamentos artificiais (Munanga, 2019, p. 30-31).

Como aponta Munanga (2019), as minorias são estabelecidas, como também os territórios e fronteiras do Estado e da Igreja. Em comum acordo e interesse, a lógica de dominação, acumulação de riquezas, o desejo de poder, a implementação dos costumes e cultura europeus criam as fronteiras da população à dominada, posicionada à margem, assimilada à representação do pecado e da maldição divina. Entretanto, os corpos dessemelhantes organizam-se estrategicamente em modos de insurreição e resistência negra na luta por direitos, destacando-se a Capoeira, como um dos principais pilares da herança cultural africana e afro-brasileira de enfrentamento à condição colonial negra.

1.2 – Estratégias na insurreição: o fator da resistência do sujeito fenótipo *racializado*

A constituição da sociedade brasileira impôs um lugar específico para os negros no imaginário social, econômico e pedagógico. A colonização ressignificou a experiência dos negros, afetando-os social, econômico, cultural e psicologicamente, relegando-os ao descaso total e perda de direitos. Entretanto, sua *(re)humanização* só era encontrada e conseguida através da rebeldia, na sua negação consequente como escravo (Moura, 1983).

Como o colonizador tenta ressignificar o substantivo “negro” ao africano escravizado, o negro ressignifica sua existência ao politizar a resistência de seu corpo. Clóvis Moura (1983, p.125) nomeia esses indivíduos como “agentes coletivos, dinâmicos e radicais”, desde a origem da escravização. Esses agentes criam diversas formas de estratégias e organização, com todas as suas tensões, desafios e limites; politizam seu lugar de existência e enfrentam as *cosmofobias* distorcidas, a negação e a naturalização da condição negra, como forma de libertação e resistência.

As estratégias desses agentes coletivos, dinâmicos e radicais são os modos de organização que operam contra as regras morais de conduta e os processos universalistas (euro-cristãos). Combatem a “verdade” inventada e exportada pelas elites

coloniais e produzem e distribuem a *verdade seduzida* de suas práticas e ritos (Sodré, 1983).

Esses agentes coletivos desafiaram diacronicamente a condição congênita do negro. Foram responsáveis pela criação da reposição política contra as estruturas das desigualdades, com intensidade racista na "escala biossocial" (Sodré, 1983, p. 29). São os sujeitos radicais, cujos corpos socialmente pré-determinados assentaram essa reposição política para se libertar das amarras e classificações impostas. Em minha perspectiva, eles inspiraram o Movimento Negro Unificado (1978). Além disso, eles são o próprio Movimento Negro antes mesmo de serem nomeados.

> O movimento negro como um importante ator político que constrói, sistematiza, articula saberes emancipatórios produzidos pela população negra ao longo da história social, política, cultural e educacional brasileira [...] A educação é o campo escolhido para as reflexões aqui realizadas devido ao fato de ser um direito social, arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que durante muito tempo foi sistematicamente negado aos negros e as negras brasileiros (Gomes, 2017, p. 24).

Ao explanar sobre o Movimento Negro, a educadora Nilma Lino Gomes (2017) o define como um ato político, destacando sua resistência em contrariar "as lógicas de poder (submissão, obediência, atos de verdade)" (Sodré, 1983, p. 53). O Movimento Negro constrói e articula saberes emancipatórios ao assumir revalorização ao ressignificar a história e a resistência dos negros no Brasil. Estabelece a educação, como direito social, como um campo crucial para fortalecimento da comunidade negra. Por ter sido, sistematicamente, negada aos negros e negras brasileiros/as, a educação apresenta o caminho a trilhar pela mudança e continuidade para libertação dos corpos pré-determinados e seu "destino" traçado e impositivo.

O Movimento Negro supera os campos que estipulam as regras dos códigos, articula estratégias à justaposição sincrética dos saberes, matrizes, espiritualidades e culturas negras ao politizar formas de insurreição e os modos da estrutura capitalista dependente (Moura, 1983). São as formas de resistência e *(re)humanização*, às quais esses agentes coletivos, dinâmicos e radicais detêm esse movimento interno e o torna externo em projeção à transformação por meio das insurreições sócio-históricas.

> Revalorizar a República de Palmares, único acontecimento político que conseguiu pôr em cheque a economia e a estrutura militar colonial; é valorizar convenientemente as lideranças negras de movimentos como as revoltas baianas de 1807 a 1844. E destacar como de personagens históricos os nomes de Pacífico Licutã. Eles são Dandara, Luís Sanin,

> Luisa Marin e muitos outros. É estudá-lo no âmago da revolta dos Alfaiates, de 1798, na Bahia. É finalmente, mostrar o lado dinâmico da escravidão no Brasil, ou seja, o chamado lado negativo: as insurreições, os quilombos e demais movimentos dinâmico-radicais havidos durante aquele período (Moura, 1983, p. 125).

Como Moura (1983) evoca, esses grupos conscientes de suas limitações, foram responsáveis pela criação de organização de proteção mútua à hostilidade e isolamento. Eles planejaram a resistência cultural e a fidelidade à sua identidade, saberes e costumes. Na revoada, aprenderam a ler, escrever e calcular no idioma europeu, além de outras línguas africanas e indígenas.

> [...] prova desta resistência é a constatação histórica de um número considerável de pretos e pardos alfabetizados e multilíngües, falando um idioma europeu do seu senhor estrangeiro além do português e uma ou mais línguas africanas, incluindo as línguas vernaculares (Silva; Araújo, 2005, p. 69).

Para complementar, a historiadora Mary Karasch (*apud* Silva; Araújo, 2005, p. 69) afirma que “escravos africanos podem ter sido alfabetizados em árabe”. Com isso, a autora releva um uso surpreendente do idioma, além de elucidar, como outros autores supracitados, que o negro não foi passivo à sua condenação “divina”. Eles realizavam planejamentos estratégicos de organização. Os negros da cidade do Rio de Janeiro reuniam-se “[...] em ‘associações secretas’ e se correspondiam em escritos cifrados com os *minas* da Bahia, São Paulo e Minas Gerais. Após intensas buscas policiais [...]” foi descoberta uma grande quantidade de documentos, como “[...] papéis e livros manuscritos em caracteres desconhecidos, posteriormente declarados como ‘orações do Corão’ em ‘árabe espúrio’” (Karasch *apud* Silva; Araújo, 2005, p. 69).

Ainda no período republicano, surgem as primeiras e concretas oportunidades de educação escolar e ascensão da população negra. O desenvolvimento industrial, ao final do século XIX, impulsionou o ensino popular e também o ensino profissionalizante. O ensino popular foi estabelecido “[...] mediante a instalação dos grupos escolares urbanos, que ofereciam ensino primário de melhor qualidade, e das escolas isoladas, com cursos diurnos e noturnos instalados em bairros operários e fazendas” (Silva; Araújo, 2005, p. 72). As escolas desse período possibilitaram tanto a escolarização profissional como Superior de uma pequena parcela da população negra, apesar de existir uma determinada “[...] conspiração de circunstâncias sociais que mantinham os negros fora da escola. Pretos e pardos que obtiveram sucesso nesta direção formaram uma nova classe social independente e intelectualizada” (Silva; Araújo, 2005, p. 73).

A mobilização dessa nova classe operária se caracterizou como um sistema de resistência e autoproteção e foi base para que as primeiras reivindicações sociais dos negros, depois da Abolição, se reorganizassem. As novas ideias passaram a ser comentadas e debatidas em diversas ocasiões. Essa "[...] evolução desencadeou a implantação de algumas experiências que visavam transformar ex-escravos e seus descendentes em cidadãos" (Silva; Araújo, 2005, p. 73).

Os esforços específicos desse grupo de trabalhadores em se apropriar dos saberes formais exigidos socialmente, mesmo quando as políticas públicas não os contemplavam, eles utilizaram a brecha como, por exemplo, a criação de escolas pelos próprios negros. Embora ainda haja poucos registros históricos dessas experiências, elas existiram. Algumas pesquisas levantaram informações sobre o Colégio Perseverança ou Cesarino, que foi o primeiro colégio feminino criado em Campinas, em 1860. Há também o Colégio São Benedito (1902), também de Campinas, com o objetivo de "alfabetizar os filhos dos homens de cor da cidade" (Maciel, 1997; Barbosa, 1997; Pereira, 1999 *apud* Cruz, 2005, p. 28). Além desses locais, sabe-se que, até 1821, em São Luís do Maranhão, eram oferecidas aulas públicas pela irmandade de São Benedito (Moraes, 1995 *apud* Cruz, 2005).

> Outras escolas são apenas citadas em alguns trabalhos, a exemplo da Escola Primária no Clube Negro Flor de Maio de São Carlos (SP), a Escola de Ferroviários de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, e a promoção de cursos de alfabetização, de curso primário regular e de um curso preparatório para o ginásio criado pela Frente Negra Brasileira, em São Paulo [...] (Cruz, 2005, p. 28).

Existe ainda o registro de uma instituição criada por Negro Cosme, no Quilombo da Fazenda Lagoa Amarela, em Chapadinha, no estado do Maranhão, sendo informada em arquivo (Cruz, 2005). "Negro Cosme foi um quilombola que se destacou como um dos líderes da Guerra dos Balaios" (*Ibid.*, p. 28), entre 1838 e 1841, no Maranhão. Tal personagem articulava "o ensino da leitura e escrita para os escravos aquilombados" (Cunha Jr., 1999 *apud* Cruz, 2005, p. 28).

Por outro lado, é preciso abordar sobre os Movimentos Negros, que tiveram grande repercussão na década de 1920 ao reivindicar a "[...] igualdade de direitos e uma educação ampla que propiciasse aos negros recém-egressos do cativeiro" (Silva; Araújo, 2005, p. 73) a possibilidade de participar dos eventos socioculturais, políticos e econômicos decorrentes. Esses movimentos são a produção de "manifestações de conscientização, de protesto, união e integração social", que se encontravam "[...]

permeadas de discursos em prol da valorização do negro – respeito, prestígio e honorabilidade – e da ascensão social através da educação" (Silva; Araújo, 2005, p. 73).

Com essa proposta, incluía-se também a "[...] tomada de ações educacionais específicas, como é o caso da escola implantada pela Frente Negra Brasileira" (Silva; Araújo, 2005, p. 73), além de maior, o mais amplo Movimento Negro paulista, cuja sede central foi fundada em 16 de setembro de 1931, localizando-se no centro de São Paulo, na Rua da Liberdade, onde se organizou uma escola, como descrevem Aristides Barbosa e Francisco Lucrécio, dois militantes negros em seus depoimentos: "[...] se você chegasse na sede, existia um corredor comprido com salas de aula lado a lado. Na entrada havia um salão que era o da diretoria [...]" (Barbosa, 1998 *apud* Silva; Araújo, 2005, p. 73). A Frente Negra Brasileira (FNB) expandiu-se para outros estados brasileiros como, por exemplo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia e Pernambuco.

A imprensa negra, surgida no início do século XX pela vanguarda do Movimento Negro paulista, publicava, em seus primeiros exemplares, artigos e editoriais que incentivavam a população negra, conscientizando-a a buscar sua educação formal. Em um artigo, de 1918, do jornal "O Alfinete" (*apud* Barros, 2005), encontramos trechos como:

> O estado lamentável em que jazem os homens de côr no Brazil, opprimidos de um lado pelas ideias escravocratas que de todo não desapareceram do nosso meio social e de outro pela nefasta ignorancia em que vegetam este elemento da raça brazileira, impõe uma reacção salutar para que possam em dias futuros ter a consciencia lucida, de que para elles, os seus direitos são compuscados, a lei asphixiada e a justiça vilipendiada. [...] Essa antithese completa de tudo o que é organico tem como cousa principal, o analphabetismo que predomina em mais de dois terços de tão infeliz raça (O Alfinete, 1918 *apud* Barros, 2005, p. 86).

O editorial do mesmo jornal, datado de 1919, também expressava preocupação com o estado lastimável da população negra, afirmando que o caminho deveria ser a eliminação do analfabetismo (Barros, 2005).

> Nós precisamos unirmo-nos, porque é da união que nasce a força. Empunhando o nosso estandarte em prol d'um idéal elevado, como seja: o combate ao Analphabetismo, essa praga que nos fazem mais escravos do que quando o Brazil era uma feitoria; é que não recuamos perante os ataques e zombarias dos pessimistas e dos que vivem sómente para lançar a desharmonia no seio da nossa classe (O Alfinete, 1918 *apud* Barros, 2005, p. 87).

Nessa perspectiva, é importante notar que, na época, o analfabetismo era um fator histórico assimétrico em relação à população marginalizada. Havia tentativas de aproximar a população negra da escola. Para ilustrar, podemos citar o exemplo narrado pela doutora e professora aposentada da Universidade de São Paulo, Maria Lucia Hilsdorf, sobre o "[...] Professor João Francisco, que lecionou no Seminário das Educandas, em 1827, e após 1830, foi professor da escola pública da freguesia de Santa Ifigênia, em São Paulo" (Hilsdorf, 1999b *apud* Barros, 2005, p. 87). Ela afirma:

> O professor João reclamava, denunciava, informava, opinava, sugeria, perguntava. Às vezes se comportava nos limites da burocracia, quando pedia que o governo lhe dissesse o que fazer, *pois estava sendo procurado para ensinar cativos libertos*. Aflito, queria saber o que dizia a *lei*: se podia aceitá-los ou não. Ele teria lembrança de que as escolas coloniais da capital eram freqüentadas por escravos e filhos de mães escravas? Ou sabia de outros professores que estavam aceitando essas matrículas? De onde vinha e qual era o sentido da pressão: *dos libertos*, das autoridades, dos empregadores dos ex-escravos, ou de dentro dele mesmo? (Hilsdorf, 1999b *apud* Barros, 2005, p. 87. Grifo da autora).

Como no estudo de caso supracitado, o racismo é apontado como um fenômeno legislado. A população negra enfrenta extrema dificuldade para penetrar nos espaços educacionais devido a uma política discriminatória de exclusão. Esta exclusão perpetua o analfabetismo utilizado pelas classes dominantes para limitar os mecanismos de acesso ao ensino público e, consequentemente, ao privado.

No final dos anos 1970, na cidade de São Carlos (SP), foi formado o "[...] primeiro grupo de negros preocupados em utilizar o espaço acadêmico para desenvolver estudos contemplando a temática Negro e Educação [...]" (Cunha Jr., 1999 *apud* Cruz, 2005, p. 26). Mesmo tendo recebido críticas, esse grupo não se intimidou, buscando participar dos debates "[...] sobre os problemas educacionais do Brasil a partir da visão dos negros" (*Ibid.*, p. 26). O primeiro artigo com a temática "Negro e Educação" foi publicado na revista de educação editada pela Fundação Carlos Chagas, em 1979.

Essas tendências ganharam formas, ampliando-se intensamente nos últimos anos da década de 1990, quando foram apresentados mais de 40 trabalhos acadêmicos tanto de mestrado como doutorado sobre Negro e Educação, desenvolvidos por afrodescendentes (Cunha Jr., 1999 *apud* Cruz, 2005).

Vale ressaltar que foram os próprios afro-brasileiros que tiveram de abrir caminhos para que, em 1998, no campo científico, se pudesse reconhecer oficialmente que era necessária a produção de pesquisas sobre a temática Negro e Educação. Isto foi delineado através do primeiro concurso de dotação de pesquisa a respeito do tema,

“[...] organizado pela Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Ação Educativa e Fundação Ford” (Cruz, 2005, p. 26).

Mesmo pelo aspecto oficial assumido pela tendência de pesquisa no nosso país, “[...] após vários anos sendo considerada arbitrária e destituída de objetividade científica, reconhecemos que permanecem limitações significativas para um melhor desenvolvimento de estudos” (Cruz, 2005, p. 26) sobre temas e abordagens na produção de conhecimentos relacionados à temática negra, mas há avanços calcados pelo Movimento Negro e agentes coletivos radicais.

Ressalta-se que um dos primeiros atos do governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva (2003-2011) foi sancionar determinado “[...] projeto de lei apresentado pelos deputados federais Ester Grossi (educadora do Rio Grande do Sul) e Ben-Hur Ferreira (oriundo do movimento negro de Mato Grosso do Sul), ambos do PT” (Dias, 2005, p. 58). Como resultado, a Lei nº 10.639/03 foi sancionada pelo presidente Lula e o ministro Cristovam Buarque, em 9 de janeiro de 2003, alterando os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996 *apud* Dias, 2005), tornando obrigatória a inclusão do Ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial (Brasil, 2003 *apud* Dias, 2005).

> § 1º - O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil;
> § 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.
> (Brasil, 2003 *apud* Dias, 2005, p. 58. Grifo da autora).

Com a nova lei, foi incluído também no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Além disso, pode-se considerar um marco “[...] nas leis educacionais a aprovação unânime em 10/3/2004, pelo Conselho Nacional da Educação, das ‘Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana’” (Brasil, 2003 *apud* Dias, 2005, p. 58).

Todavia, essas conquistas são de caráter secular, resultado do Movimento Negro em cada setor da sociedade. Este Movimento conseguiu estabelecer diretrizes em leis institucionais para garantir o reconhecimento da contribuição da população negra, não apenas na área da educação, mas também em diversas outras áreas e

setores da sociedade civil brasileira. A população negra não sucumbiu, nem física nem culturalmente, ao racismo.

Hoje, a reconceituação da identidade nacional brasileira está em aberto, representando uma virada espetacular sobre as projeções etnocêntricas das elites no início do século. A trajetória da educação no Brasil, sob a perspectiva da democracia racial, nega a existência do referencial histórico, social, cultural e econômico do africano. Lutamos ainda pelo respeito à legislação já publicada e modos de estratégia de incorporação dos conteúdos afro-brasileiros nos currículos escolares, como esta pesquisa.

Nesse sentido, entramos na fase de sermos cada vez mais questionadores e propositados. É necessário buscar respostas para algumas questões básicas na educação: Como corrigir as distorções educacionais? Qual é o papel dos educadores? Qual é o meu papel como propositor e arte-educador negro?

Assim como meus ancestrais e todos os negros interessados em construir novas possibilidades educacionais e artísticas, ainda estamos “perfurando” espaços e enfrentando barreiras do racismo estrutural e outros desafios para uma educação democrática. Somos responsáveis por valores de equidade, justiça e solidariedade, atuantes em diversos âmbitos e segmentos das matrizes curriculares tanto escolares quanto acadêmicos para estabelecer, conforme a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), a aplicabilidade da Arte, Cultura e História Africanas e Afro-Brasileiras em sala de aula, com a finalidade de refletir saberes e conhecimentos, além de explorar novas formas possíveis de Arte-Educação.

A história mostra que o Movimento Negro é marcado pela autonomia, pela tentativa emancipatória dos membros das comunidades e pelo avanço coletivo, como pode ser elaborado dentro deste subtema na pesquisa. Portanto, a luta continua, mais do que nunca, pela reivindicação dos direitos de cada um e pela presença de corpos negros em mais espaços, incluindo o Magistério, abordando a cultura, a arte e a educação nas salas de aula de instituições educacionais públicas e privadas.

Dentro do levantamento histórico crítico proposto, é necessário refletir que ainda estamos na resistência e na luta pelo Estado de Direito, pelo respeito e pela dignidade, para destruir as correntes coloniais e conjurar as formas mais despóticas da estrutura do racismo presente na vida cotidiana. Para isto, será necessário ampliar o debate para a relação da Educação Brasileira e o imposto substantivo de dessemelhança do negro.

1.3 – A relação entre a Educação do Brasil, o substantivo negro e o sujeito

Revisitar a história da construção da nação brasileira, em perspectiva do que é comunicado pelas instituições educacionais, é necessário. A história nas salas de aula foi ensinada da perspectiva do colonizador na constituição do país. Nas terras tétricas e lodosas de uma estrada cheia de ruínas, com estruturas fantasmagóricas, persiste a continuidade excludente e o cerceamento de direitos à História e Cultura negra nas instituições educacionais em todos os seus níveis. Essa exclusão afeta a trajetória de pessoas negras nas escolas e universidades. No período colonial, a educação dos negros na experiência histórica era dilacerante.

Verifica-se a esquemática exclusão de seus corpos do acesso aos conhecimentos formais. “A educação no sistema escravocrata, [...] é caracterizada pela substituição dos cursos seriados por aulas avulsas, ministradas por professores improvisados” (Silva; Araújo, 2005, p. 68). A principal preocupação, na época, era a exploração da mão de obra, portanto, a educação era aplicada para melhoria da comunicação com as pessoas escravizadas. Como afirmam Silva e Araújo (2005, p. 68): “[...] Esta situação mantém-se até 1808, quando a Coroa Portuguesa instala-se no Brasil e as disciplinas avulsas são transformadas em cursos ‘menores’ e ‘maiores’, primário-secundário e superior, respectivamente”.

A partir de 1808, com a Coroa Portuguesa aportando no Brasil, criam-se, então, as escolas de “primeiras letras”, que eram diferenciadas tanto por gênero como por disciplinas. Para os meninos, eram aulas de leitura, escrita, cálculos, História do Brasil, princípios de moral e doutrina religiosa; já para as meninas, as aulas incluíam cálculos elementares e prendas domésticas, além das de leitura e escrita (Silva; Araújo, 2005).

Para clarificar a situação, vale ressaltar que os africanos e africanas escravizados eram impedidos, por lei, de acessar a educação por ser restrita aos “cidadãos brasileiros – automaticamente esta legislação (art. 6, item 1 da Constituição de 1824) coibia o ingresso da população negra escrava, que era, em larga escala, africana de nascimento” (Silva; Araújo, 2005, p. 68).

A reforma de Couto Ferraz, através do Decreto nº 1.331A de 17 de fevereiro de 1854, em seu formato, “[...] instituía a obrigatoriedade da escola primária para crianças maiores de 07 anos e a gratuidade das escolas primárias e secundárias da Corte” (Brasil, 1854 *apud* Silva; Araújo, 2005, p. 68). No entanto, a reforma educacional excluía

negros escravizados da frequência, pois eram associados às doenças contagiosas da época.

Através do Decreto nº 3.890, de 1901, a reforma de Epitácio Pessoa iniciou um processo para descentralizar o poder do Estado direcionado à educação pública, entretanto, ainda defendia a reprodução das matrizes de diferenças culturais e sociais anteriores. Já a reforma de Rivadávia Corrêa, por meio do Decreto nº 8.659, de 1911, "[...] concedeu autonomia aos diretores, agora eleitos pela congregação de professores, além do estabelecimento de taxas e exames para a admissão no ensino fundamental e superior" (*apud* Silva; Araújo, 2005, p. 70). Todas essas reformas, através do tempo, instituíram a exclusão da comunidade negra.

Dias (2005) ressalta que a questão da lei perante a educação, do ponto de vista da configuração racial do país, só ocorreu em 1961; "[...] diante das dificuldades que a defesa de uma sociedade igualitária racialmente tem de enfrentar no Brasil, qualquer passo nessa direção significa avanço" (*Ibid.*, p. 52) impelido à comunidade negra.

O projeto de Lei nº 4.024, de 1961, em seu art. 1º, alínea g, no Título I – Dos Fins da Educação, estabelece que:

> [...] a educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:
> Alínea g - A condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (Brasil, 1961 *apud* Dias, 2005, p. 52).

O mito da democracia racial, que continuou invisibilizando a população negra na chamada "escola para todos", foi defendida com muito entusiasmo nos debates para aprovar a LDB, porém somente em 1961 (Dias, 2005).

Situação totalmente diferente se dá com as discussões para aprovar a nova LDB, Lei nº 9.394/96, promulgada após a Constituição de 1988, pois ocorre intensa movimentação pró-nova LDB por parte da sociedade civil, a partir de 1986, destacando-se a IV Conferência Brasileira de Educação ao aprovar a "Carta de Goiânia", com propostas para o Congresso Nacional Constituinte (Dias, 2005).

Em 1987, houve a deflagração de um intenso movimento de discussões para aprovar a nova LDB. Tal movimento se cruza com outros e, então, a questão racial na LDB teve um importante marco impulsionador, que foi o Centenário da Abolição. Com isso, eventos ocorreram em todo o Brasil, além da publicação de pesquisas com indicadores socioeconômicos que demonstraram as piores condições em que estava a população negra, comparando com a "[...] população branca, [...] em qualquer indicador:

saúde, educação, mercado de trabalho, entre outros" (Dias, 2005, p. 54). Desse modo, "é possível constatar essa ausência a partir da leitura do primeiro projeto da nova LDB, apresentado em dezembro de 1988 como resultado [...]" dos intensos debates realizados pelos "educadores progressistas" durante a "[...] XI Reunião Anual da ANPED, em março daquele ano, e na V Conferência Brasileira de Educação, em agosto". Apesar das amplas discussões por parte desses educadores, "[...] no texto apresentado no título I, que trata dos fins da educação, simplesmente desaparece o item que condena o preconceito de raça" (*Ibid.*, p. 55).

Na época, a única referência em relação à raça surgida na proposição para a nova LDB pelos setores educacionais representativos do Brasil se encontra no "[...] capítulo II, Da Educação Escolar de 1º Grau, Art. 32, parágrafo único, que assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas [...]" (Dias, 2005, p. 55). Por outro lado, "[...] no texto do projeto substitutivo Jorge Hage, resultante de intensas negociações com a sociedade civil organizada, isto é, ultrapassando os limites dos fóruns representativos dos educadores", há o capítulo VII, titulado "Da Educação Básica", no seu art. 38, inciso III, que "[...] orienta que os conteúdos curriculares deverão obedecer às seguintes diretrizes: [...] o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas, raças e etnias para a formação do povo brasileiro" (*Ibid.*, p. 55-56).

Durante o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), foi publicado o Programa Nacional de Direitos Humanos (1996). Foi considerada a existência e reconhecimento das desigualdades raciais e do racismo no país. No Plano Nacional de Desenvolvimento Humano (PNDH), a questão racial foi considerada pelo governo "[...] como estrutural na sociedade brasileira. Nele, há artigos que tratam do incremento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta" (Rezende, 2005, p. 157).

Nessa época, ocorreu o Seminário Internacional "Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados modernos e democráticos contemporâneos", organizado pelo Ministério da Justiça, no qual "[...] a pluralidade cultural e étnica do país e a necessidade da busca de soluções para os problemas da discriminação e do racismo" (Rezende, 2005, p. 157) foram discutidas e ratificadas.

Segundo Rezende (2005, p. 157), ao final dos anos 1990, "[...] o Ministério da Educação lança os 'Parâmetros Curriculares Nacionais' para o ensino básico", sugerindo "[...] temas considerados transversais, dentre eles, a 'pluralidade cultural'

(1998), que trata da diversidade cultural, das desigualdades raciais e do racismo em nossa sociedade".

Em 2001, a Organização das Nações Unidas (ONU) coordenou a II Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, na África do Sul. O relatório para discussão, intitulado "Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90" (2001), preparado por Ricardo Henriques, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), apresentou, contundentemente, os dados "[...] que comprovam a manutenção das desigualdades raciais ao longo dos anos pós-abolição" (Rezende, 2005, p. 158). Esse documento talvez tenha sido o mais citado a fim de "[...] justificar a implantação de políticas públicas orientadas para a inclusão dos negros" na sociedade (*Ibid.*, p. 158).

Quanto às populações negras brasileiras, os dados persistem em expor que as desigualdades estruturais entre brancos e negros se mantêm. "Logo, as desigualdades raciais seriam o resultado do acúmulo de desvantagens confirmadas nos indicadores de escolaridade, emprego, habitação e consumo de bens". Dessa forma, pode -se dizer, que "[...] houve um reconhecimento no campo da educação e em outros campos, da inoperância das políticas universalistas no que diz respeito à inclusão dos negros no ensino superior e nos demais níveis de ensino" (Rezende, 2005, p. 158).

Durante o primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), houve o incremento do debate ao tomar determinadas iniciativas em diversos ministérios, englobando as populações negras. Como citado antes, ocorreu a promulgação da Lei nº 10.639, em 2003, que modificou o artigo 26-A da LDB para incluir a temática obrigatória de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial de Ensino, além de mudar também o artigo 76-B da mesma Lei para criar o Dia Nacional da Consciência Negra, em 20 de novembro, no calendário escolar (Brasil, 2003).

Outras iniciativas foram lançadas logo no início do governo Lula como, por exemplo, o programa "Universidade para Todos", mais conhecido como PROUNI. Com ele, o Ministério da Educação concede bolsas de estudos em instituições privadas para acesso ao ensino superior por estudantes de baixa renda e professores e professoras da rede pública de ensino (Rezende, 2005).

Por outro lado, a questão das cotas nas universidades federais, ainda hoje, causa controvérsia. "Este contexto serviu de pano de fundo para a aprovação de leis no estado do Rio de Janeiro que reservam vagas para negros nas universidades públicas", contribuindo "[...] para a disseminação de uma política de acesso, ao ensino superior por meio de cotas" (Rezende, 2005, p. 158). Assim, com a implementação dessas leis,

a Universidade do Norte Fluminense e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, desde os vestibulares de 2003, passaram a ter seus primeiros estudantes vindos da reserva de vagas. Estas vagas são destinadas a alunos deficientes, negros, indígenas e também àqueles matriculados na rede pública. “[...] A necessidade de identificar os beneficiários dessa política conduz à construção de uma nova categoria no cenário das políticas públicas nacionais – a do ‘negro’” (Rezende, 2005, p. 158).

Ainda no início da gestão do governo Lula, coincidiram dois fatos importantes: criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 21 de março de 2003, quando se celebra o Dia Internacional Contra a Discriminação Racial, e a publicação das diretrizes pelo Conselho Nacional de Educação, CP nº 003/2004, aprovado em 10 de março de 2004 (Dias, 2005).

Pode-se perceber que “[...] todo produto da lei que trata da questão de raça é gerado a partir de movimentos provocados pelos atores do movimento negro” (Dias, 2005, p. 58). Reforça-se aqui, perante esta produção de conhecimento, que o Movimento Negro é secular e sua gênese ocorre da frente em combate à condição cruel de “[...] escravidão a que foram submetidos os negros arrancados de suas regiões de origem no continente africano, como também muitos de seus descendentes” (Silva; Araújo, 2005, p. 65).

Analisando a história da educação brasileira, é evidente a resistência para a implementação não só dos saberes e conhecimentos afro-brasileiros, mas também da permanência de corpos negros nos espaços educacionais, seja na docência ou na discência; “[...] além de representar um conjunto de violações de direito, gerou para esta população um triste legado: a interdição à educação formal”. Mais especificamente, realizamos um esforço em confrontar as representações ideológicas e também as oportunidades de estudos dadas aos negros nos séculos XVII, XVIII, XIX, XX e XXI, “[...] bem como analisar as oportunidades educacionais relevantes para a progressividade educacional dos negros nestes séculos” (Silva; Araújo, 2005, p. 65).

Segundo os dados do Censo Escolar de 2015, estimam-se que há mais de 3,8 milhões de brasileiros, entre 4 e 17 anos, que não frequentam a sala de aula. Em 2020, uma pesquisa do IBGE (2020 *apud* Palhares, 2020) mostrou que jovens negros passam dois anos a menos nas salas de aula do que jovens brancos. A pesquisa demonstra que a desigualdade de permanência na escola tem início ainda no Ensino Fundamental.

> A escola herda da sociedade o racismo estrutural e aumenta essa desigualdade racial. Os indicadores gritam e escancaram o racismo, mas a escola vira as costas para esse debate. Enquanto não reconhecermos esse racismo educacional, não vamos melhorar os índices educacionais no Brasil (Henriques[5] *apud* Palhares, 2020, s. p.).

Essa questão é marcada por lutas seculares, enfrentando grande resistência legislativa na constituição do país e, consequentemente, retroalimentação do racismo estrutural sistêmico que opera no apagamento dos saberes, conhecimentos negros e das organizações e tradições da comunidade negra. Isto resulta na negação e exclusão histórica da contribuição de negros e pardos nas instituições educacionais. Há realmente um projeto em vigor no apagamento e silenciamento, negando a contribuição e validação negra na construção da educação brasileira, ao cercear o espaço para inclusão das práticas e teorias afro-referenciadas em componentes curriculares dessas instituições.

Dulce Maria Pereira, presidente da Fundação Cultural Palmares, entre 1996 e 2000, contribui para o debate com sua obra, “A Face Negra do Brasil Multicultural” (2012):

> O Brasil tem a maior população negra fora da África e a segunda maior do planeta. A Nigéria, com uma população estimada de oitenta e cinco milhões, é o único país do mundo com uma população negra maior que a brasileira (Pereira, 2012, p. 1).

A luta negra é secular em resistência e sobrevivência frente ao epistemicídio do ensino e Cultura negra no país; isto é historicamente incontestável. A pesquisa divulgada pelo Instituto Alana e do Geledés Instituto da Mulher Negra (Pimentel, 2023) constatou que:

> 29% das secretarias têm ações consistentes e perenes de atendimento à legislação; 53% fazem atividades esporádicas, projetos isolados ou em datas comemorativas, como no Dia da Consciência Negra (20 de novembro); e 18% não realizam nenhum tipo de ação. As secretarias que não adotam nenhuma ou poucas ações, juntas, somam 71% (Pimentel, 2023, s. p.).

Diante desses dados, é evidente que há uma resistência, por parte dos gestores das secretarias municipais, em promover uma educação inclusiva e diversificada, negando posição, discussão e emancipação necessárias para isso.

---

[5] Ricardo Henriques, superintendente do Instituto Unibanco.

Porém, vale dizer que houve um esforço realizado pelos gestores do Ministério da Educação em mudar essa situação, como se pode observar no texto do Relatório do Parecer nº CNE/CP 003, de 2004 (Brasil, 2004):

> Juntam-se a preceitos analógicos os Art. 26 e 26-A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como a Lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo.
> Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001) (Brasil, 2004, p. 1).

Refletir sobre o caráter legal e metodológico é fundamental, pois "[...] visa atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96" quanto à obrigatoriedade no currículo do ensino básico da temática de História e Cultura Afro-Brasileira através da Lei nº 10.639/2003. Desse modo, esse atendimento "[...] busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216 [...]", por assegurarem o "[...] direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira" (Brasil, 2004, p. 1).

> Todos esses dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos [...] (Brasil, 2004, p. 2).

Como citado, essas diretrizes devem promover o comprometimento com a educação e as relações étnico-raciais nos espaços educacionais formais e não formais, além de "perfurar" estes espaços com projetos que provoquem o encantamento dos educandos, principalmente os negros oriundos, em sua maioria, de uma educação pública.

Ao assumir o papel no ensino da Arte ou como professor de Teatro atuante em instituições educacionais públicas e privadas, é assumir a posição política ao elaborar uma abordagem metodológica focada na inserção temática das Relações Étnico-Raciais, no instrumento do sistema oficial de ensino da Arte e mover o entendimento da

inserção da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, além de “perfurar”, com temáticas inovadoras, os primeiros contatos que buscam um dialogismo de conteúdos a serem reorganizados para que, perante a reivindicação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) em espaços educacionais, principalmente públicos, cumpram o que diz tal legislação por todo o ano letivo. Constitui parte fundamental deste estudo, aprofundar em análise, através dos referenciais históricos, para compreender o sistema operacional e legislado da educação e as relações étnico-raciais perante a implementação do Ensino da Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Ao examinar como deve empenhar o papel profissional da Arte-Educação, o agente precisa valorizar o ensino da afro-história, identidade e cultura. É compreender o chão que pisamos na produção epistêmica de novas possibilidades de ensino; é “cavar” e “reimplantar” os avanços referentes à legislação educacional no patamar de aderência à Lei; é “enterrar no solo” cotidiano escolar e “semear” a produção de conhecimento no componente curricular; é assumir a responsabilidade de ser um agente coletivo, dinâmico e radical nesses espaços de ensino; é reivindicar, de forma positiva, as iniciações dos saberes da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, além de todas as brechas e produções de conhecimento que esse sistema de opressões tem a oferendar a esses espaços de ensino como agentes, promovendo o retorno de crianças, adolescentes, adultos e idosos ao (re)encantamento com a herança africana e afro-brasileira, assim como nossos ancestrais transmutavam seus saberes e conhecimentos para a continuidade, sem perder a ética e filosofia “semeadas”.

As reflexões sobre a história da educação, envolvendo escola, raça e legislação educacional são de extrema importância para compreender a abertura de caminhos e trilhar formas de construção de uma educação artística antirracista. Isto contribui com novas formas possíveis de uma cosmovisão afro-diaspórica nas diretrizes de formação transversal dos valores transmitidos em sala de aula.

As histórias da educação do negro desvelam as determinações sócio-históricas de exclusão. Através das identidades e formas de resistência cultural, preservadas pelas práticas educativas populares e pelos valores ancestrais perpetuados pela memória, e resguardados na oralidade. Além disso, festejos, organizações e movimentos sociais negros tangenciam o fortalecimento de políticas afirmativas na luta por uma diversidade étnico-racial e cultural na continuidade das práticas educacionais e experiências em Arte e Pedagogia negras, dentro e fora dos espaços de ensino desmarcados.

É constante o esforço na luta por equidade nos espaços educacionais para os saberes e conhecimentos afro-brasileiros em salas de aula. Entretanto, há

impedimentos no reconhecimento e na contribuição dos negros e seus saberes, arte e cultura aos componentes curriculares nas instituições educacionais. Pouco ainda é feito para o cumprimento da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), afetando consequentemente a comunidade negra em seus direitos cosmopolitas.

Assim sendo, a articulação pretendida é posicionar um saber tradicional, com sua ética e filosofia assentadas na resistência de sua continuidade, e examinar como nossos ancestrais agiram na adaptabilidade de suas práticas para que tenhamos, hoje, o que temos da identidade e Cultura negra. Para isso, temos esse saber ancestral, que opera em um dos seus princípios: a produção de sentido duplo (Sodré, 1983). O objeto da pesquisa opera na corporeidade tríade de entendimento: jogo/dança/combate. A oralidade que opera na retomada de histórias, numa perspectiva negra dos regimes históricos, assim como conduz o ensino presente na performatividade dos movimentos e toques dos instrumentos, ou seja, o saber que respeita o atabaque como instrumento ancestral de conexão à espiritualidade. Iremos abordar o saber e conhecimento do objeto desta pesquisa: a capoeira e suas duas linhagens envolvidas: Angola e Regional.

É necessário, dentro deste campo de estudo, verificar seu regime histórico enquanto saber tradicional. Desde a abordagem da proibição de suas práticas artísticas, folclóricas, religiosas e espirituais, como a criação do Decreto-Lei nº 847, de 11 de outubro de 1890, conhecida como a lei de proibição da capoeira e vadiagem (Brasil, 1890). Aprofundaremos mais sobre como é a escolha necessária para produzir um discurso contundente na implementação do ensino de Capoeira e seus processos de capoeiragem (Bola Sete, 2001), como Cultura Africana e Afro-Brasileira nas metodologias de ensino da Arte.

1.4 – Capoeira: um estudo sobre a produção de sentido duplo e integração com outras artes

> O que eu gosto de lembrar sempre é que a capoeira apareceu no Brasil como luta contra a escravidão. Nas músicas que ficaram até hoje se percebe isso. Entenda quem quiser, aí nesses versos, o que a gente guardou daqueles tempos (Pastinha *apud* Bola Sete, 2001, p. 167).

A herança africana, no Brasil, foi incorporada e ressignificada através de inúmeros contatos complexos com a realidade social brasileira num processo histórico de resistência para sua continuidade e manutenção.

Vamos aprofundar o estudo, iniciando pela linguística e problema da origem. De acordo com a obra de Nei Lopes, “Novo Dicionário Banto do Brasil” (2012), a etimologia da palavra "capoeira" é controversa. Segundo Lopes (2012, p. 78), pode significar “[...] cesto com a boca para baixo onde se mantém capões”; no termo Umbundo, “*kawpila*”, significa espancar, bofetada, tabefe, mas também é definido como um jogo atlético afro-brasileiro.

O primeiro registro da palavra foi feito em 1712, por Raphael Bluteau (*apud* Lopes, 2012, p. 20), em seu “Vocabulário Português e Latino”, no qual é definida como “mato de capoeira”, referente aos matos que crescem em roças abandonadas que, com o tempo, se tornam capoeirões.

O pesquisador baiano, Waldeloir Rego, publicou um “Ensaio Sócio-Etnográfico” (1968) sobre a capoeira e sua origem etimológica. Em suas investigações, o pesquisador continua a delinear o termo a partir dos estudos dos tupinólogos Henrique de Beaurepaire Rohan (1880); Barbosa Rodrigues (1887); Macedo Soares (1880), entre outros. Eles debatem a definição na morfologia da palavra “*caá*” (mato, floresta virgem) + "*puêra*" (pretérito nominal), significando “o que foi, o que não existe mais” (*apud* Rego, 1968, p. 21).

Para Macedo Soares (1880 *apud* Rego, 1968), a origem etimológica também pode estar relacionada a uma ave chamada Uru (*Odontophorus capueira, Spix*), e também Capoeira, encontrada no Paraguai, Mato Grosso, São Paulo, Pará, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. O filólogo Antenor Nascentes (1955 *apud* Rego, p. 23) explicou a ligação do jogo de capoeira com a ave, afirmando que “[...] o macho da capoeira é muito ciumento e por isso trava lutas tremendas com o rival que ousa entrar em seus domínios”. Entre as diversas etimologias e neologismos, Alberto Bessa (1901 *apud* Rego*,* 1968, p. 30) define a capoeira como “[...] jogo de mãos, pés e cabeça, praticado por vadios de baixa esfera (gatuno)”.

O debate sobre a origem da palavra “capoeira” é extenso, semelhante àquele sobre a etimologia da palavra “raça”. A discussão inclui se a capoeira é de origem brasileira ou africana. Perante o estudo, firma-se a reposição política, como sendo advinda da tradição Banto*,* originária dos jogos de iniciação denominados *n’golo*[6], da

[6] Na década de 1960, por uma interação entre Mestre Pastinha e o pintor angolano Albano Neves e Sousa, este afirmava ter visto em sua terra, Angola, uma dança semelhante ao tipo de capoeira que o mestre baiano ensinava, denominada *n’golo*, e que era dançada “[...] por rapazes nos territórios do sul de Angola durante o ritual da puberdade das meninas”, chamado de *mufico*, *efico* ou *efundula*, e marcava a passagem de moça para a condição de mulher, ou seja, “[...] apta a namorar, casar e ter filhos”. Trata-se de “[...] uma grande festa em que se consome muito

África centro-ocidental – onde atualmente se localizam o Congo, a Angola e a Benguela. “Alguns mestres acreditam que foi uma criação dos africanos no Brasil. Entretanto, a maioria afirma que as raízes vieram da África, oriundas de antigos rituais” (Bola Sete, 2001, p. 19). O dilema travado na disputa da origem da prática corporal, em que pesquisadores afirmam que foi uma invenção brasileira, decorrente da assimilação provida da tríade social (africanos, indígenas e portugueses), em territórios brasileiros, nas relações inter-raciais e trocas socioculturais (Rego, 1968).

Esta pesquisa propõe investigar a contribuição de Mestre Pastinha (*apud* Rego, 1968) e sua relação com a Capoeira Angola. Aqui, a Capoeira é considerada de origem africana, trazida pelos africanos originários da África ocidental, conforme declara o ancestral Mestre Pastinha.

> […] que seu próprio mestre, um africano de Angola chamado Benedito, havia lhe dito que a capoeira desenvolveu-se a partir da dança N’golo, a dança acrobática da zebra praticada por homens jovens da tribo Mucope, em Angola. Segundo Dawson, “a Capoeira Angola começou na África Central e foi trazida para o Brasil como uma arte já formada, uma fusão de elementos de dança, música, teatro e ritual. A Capoeira pode ter evoluído muito desde sua chegada ao Brasil, mas sua origem é africana (Pastinha *apud* Breda 1999, p. 8).

Existe a problemática de que os africanos escravizados a trouxeram e a semearam no Brasil. No entanto, por ordem do conselheiro Rui Barbosa (1849-1923), que mandou queimar toda a documentação referente ao período escravocrata no Brasil, quando era ministro da Fazenda, no dia 13 de maio de 1891, também foi queimado o registro de origem da capoeira. O ato foi motivado para que os escravocratas coloniais não pedissem indenizações pela Abolição da Escravatura, perderam-se, desse modo, os registros históricos do Regime.

Assim como o corpo negro, a capoeira foi marginalizada e associada à delinquência, e seus praticantes eram considerados vadios. O Código Criminal do Império do Brasil, de 1830, foi a primeira legislação a tipificar os praticantes de capoeira, punindo a vadiagem e as pessoas em situação de rua nos artigos 295 e 296, do Capítulo IV, como menciona Rego (1968, p. 291): “Como socialmente o capoeira era visto como

---

macau, bebida feita de um cereal chamado massambala”. Essa “[...] dança é marcada pelas palmas e, como na roda de capoeira, não se pode pisar fora de uma área demarcada”. O objetivo é vencer o adversário, atingindo seu rosto com o pé. *N’golo* significa “zebra” e, realmente, certos movimentos – “[...] em particular o golpe dado pelo pé, de costas e com as duas mãos no chão” – parecem muito “o coice de uma zebra”. ASSUNÇÃO, M. Röhrig; COBRA MANSA, Mestre. A dança da zebra. Publicado em: 08/09/2008. **MRQuerino Blogspot**. Disponível em: https://mrquerino.blogspot.com/2008/09/dana-da-zebra.html. Acesso em: 28 abr. 2025.

um marginal, um vadio e sem profissão definida, daí estar implicitamente enquadrado no capítulo IV, artigo 295, que trata dos vadios e mendigos".

Em 1890, o Código Penal dos Estados Unidos do Brasil, instituído pelo Decreto nº 847, no Capítulo XIII – Dos Vadios e Capoeiras (Brasil, 1890), visava coibir os praticantes de capoeira e qualquer prática dela. Munida desse instrumento jurídico, a polícia agia de forma violenta e prisional contra a prática de capoeira em espaços públicos.

> Art. 402. Fazer nas ruas e praças publicas exercicios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal;
> Pena - de prisão cellular por dous a seis mezes.
> Paragrapho unico. É considerada circumstancia aggravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta. Aos chefes, ou cabeças, se imporá a pena em dobro.
> [...].
> Paragrapho unico. Si for estrangeiro, será deportado depois de cumprida a pena.
> Art. 404. Se nesses exercicios de capoeiragem perpetrar homicidio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o pudor publico e particular, perturbar a ordem, a tranqüilidade ou segurança publica, ou for encontrado com armas, incorrerá cumulativamente nas penas comminadas para taos crimes (Brasil, 1890, s. p.).

O Estado pressupunha que a capoeira era uma arte praticada apenas pelos escravizados e pelas classes mais baixas. No entanto, devido ao seu caráter de encanto e envolvimento não se esperava que essa arte-herança fosse também acessada pelos filhos dos chefes de Estado e por personagens ilustres da época.

> O certo, porém, é que a arte da capoeiragem, tomando-se um dos nossos usos mais característicos, não contava os seus cultores apenas nas classes baixas. Personagens ilustres e, entre eles, até homens políticos que ocuparam posição notável no parlamento ou nos conselhos da coroa, eram apontados como exímios no governo. [...] os heróis de profissão nos agrupamentos arregimentados por chefes temíveis e temidos, não raras vezes representavam o principal papel nas pugnas eleitorais.
> [...]
> O chefe de Polícia ponderou ao Generalíssimo as dificuldades com que teria de lutar para cumprir essas ordens, tanto mais quanto, para que sua ação fosse nesse sentido coroada de êxito, teria de abrir luta com certas personalidades que, quer nas classes armadas, quer nas civis, quer mesmo no seio do governo, tinham parentes amigos poderosos, que de certo se desgostariam com o fato de serem pessoas de suas famílias atingidas pelas medidas de repressão, as quais, para ser eficazes, deveriam ser iguais para todos, sem abrir-se uma só exceção (Rego, 1968, p. 309-310).

Dentro desse panorama, criou-se um “rebuliço” no Governo Provisório de Deodoro da Fonseca, com a prisão de José Elísio dos Reis, filho do primeiro conde de São Salvador de Matosinho. Quintino Bocaiúva, Ministro das Relações Exteriores e amigo íntimo da família, exonerou-se em uma reunião ministerial, no dia 12 de abril de 1890, criando uma ruptura no Governo Provisório. Juca Reis, como era conhecido na roda de capoeira, foi exilado com outros capoeiristas, na ilha de Fernando de Noronha. Isto, no entanto, não impediu que o Decreto fosse mantido e que a capoeiragem sofresse severa repressão.

Somente em 1937, com Manuel dos Reis Machado, conhecido como Mestre Bimba, a capoeira foi oficializada como instrumento de Educação Física, recebendo certificado da Secretaria de Educação para sua academia. É importante frisar que foi Mestre Pastinha quem fundou a primeira escola de capoeira, em 1910, localizada no Campo da Pólvora. No entanto, a primeira academia a ser reconhecida oficialmente pelo governo foi a de Mestre Bimba, em 1937, em Salvador, no Centro de Cultura Física e Capoeira Regional. Mestre Bimba foi o primeiro capoeirista a entrar no Palácio e exibir, com seus alunos, a herança cultural ao interventor federal, General Juracy Montenegro Magalhães, e amigos do governo da Bahia. Este fato foi confirmado por carta ao pesquisador Rego, em 1966.

> [...] Em verdade, quando Governador da Bahia, convidei o capoeirista Manuel dos Reis Machado, vulgo Mestre Bimba, para uma exibição em palácio, quando tiveram ocasião de assistir àquele espetáculo inúmeros visitantes ilustres e meus hóspedes.
> Não sei se fui o primeiro a ensejar uma oportunidade igual, mas creio que, já nos dias que correm, tornou-se tradição na Bahia uma exibição desta natureza. Esclarecido, assim, seu pedido, peço aceitar o cordial abraço do amigo [...] (Magalhães 1966 *apud* Rego, 1968, p. 317).

Contextualizando esse episódio, a capoeira começou sua ascensão como herança sociocultural, sendo “ensinada nas forças armadas e nas escolas” (Rego, 1968, p. 317). Além disso, ela adentrou outros segmentos artísticos, como a dança, na composição de coreografias, e também no cinema, Teatro e estudos acadêmicos, como este.

1.4.1 – Capoeira e Teatro: confluências possíveis

Os estudos do comportamento cênico pré-expressivo, que estão na base de diferentes gêneros, estilos, papéis representativos, assim como das tradições e heranças pessoais, coletivas e comunais, possuindo como "[...] função plasmar as consciências humanas, exercendo, por conseguinte, uma influência educacional" (Gramsci *apud* Ferreira, 2011, p. 30). A Antropologia Teatral, por exemplo, "[...] delibera condições de inter-relações com culturas" (Barba, 1993, p. 23), sendo, assim, um campo de envolvimento entre o participante e sua identidade cultural, ou seja, o horizonte histórico-biográfico da própria experienciação com a herança sociocultural, dinamizando suas energias potenciais.

> [...] Estavam obstinados em fazer aquilo que, a meu ver, deveria ser evitado totalmente: aprender estilos, isto é, resultados de técnicas alheias.
> Desanimado e cético, observava estes vislumbres de exóticos estilos aprendidos rapidamente. Comecei a notar que quando um de meus atores executava uma dança balinesa, entrava num outro esqueleto/pele que condicionava seu modo de erguer-se, deslocar-se, resultar "expressivo" perante meus olhos. Logo se liberava deste outro esqueleto e entrava no esqueleto/pele de ator do Odin. Entretanto, ao passar de um esqueleto/pele a outro, apesar das diferenças de "expressividade" aplicava princípios similares. A aplicação desses princípios conduzia a diversas direções. Via resultados que não tinham nada em comum entre eles, exceto a "vida" que os impregnava.
> Aquilo que logo se desenvolveu como Antropologia Teatral foi definindo-se a meus olhos e em minha mente observando a capacidade de meus atores de entrar em um determinado esqueleto/pele – ou seja um determinado comportamento cênico, uma particular utilização do corpo, uma técnica específica – e logo sair deste. Este "desvestir-se" e "vestir-se" da técnica cotidiana à técnica extracotidiana e da técnica pessoal a uma técnica formalizada asiática, latino-americana ou européia, obrigou-me a formular a mim mesmo uma série de perguntas que me conduziram a um novo território (Barba, 1993, p. 20-21).

Parafraseando Eugenio Barba (1993) em minha perspectiva sobre o supracitado, trata de apropriar-se da identidade cultural de um determinado comportamento e formalizá-lo em uma técnica no aspecto de uma representação teatral. Esta é uma tática estratégica, advinda da ideologia europeia de apropriação cultural, em que podemos utilizar como método estratégico a "perfurar" com códigos as práxis negras e produzir novas estéticas.

Na obra, “Arte Secreta do Ator” (Barba; Savarese, 1995, p. 123), Barba argumenta que a capoeira “[...] exemplifica a utilização do corpo de maneira extra-cotidiana, transformando o praticante e exigindo uma presença cênica forte e decidida, essencial para o ator”. Um exemplo desse contato com a herança cultural africana e afro-brasileira, é o ator-bailarino Augusto Omulu, que levou a arte da capoeiragem para os laboratórios do centro de treinamento, na Escola Internacional de Teatro Antropológico (*International School of Theatre Anthropology - ISTA*)[7].

Dentre outros pesquisadores que exploraram a relação entre capoeira e Teatro, destaca-se o ator e pesquisador Marco Dornelles Breda. Em sua dissertação de mestrado, Breda (1999, p. 43) reforça a utilização da capoeira como treinamento para a formação do ator: “Pode-se traçar uma perfeita analogia entre a tríade essencial do teatro (ator, texto e público) e a tríade essencial da Capoeira (jogador, toque de berimbau, plateia)”. A partir da partilha de Breda (1999), é possível estabelecer parâmetros sobre a formação tríade que permeia, ou seja, credibiliza as dinâmicas *pluriversais* dos conhecimentos e saberes *transfluidos* entre capoeira e Teatro.

Já o pesquisador Galo (2014) utiliza a Capoeira Angola como propulsor de dispositivos artísticos criativos para a cena na defesa de sua dissertação.

> Teatralidade na CA[8], recuperando suas características cênicas, tais como a psicologia, a malícia, o diálogo corporal, a expressividade, a ritualidade, a música, o canto e a dança, ao invés de abordá-la apenas como uma luta marcial [...] a utilidade do jogo da CA como um simulacro do jogo cênico para o ator aprendiz, não somente para o entendimento da necessidade da focalização da energia no exterior, como também para a importância da compreensão da plateia (Galo, 2014, p. 25).

Constata-se, nas delimitações inferidas por Galo (2014), que os elementos elucidativos que constituem um jogo de Capoeira Angola podem ser utilizados na constituição cênica entre atores, na perspectiva da participação da plateia, na operacionalização da representação teatral.

O intuito foi promover um debate com outras pesquisas já realizadas no campo da representação estética em que perpetram modelos de experiência que envolveram a prática da capoeira com o fazer teatral, seja em uma metodologia de treinamento de

---

[7] Em 1996, Augusto Omulu realizou uma demonstração do seu trabalho no Odin Teatret, que foi gravada em Copenhagen, na Dinamarca. [Visualização dessa apresentação de Capoeira, a partir de 4min38s]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=soS2XnhTnUg. Acesso em: 28 out. 2024.

[8] CA é uma abreviação de Capoeira Angola, referida pelo autor.

atores-bailarinos, seja na produção de cenas teatrais. Verifica-se a noção ampliada ao exercer a influência de outras formas de produção de conhecimento com base na articulação da capoeira e suas linhagens: Angola e Regional. Dentre essas formas de representação estética, o corpo e a corporeidade determinaram os estudos. Distribuímos, até então, a recuperação do debate racial ao enfrentarmos os cânones dos modos de ensino convencionais e hegemônicos.

Na mesma articulação, vamos abordar o corpo nos fundamentos estéticos no próximo capítulo, assim como o entendimento de seu fator histórico-social e como opera uma Pedagogia Teatral afrocentrada na defesa da hipótese que engendra a mediação na lógica proposta da pesquisa. A partir da próxima seção, vamos entrelaçar o potencial de testar a hipótese em premissas que abordam o corpo e a corporeidade dentro da pesquisa.

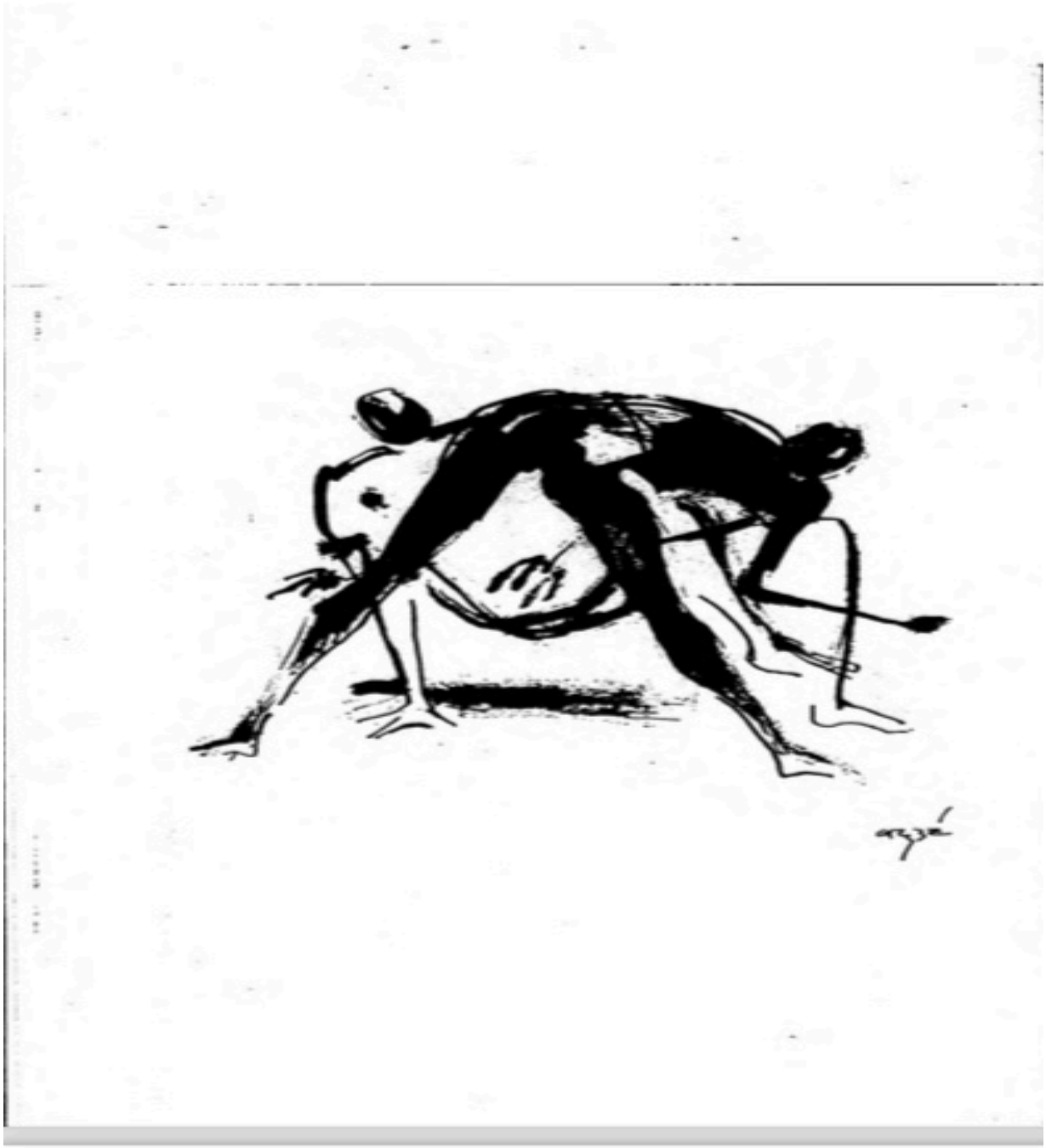


Figura 3 – Ensaio sócio-etnográfico, de Waldeoir Rego (1968) III
Fonte: Rego (1968).

2. CORPO!

Como se sabe, a formação da sociedade brasileira, iniciada no século XVI, foi um processo de “agrupamento” em um vasto território, composto por elementos ameríndios (povos originários indígenas), europeus (colonizadores portugueses) e africanos (povos escravizados trazidos, em muitos casos, da costa ocidental da África). Durante esse período, o discurso ideológico vigente estabeleceu diferenças entre os povos, categorizando-os com base em características físicas específicas e impondo uma hierarquia simbólica de *status*. Esta hierarquia foi utilizada pelos europeus como um fator de dominação e acumulação. A ideologia de interesses visava demarcar uma supremacia europeia sobre outros povos de cor, diferentes do povo colonizador. Isso determinou a transformação das perspectivas para a classificação e demarcação dos povos de cor. Assim, para caracterizar o paganismo, a ideologia cunhou termos, como “bárbaros” e “selvagens” para esses povos de cor. Estes termos pressupunham a ausência de religião e, consequentemente, de civilização entre esses povos “[...] e mesmo sem o uso da palavra raça, a aparência física, especialmente a pigmentação da pele, serviu como indicador da desigualdade biológica” (Seyferth, 2015, p. 24).

Entre as formas de dominação realizadas pelos colonizadores portugueses, com o apoio dos jesuítas – representantes da instituição católica judaico-cristã –, destacou-se o processo de catequização dos povos indígenas. O Teatro Jesuítico foi fundamental, como forma artístico-educacional para desfigurar os valores civilizatórios indígenas. Esse processo desestruturou os símbolos e comportamentos ameríndios, desvirtuando as significações da espiritualidade politeísta indígena para a monoteísta judaico-cristã através de castigos e repressão forçada, operacionalizada em larga escala, desestabilizando os signos e significados da tradição indígena ameríndia. Ao desposar as crenças, a causa provoca instabilidade da linguagem e os modos de sociabilidade dentro dessas comunidades indígenas.

Esse processo arquitetou a destruição da espiritualidade indígena e sua relação com o território. Marcado por um caráter predatório, fundamentado na ideologia judaico-cristã, os colonizadores portugueses agiam na acumulação e expansão de territórios sobre as terras “brasileiras”, extraindo e confiscando suas riquezas naturais e minerais. Gera-se o processo de “coisificação” do corpo não branco em prol dos interesses do colonizador, como se verá na próxima subseção.

2.1 – Corpo Histórico

A partir dos próximos subtemas, vamos delinear a análise crítica sobre o corpo e a construção da diferença para categorização desde os fenótipos estabelecidos pelos avanços científicos dos séculos XVIII e XIX, entretanto, ainda permanecendo a ideologia de estigmatização sobre corpos não-brancos, com o discurso de superioridade racial.

Nesse contexto, analisa-se a problemática crucial ao articular o pensamento social sobre o corpo no período colonial: o termo “raça” foi usado, no século XVIII, para as “pequenas diferenças biológicas [...] na qualificação de rebanhos” (Comas *apud* Seyferth, 2015, p. 22). Vale ressaltar que, para abordar a “hierarquização das raças”, é necessário adentrar na ciência da Antropossociologia e na prolífica produção científica das “Teorias das Raças”, ou racismo científico, o qual pretendia firmar a ideologia da superioridade da “raça ariana-caucasiana” sobre as demais “raças”, com o propósito de dominação (*Ibid.*, p. 22).

Ao abordar as representações e a condição do negro, o discurso racial assumiu o paradigma da desigualdade racial, fundamentado em leis biológicas, ética e construção de moralidade, vicissitudes da negrura, da imagem do corpo negro e sua representação como mercadoria, subjugação e minorização de seus saberes e cultura. Na obra, *Systema Naturae*, Carl Linnaeus (1735 *apud* Seyferth, 2015, p. 23) estabeleceu seis variedades para o *Homo Sapiens*: “*H. ferus* (selvagem), *H. europeus*, *H. asiaticus*, *H. americanus*, *H. asser* (negro) e *H. monstruosus* (expressão denotando anormalidade)” (Grifo da autora). A partir dessa publicação, a classificação distinguia cada variante da espécie, sem impor a desigualdade das raças.

Em 1749, na *Histoire Naturelle*, o naturalista Leclerc, conhecido como Conde de Buffon, argumentou que características morfológicas, como estatura e cor da pele, por exemplo, eram variações naturais representadas pelos grupos étnicos raciais que podiam reproduzir-se entre si, sendo “apenas variantes de uma única espécie” (*apud* Seyferth, 2015, p. 23).

Em 1775, na obra *Generis Humani Varietate Nativa*, o naturalista alemão Johann F. Blumenbach (*apud* Seyferth, 2015), um dos pais da Antropologia Física, sistematizou o conhecimento prévio da anatomia comparada, principalmente, nas referências craniológicas e medidas dos esqueletos humanos, incluindo distinções de cor de pele e cabelo. Entretanto, foi o naturalista e pai da Paleontologia, Georges Cuvier (1769 *apud* Seyferth, 2015, p. 24), que “respaldou a tese da desigualdade das raças”, pois “[...]

acreditava na versão bíblica da criação [...], atribuindo a diversificação à dispersão pós-diluviana", tendo, como resultado, a "[...] formação das três subespécies (ou raças principais): Caucasiana, Etiópica e Mongólica", além de apresentar "[...] subdivisões associadas às diferenciações linguísticas, fenotípicas, ambientais [...]", entre outras (Cuvier, 1769 *apud* Seyferth, 2015, p. 25).

A ortodoxia bíblica, produzida pelo discurso de inferioridade racial, é redimensionada pelos avanços científicos, porém a classificação das raças e sua hierarquia social continuaram a influenciar o discurso sobre as diferenças. Verifica-se a continuidade da diferença de tratamento de humanidade ao corpo negro e sua negrura como "raça inferior". Esse discurso, durante os séculos XVIII e XIX, foi amplamente aceito e utilizado para justificar o escravismo, em que a tomada do discurso da diferença é a própria ciência.

No Brasil, sob a influência de Paul Broca (1859 *apud* Seyferth, 2015, p. 26), que acreditava na "[...] importância do tamanho do crânio como fator de superioridade racial" – e era um defensor do determinismo biológico –, as morfologias corporais foram usadas para favorecer a sistemática racial moderna. Esta sistemática incluía, principalmente, a pigmentação da pele: brancos – leucodermos; amarelos – xantodermos; e pretos – melanodermos. Além da pele, a textura do cabelo, a forma do nariz e dos lábios, a fenda da pálpebra e o tamanho do crânio; podemos verificar que a formação da ideologia e do discurso racial, no Brasil, é fenotípica.

Percebe-se o grau de subjetividade na criação de significados ideológicos e políticos, sustentam-se estes discursos com a "veracidade" científica das racionalizações e respaldam-se as regras de conduta moral. Sobre estes pretextos, as racionalizações científicas justificaram as atrocidades e o funcionamento estratégico das relações sociais. As consequências, uma história de milhares de mortos, em que operam os traços da destruição de outras organizações étnicas ou simbólicas, sendo configurado o genocídio alternado com os "semiocídios" (Sodré, 1983, p. 7).

A destruição cultural é simbólica e igualmente devastadora, do século XVI ao XX, pois a ideologia vigente foi assentada na leitura dos corpos sob uma semiótica de processo universalista (sistema-mundo e judaico-cristã) na lógica de dominação. A cultura ocidental expandiu o ideal capitalista mercadológico, gerando lucros inimagináveis para o colonizador. A constituição de poder e pactos legitimados por crenças simbólicas expressivas entre tais relações de poder fomentam as fronteiras do poder branco sobre o corpo do "Outro" diferente.

Assim, as operações nos fenômenos discursivos, como recurso na formalização concreta dos ideais de supremacia branca sobre outros corpos, fixaram-se como discurso de verdade. Nos efeitos de poder sobre o corpo negro, vinte milhões de africanos, na condição de escravizados, atravessaram a *Kalunga*, exilados, expropriados e "[...] imprescindíveis à acumulação primitiva do capital europeu" (Sodré, 1983, p. 7).

Nesse contexto, é necessário um curto panorama sobre as classificações sociais, que determinam as posições sociais e as definições sobre os corpos negros e sua coexistência nas dinâmicas estruturantes da formação social brasileira. Aqui, os sujeitos negros, mesmo considerados inferiores e submetidos na escala biossocial por pensadores racistas, como Gobineau (1853 *apud* Seyferth, 2015), com a publicação de "*Essai sur l'inégalité des races humaines*". Lapouge, Oliveira Vianna e Roquette Pinto, entre outros inspirados sobre a produção do discurso de Gobineau, no Brasil, distribuíram inconsistências tipológicas de dimensão biológica. Esses pensadores associaram os tipos raciais negros e suas variações à hereditariedade e fatores psicossociais, justificando as desigualdades (biológicas e sociais) impostas por analogias e limitações em teorias científicas sobre selvageria, barbárie e criminalidade. Sendo assim, a continuidade da ideologia dos descendentes de *Cam* é ressignificada com base científica e o ideal racista é fundamentado pela ciência biológica. Essas teorias empurraram os negros para a base da pirâmide social e margem (marginalização dos corpos negros), calcadas no darwinismo social e na eugenia.

Leda Maria Martins (1995, p. 35), em "A Cena em Sombras", analisa o desejo da branquitude e levanta a questão: "O que é um negro senão um discurso que o institui e constitui como tal?" Ela também afirma que "[...] a cor de um indivíduo nunca é simplesmente uma cor, mas um enunciado repleto de conotações e interpretações articuladas socialmente, com um valor de verdade".

A produção desta escrita empenha-se em abordar o negro dentro dos sistemas e regimes de opressão e exclusão. A marginalização do seu corpo e saberes é econômica, social e cultural. Ao refletir sobre o negro, como mencionado anteriormente, há uma ampla variedade de subtemas e mitemas que precisam ser abordados, mesmo que brevemente, como parte do escopo de uma Pedagogia Teatral. A Arte-Educação, em muitas de suas escolas, trabalha a *psicossocialização* dos sujeitos e sua relação direta com o meio social.

> Para o sujeito negro oprimido, os indivíduos brancos, diversos em suas efetivas realidades psíquicas, econômicas, sociais e culturais, ganham uma ficção ímpar, uniforme e universal: a brancura. A brancura detém o olhar do negro antes que ele penetre a falha do branco. A brancura é abstraída, reificada, alçada à condição de realidade autônoma, independente de quem a porta enquanto atributo étnico ou, mais precisamente, racial. A brancura é o fetiche simétrico inverso do que a autora designou por mito negro.
> […]
> O negro sabe que o branco criou a inquisição, o colonialismo, o imperialismo, o antissemitismo, o nazismo, o stalinismo e tantas outras formas de despotismo e opressão ao longo da história. O negro também sabe que o branco criou a escravidão e a pilhagem, as guerras e as destruições, dizimando milhares de vidas [...] (Costa, 1983, p. 4).

Como apresenta Jurandir Freire Costa, no Prefácio “Da cor ao corpo: a violência do racismo” (1983), são delimitados os efeitos da brancura e da supremacia e como eles agem nas relações dialéticas sociais, internas e externas, em relação ao negro e à sociedade. “Falo de milhões de homens em quem deliberadamente inculcaram o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a prostração, o desespero, o servilismo” (Césaire *apud* Fanon, 2008, p. 25).

No sistema estrutural racista, a formação da patologia do complexo de inferioridade e da impotência é articulada a pertencer à condição da negrura. Em perspectiva, afirma-se aquilo que se perpassa no cotidiano da condição de homem negro. A dúvida e o descrédito operam o percalço na tentativa de fugir da desigualdade social e racial. As ações são realizadas para a melhoria da vida cotidiana, porém a sensação de imobilidade permeia os pensamentos e a jornada da vida. Os reflexos do racismo, que operam em homens e mulheres e sua negrura, causam problemas psicossociais devastadores. É o medo constante e cotidianamente da morte, da violência, da discriminação.

É necessária esta reposição política de organizar táticas na plasticidade dos saberes e conhecimentos africanos e afro-brasileiros, como esta pesquisa, que alinha a Capoeira Angola[9] com o Teatro, em função da produção de saberes artísticos e nas lógicas dos valores civilizatórios afro-brasileiros[10]. São essas novas possibilidades que

---

[9] Em 26/11/2014, a 9ª Sessão do Comitê Intergovernamental para a Salvaguarda aprovou, em Paris, a Roda de Capoeira, um dos símbolos do Brasil mais reconhecido internacionalmente, como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/66/. Acesso em: 19 ago. 2024.

[10] A expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros” é para “[...] destacar a África na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos/as ou vindos/as para o Brasil e seus e suas

“perfuram” os espaços educacionais com os saberes e conhecimentos negros, que podemos transformar as formas de ensino hegemônicas e traçar uma representatividade democrática e diversificada.

2.2 – Corpo Mandingueiro: o corpo rodando, o corpo que gira

Pede-se licença ao pretender uma reflexão abrangente das múltiplas existências no campo ontológico e suas determinações. Assim “[...] raça, cor, cultura, religião e etnia seriam da ordem do ôntico, das particularidades do ser” (Heidegger *apud* Carneiro, 2023, p. 27). As particularidades do corpo e a relação com sua cultura ensejam os modos de subjetivação, que emergem da interação das “[...] práticas de organização simbólica, produção social de sentido, de relacionamento com o real” (Sodré, 1983, p. 12). O modo específico da abordagem imbricada na enunciação do discurso encantado tende a se alinhar no saber humanístico das raízes Congo-Angola ao adotar uma lógica circular, “[...] ao identificar cultura como *habitus*, isto é, como um esquema produtor de práticas sociais” (Bordieu *apud* Sodré, 1983, p. 74. Grifo do autor). Hoje somos portadores das tradições derivadas das culturas particulares de diferentes reinos, povos e nações, que fixaram as concepções estéticas, as relações míticas e sociais, poéticas e *poesis,* costumes e comportamentos, jeitos performáticos e teatralidades encruzilhadas.

> *Continnum* cultural negra no Brasil na persistência e resistência de uma forma de relacionamento nos elementos reformulados e transformados em relação ao ser oposto pela ordem mística original. Impulso de resistência ideológica à ordem originária aqui, vista como resposta de ordem humana, alternativa à lógica vigente (Sodré, 1983, p. 91. Grifo do autor).

É sobre o *continuum* da cultura negra operando em espaços permitidos e estratégias nas linhas de raciocínio comunitário, nos quais revivemos os ritos, formas

---

descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes. E, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra” (Trindade, 2005, p. 30).

de liturgia, jogos de ambiguidade, como a capoeira, que são parte da própria ordem das interações particulares de reinos, povos, grupos étnicos africanos e indígenas, numa compatibilidade dos signos em jogo, que circulam e sustentam a relação com o real em táticas amalgamadas dos valores *afro-pindorâmicos* (Santos, 2015), incutidos nas relações sociais, modos comportamentais e culturais.

Sejam louvados os agentes dinâmicos radicais, que lutam na manutenção e defesa da humanidade do corpo negro que, pelas táticas e estratégicas das insurreições organizadas, múltiplas afluentes – *encruzos* de (co)pertencimento mútuo – evocaram a força ancestral, conjunto de vozes, enunciados e discursos de saberes, modos de organização, táticas, estratégias, perfurações nos espaços de poder e verdade encantada, "[...] (seus atributos e qualidades, seu destino e suas significações enquanto segmento empírico do mundo)" (Mbembe, 2013, p. 60).

Diga-se "verdade encantada", pois urde a inversão dos valores euro-cristão judaicos impostos e a lógica vertical de *cosmopercepção* (OyěwùmÍ, 2002) do mundo, ao assentar a *mandinga* no tempo e espaço, ao ajustar o sagrado, a tradição, o sentimento-raiz, o encantamento, a preservação e a continuidade. É o discurso de instáveis significados – sentido duplo (Sodré, 1983) capaz de contornar as ordens e regimes dinâmicos de domínio, pois "desmanchamos o que está pronto" (Santos, 2019, p. 24).

Verifica-se a capacidade ancestral de "enfeitiçar" a ordem e os regimes de dominação, ao instaurar sobre eles o Estado de Direito, ou seja, "[...] nós transfluímos a Constituição e fizemos alianças em nossos territórios […] enfeitiçamos o Estado de direito e nos encontramos" (Santos, 2019, p. 31).

> O processo de escravização no Brasil tentou destituir os povos afro-pindorâmicos de suas principais bases de valores socioculturais, atacando suas identidades individuais e coletivas, a começar pela tentativa de substituir o paganismo politeísta pelo cristianismo curo monoteísta (Santos, 2015, p. 37).

Eles tentam, de todas as formas, destruir-nos inutilmente, porque nós temos um sentido vital da existência, persistência e resistência em nossas relações sociais, míticas e culturais, que estão estreitamente ligadas à vida cotidiana. O saber ancestral foi semeado na terra. Assim, mesmo que destruam o território, as raízes perfuram a terra, crescem em territórios diversos e se desdobram no tempo e espaço. Isto é possível, pois nossas sementes têm feitiço e milagre.

> [...] O deus deles é do milagre. Os nossos, do feitiço. Eles deram o deus deles para nós. Nós “aceitamos”. E ajeitamos agora. Temos os nossos e o deles. E assim, ou ajeitamos as coisas pelo milagre ou pelo feitiço. E assim vamos rodando! (Santos, 2019, p. 28).

“E assim vamos rodando!” (Santos, 2019, p. 28), pois somos corpos rodados e rodantes. Caro leitor, negro ou descendente do negro, você já percebeu que os fios de seu cabelo e os pelos que crescem no seu corpo são rodados? Por que a maioria das manifestações culturais *afro-pindorâmicas* (Santos, 2015) são circulares? Porque são rodadas! “[...] Tudo nosso é rodando. O tambor é redondo. E aí está a diferença: a gente pensa de outro jeito. E é exatamente por isso que nós não perdemos” (Santos, 2019, p. 26).

O seu corpo, o meu corpo é *mandinga*; é feitiço e amuleto, é encantamento e envolvimento. Por que a cultura negra e a religião de matriz africana foram proibidas? E, agora, eles usam e operam a cultura e religião na lógica de mercado, e são líderes nesses espaços? Eles querem que nós, herdeiros legítimos, tenhamos repulsa, reneguemos nossas heranças, percebe? O seu corpo, nosso corpo, é um corpo mandingueiro – um corpo rodado, um corpo que gira. Um corpo que move o *axé*, a força vital que anima e dá sentido à vida e encontra uma lógica simbólica nos mitos. Você sabia que *axé* e *amém* têm o mesmo significado etimológico? “Assim seja”. E assim seja, rodando, engajado no mundo com as relações míticas e humanas, alianças e intrigas, gestos e cuidados com o corpo e a cabeça.

Há uma coisa simbólica que sucedeu nas práticas em espaços educacionais, onde confluiu a pesquisa. Em todos os espaços, em algum momento, os participantes das oficinas bateram palmas ritmicamente durante o decorrer das cenas construídas, de forma voluntária, ou formavam círculos para assistir. Fico a refletir que as mãos são um elo de comunicação, a energia vital na transmissão de engajamento dos processos, instaurando os feixes próprios da autonomia coletiva em contar uma narrativa e celebrar a cultura semeada naqueles espaços. Vamos analisar esses casos, mais a fundo, no capítulo 3.

Em todos os aspectos de imbricação, no modo de enunciar a escrita nesta seção, é que quando falo corpo mandingueiro, aborda-se a existência pelos sentidos vividos na retomada deste desmanche da herança africana – a Capoeira Angola – ao ressignificá-la, em certos contextos da vida cotidiana e nos espaços institucionais da educação, as locomoções, motricidade e gestualidade, o gesto que compõe o espaço, o corporal melódico-rítmico, a orquestração das narrativas, autonomia das expressões nos jogos e a inserção dos corpos no mundo. E não é apenas uma representação mimética de um

aparato simbólico cultural veiculado pelo desenrolar da *performance* nos espaços. É essa memória cultural que "[...] evoca o passado, manipula o presente e provoca o futuro" (Lima, 2015, p. 4).

> As manifestações culturais dos povos afro-pindorâmicos pagãos politeístas são organizadas geralmente em estruturas circulares com participantes de ambos os sexos, de diversas faixas etárias e número ilimitado de participantes. As atividades são organizadas por fundamentos e princípios filosóficos comunitários que são verdadeiros ensinamentos de vida. É por isso que no lugar dos juízes, temos as mestras e os mestres na condução dessas atividades. As pessoas que assistem, ao invés de torcerem, podem participar das mais diversas maneiras e no final a manifestação é a grande vencedora, porque se desenvolveu de forma integrada, do individual para o coletivo (onde as ações e atividades desenvolvidas por cada pessoa são uma expressão das tradições de vida e de sabedoria da comunidade).
> […].
> Numa roda de capoeira, regida pelos ensinamentos de vida, podemos ter cinquenta pessoas jogando, uma pessoa ensinando e pouquíssimas assistindo. Entre as poucas pessoas que assistem pode haver alguma que nunca viu a capoeira. No entanto, se esta quiser, ela pode entrar na roda e jogar.
> […] Essa lógica […] inclusiva da capoeira estão presentes no dia a dia e fazem parte do processo organizativo da coletividade (Santos, 2015, p. 41-42).

O saber ancestral presente é da comunidade, em que os princípios antigos são para compreender os novos. Eles confluem para semear outros saberes, "e assim vamos rodando!" (Santos, 2019, p. 28) o semear do encanto pela herança africana nas pessoas. Quando ofereci as oficinas, muitos dos participantes tiveram medo da cultura negra naquele espaço educacional: "*É macumba?*", perguntavam alguns. Eu respondia: "*Não. É Capoeira Angola. É Teatro, já fez?*". E, assim, participavam. Isso é *mandinga.* O problema é que o medo foi plantado primeiro. O problema é a *cosmofobia* (Santos, 2019).

Desmanchamos para semear a cultura negra nesses territórios permitidos e colocamos o encantamento pelo novo, mas os princípios antigos estão lá. É preciso aprender a *mandingar* para plantar e é plantando que a semente germina no solo e se espalha pela terra; quando perceberem, alastrou-se por toda a terra.

E continuamos rodando.

2.3 – Corpo Confluente

Considerando todo esse trajeto de estudos e referenciais, pudemos realizar interligações entre a Capoeira Angola e o Teatro Antropológico, que pretendi delinear no campo da Arte-Educação e Relações Étnico-Raciais. O intuito foi ampliar repertórios de significados e significantes até a abordagem da temática da pesquisa. Traçamos, até este momento, um paralelo entre o entendimento que vem a categorizar um corpo histórico; agora, vamos assentar uma episteme sobre a constituição de um corpo confluente.

A pesquisa se fundamenta na corporeidade e a oralidade como parte-matriz a ser desenvolvida na Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, no CEFET-RJ. Ressalta-se a linguagem, comunicação e movimento como a tríade fundamental do trabalho, em um processo dialético e dinâmico na criação de uma linguagem metodológico-pedagógica, que favoreça a fusão, justaposição, confluência, *encruzilhamento*, convergência e transformação.

A leitura dos textos contidos nas referências bibliográficas, auxiliou no entendimento da pesquisa e na descoberta de novas formas de expressão singulares, constituindo repertórios em forma de arte e expressão. Dessa maneira, foram criados modos constitutivos abertos a outras perspectivas de Arte-Educação, com o objetivo de dramatizar a cosmovisão no compartilhamento de saberes dos praticantes. A premissa da pesquisa considera que todo sujeito é um corpo em confluência, com dilemas sociais. Quando o sujeito explora e desdobra suas potencialidades na fabricação de signos e sentidos, fomenta uma cosmovisão de mundo, em um processo colaborativo mútuo de alteridade e horizontalidade. Isto amplia sua consciência racial e social, bem como o respeito pelo outro, sua cultura e etnicidade. Além disso, considera os saberes e conhecimentos de sua comunidade, revelando o orgulho por sua arte e cultura. Essa abordagem possibilita a performatividade do corpo e da consciência, esvaziando e também preenchendo de sentidos. Amplia e cria o repertório de informações, procedências étnicas, a linguagem sinestésica de gestos, ações e palavras, o ritmo e o *axé* (energia vital) em cena.

Todavia, a Capoeira Angola ou Regional é frequentemente vista no campo da Educação Física, sendo pensada como esporte e/ou manifestação cultural, assim como outras artes e aspectos culturais dos saberes e conhecimentos africanos e afro-

brasileiros. Nesta pesquisa, a Capoeira é levada ao campo da Educação Artística, como uma potência polissêmica.

Antônio Bispo dos Santos, o Nêgo Bispo (1959-2023), não gostava do Teatro de palco, especialmente aquele realizado dentro de uma concha acústica, caixa preta ou em espaços convencionais de palco e plateia. Ao ter contato com sua obra humanizada, ancestral e orgânica, mas com *biointerações*, surge um ponto de controvérsia em sua perspectiva sobre o fazer teatral.

> Os adultos da cidade brincavam de fazer as coisas e outros adultos pagavam para vê-los: era o que chamavam de teatro. Quando a arte vira mercadoria, passa a ser uma brincadeira de não fazer nada. O teatro é fazer as coisas de brincadeira, enquanto a brincadeira na nossa comunidade é a brincadeira de fazer as coisas de fato. Quando a gente brinca de fazer o Reisado, a gente faz o Reisado. Quando a gente brinca de fazer a roça, a gente cresce aprendendo a fazer a roça, a gente brinca de fazer a roça até fazer a roça de verdade. A gente brinca de fazer e faz as coisas, enquanto o povo do teatro brinca de não fazer, ou melhor, faz as coisas de brincadeira e não faz as coisas de verdade.
> O teatro, assim como qualquer outro tipo de arte que é mercantilizada, bloqueia a conversa das almas, porque a arte é a conversa das almas, a arte alimenta a vida, ela não deve ser mercadoria. Ninguém sabe quem compôs as cantigas do Congado, não existe uma patente, todo mundo pode cantá-las. Todo mundo pode tocar as caixas do Congado nos ritmos e nas músicas que o povo compôs. Não se sabe a autoria da maioria das cantigas cantadas no quilombo. Um artista dos nossos uma vez explicou que não escrevia para vender: “Escrevo para o povo cantar, se você quiser cantar, que cante, a música está aí. Por que você precisa comprar uma música para cantar se todo mundo já está cantando? Cante a música, moço!” (Santos, 2023, p. 11).

Dentre as críticas fundamentadas no pensamento de Santos (2023), é compreensível sua opinião sobre o Teatro, especialmente em relação à forma como se deu seu processo de inserção e procedimento operacional na formação social brasileira. Entretanto, seus conceitos referenciais têm grande valia ao se pensar em uma pesquisa afrocentrada e *contracolonial* (Santos, 2015).

> Quando completei dez anos, comecei a adestrar bois. Foi assim que aprendi que adestrar e colonizar são a mesma coisa. Tanto o adestrador quanto o colonizador começam por desterritorializar o ente atacado quebrando-lhe a identidade, tirando-o de sua cosmologia, distanciando-o de seus sagrados, impondo-lhe novos modos de vida e colocando-lhe outro nome. O processo de denominação é uma tentativa de apagamento de uma memória para que outra possa ser composta.
> Há adestradores que batem e há adestradores que fazem carinho; há adestradores que castigam e adestradores que dão comida para viciar, mas todos são adestradores. E todo adestramento tem a mesma

> finalidade: fazer trabalhar ou produzir objetos de estimação e satisfação. Contudo, não são todos os animais que conseguimos adestrar. Alguns ficam atrofiados fisicamente – quando se exige do animal um esforço físico para além do que é capaz. Outros ficam atrofiados mentalmente – quando o animal recebe um choque mental violento (Santos, 2023, p. 2).

Nessa reflexão poderosa, com seu palavreado simples, pensei sobre meu papel como arte-educador negro na construção de uma pedagogia que não seja adestradora, como a pedagogia Ocidental entende o verbo ensinar. Quero criar condições de aprendizagem, que contornem a ideologia do corpo Ocidental, utilizando conceitos operacionais como: 1) “a encruzilhada (entrelugar da ilusão semiótica)” (Martins, 1995, p. 27); 2) a confluência (compartilhamento dos saberes) (Santos, 2023); 3) o dialogismo; 4) o cultivo e o semeio; e 5) a elaboração de exercícios lúdicos, entre outros.

Nesse universo pleno de fusões, suposições, ambiguidades, desvios e transformações, falar de Capoeira Angola, que conflui com a Antropologia Teatral na busca de uma Pedagogia Teatral afrocentrada, demanda um triplo processo, que se inicia numa imersão crítica nas formas de compreensão das corporeidades e dos enunciados, dos aspectos de compreensão do corpo aos saberes e conhecimentos, na conjugação dos signos, seja na práxis de atividades, de crivo artístico-pedagógico, seja nos signos linguísticos, enquanto escritura e *afrografias* (Martins, 1997). Concentra-se, primeiramente, no entendimento do corpo e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

No entanto, a lacuna da narrativa oral dentro da pesquisa ainda deve ser desenvolvida. Compreende-se que, em uma Pedagogia Teatral, seja afrocentrada ou não, o *corpus* verbal é memorizado e retransmitido através dos séculos pela via corporal e oral (Martins, 1995).

A pesquisa, ao buscar uma Pedagogia Teatral afrocentrada, reivindica um lugar emancipatório, historicamente renegado pela abordagem da teatralidade da Cultura negra manifestada em vários modos expressivos, que recuperam as noções do próprio termo Pedagogia Teatral Negra. Trata-se de uma encruzilhada de sentidos, possibilidades de modos de discurso e letramento racial e social, processos cognitivos, assimetrias e instâncias de mediação na significação e ressignificação de universos patrimoniais imateriais. É a construção de espaços de ambivalência, multiplicidade, diversidade e divergências.

Almeja-se, em síntese com este texto, acentuar e defender o lugar da Capoeira Angola como um saber, um patrimônio cultural potencializante e flexível para pensar e mediar no ensino da Arte-Educação ou Pedagogia Teatral, em suas variadas posições, produções, funções e sentidos. Um saber também possível – possível de legitimação,

de processos criativos pedagógicos, de processos criativos artísticos, de criação de signos poéticos oníricos, de pré-expressividade corporal e oral, de conscientização cognitiva, enfim, possível de letramento racial e social, possível de utopia.

Não há um lugar de busca monolítica e triunfante. Com esta pesquisa, busco um lugar em espaços educacionais para aflorar eu e o outro. Ser propiciador de encontros, trocas, dinâmicas de interação social e criativa, em caráter horizontal, na possibilidade de percursos formadores de arte-educadores e educandos, ou mediadores e participantes, contemplando a pluralidade e diversidade de ser e pensar. Mesmo com as fendas, rasuras e incompletudes, respeito os traços da diferença e o valor da alteridade de cada sujeito em sua humanidade, condição e subjetividade humana.

A sintaxe complementa a própria natureza da Pedagogia Teatral, uma modalidade artística, educacional, dialógica, intersemiótica, que orquestra, em sua execução, signos e pensamentos dos mais variados ramos do conhecimento, ciência, política e saber.

2.4 – Por uma Pedagogia Teatral afrocentrada

A temática abordada busca criar caminhos para a estilística de distintas formas, processos e procedimentos. A estrutura, em prol de dinâmicas cênicas, visa adotar o *modus operandi contra-hegemônico* ao fundamentar uma metodologia aplicada no sistema de ensino em instituições educacionais públicas e privadas, ao analisar as dificuldades, perante a negrura, na ênfase das dinâmicas de inserção e estado da condição negra e seus saberes e conhecimentos. De todo modo, evidencia-se a criação de estratégias resguardadas da interseção dos elementos da Cultura negra estabelecidos e fundamentados em todo o território nacional e demais territórios internacionais.

A Capoeira Angola constitui uma práxis complexa de fundamentos, de filosofia e história da resistência negra, ao determinar a continuidade cultural dialógica, em poéticas performáticas, que produzem novas gramáticas e linguagens. Por meio da transmissão oral, “[...] os negros bantos tiveram que disfarçar a luta em dança, com a introdução de instrumentos musicais e movimentos cadenciados para poderem praticar sem levantar suspeitas” (Bola Sete, 2001, p. 20).

A prática da transmissão oral, em perspectiva à estratégia adotada de resguardar esta herança africana, é *confluenciada* somente na experiência vivenciada dentro da roda e seus fundamentos. O exercício da memória cultural dialética negra parte da geração de criatividade e malícia do indivíduo no jogo ao incorporar o aprendizado e fundamentar os rituais influentes na roda e improvisar coletivamente as poéticas de sentidos e significados dos movimentos da capoeiragem, produzindo os jogos de aproximação (jogo de dentro e jogo de fora) nos floreios do corpo que concernem a desnortear a si e o adversário (Bola Sete, 2001).

A pedagogia dessa performance negra e os estudos da capoeiragem "[...] é o jogo livre, possibilitando ao capoeirista improvisar, dentro de suas características, e até criar novos movimentos no momento em que se encontra vadiando" (Bola Sete, 2001, p. 47); não somente ao capoeirista, como Mestre Bola Sete (2001) situa, mas também ao praticante e admirador das linhagens da Capoeira Angola, Regional e contemporâneas[11].

Como jogo livre improvisado, advém o intuito da pesquisa em fundamentar a capoeiragem respaldada por Mestre Pastinha (*apud* Mestre Bola Sete, 2001), na possibilidade de "perfurar" e indagar um sistema de ensino teatral na condução de mediação em salas de aula ou em pátios de uma escola[12].

Sim, ainda é necessário reinventar estratégias de adaptabilidade das Culturas negras para que estejam acessíveis em conteúdos arte-educacionais a educandos e arte-educadores. Sim, ainda é preciso envolver jogos de aproximação da Cultura negra em espaços educacionais, eliminando o afastamento sociocultural provocado pela criminalização desta Cultura no Brasil, que foi judicializada, proibida e estigmatizada, assim como o corpo negro, como "selvagem" "impura" e "maléfica".

O desafio lançado a nós, agentes coletivos, dinâmicos e radicais, em tempos atuais, é atuar em prol de demarcar o lugar da Cultura negra no ensino; é encantar o enunciado do discurso e das práticas para a iniciação da aproximação de aprendizagem dos saberes e conhecimentos negros. Devemos emergir estratégias e romper o afastamento dinâmico entre a História e Cultura negra aos educandos.

---

[11] As linhagens contemporâneas da capoeira apresentam duas vertentes importantes de comentar: 1. A roda de capoeira, onde o jogo tensiona a fluição entre Capoeira Angola (cadenciada) e Regional (primazia do combate e frenesia); 2. a Capoeira Vogue, que descende entre a corporeidade da capoeira, seja Angola ou Regional, à fluição do *vogue femme*. Nesta modalidade, a linhagem desta capoeira apresenta-se tanto na roda de capoeira como na Cultura *Ballroom*.

[12] No capítulo 3 desta dissertação, acompanharemos a adaptação da práxis da pesquisa em ambientes escolares e o levantamento de dados da recepção de alunos e professores em geral.

O Teatro Antropológico (Barba, 1993) é o cânone de fundamentação teórica, que abarca a apropriação multicultural que produz técnicas metodológicas e teorias no campo das Artes cênicas, ganhando notoriedade mundial e respeito acadêmico. Em inúmeras universidades pelo mundo, o nome de Eugenio Barba está grafado no rol da Vanguarda histórica teatral mundial.

Entretanto, suas técnicas, teorias e produções teatrais foram desenvolvidas a partir de derivadas apropriações culturais, que são advindas de saberes tradicionais reconfigurados a bel-prazer de representações teatrais euro-ocidentais. É uma releitura dos fundamentos de práticas culturais e tradições que Barba arcabouça em teorias e técnicas do corpo e voz do ator-bailarino, como o próprio nomenclatura. Valida-se, respaldado pelo seu *status*, como proposição de vanguarda teatral mundial. Na perspectiva do pesquisador, isso é característico da ideologia da brancura, em apropriar-se de culturas diferentes e incorporá-las na construção de seus discursos, costumes e comportamentos à própria cultura, dentre outras construções de linguagem, em favor da lógica de acumulação como, por exemplo, por séculos não se determinou a fábula religiosa de Jesus branco, de olhos azuis, nascido em uma região cujo fenótipo é completamente dessemelhante?

A estratégia de resistência respaldada, que nossos ancestrais africanos nos deixaram, foi de fundamentar o sincretismo como o objetivo da continuidade de suas ações e práticas religiosas e culturais. Advieram, desta fundamentação, os mais diversos *modus operandi* de culturas regionalizadas e espiritualidades sincréticas.

É preciso dizer que temos 22 anos de uma lei obrigatória que não adentra, em sua totalidade, os espaços de ensino público, onde se concentra a maior parte da população negra. A hipótese levantada é que determinadas esferas são campos de disputa dos saberes e conhecimentos que podem, ou não, ser abordados.

> [...] Pois uma sociedade que vive na negação, ou até mesmo na glorificação da história colonial, não permite que novas linguagens sejam criadas. Nem permite a criar novas configurações de poder e de conhecimento (Kilomba, 2019, p. 12).

A lógica de disputa é um jogo que temos de saber como *mandingar* o encantamento para envolver, ao estabelecer as brechas que viram portas abertas para novos caminhos. Assentar a encruzilhada das visualidades, espacialidades, luminosidades, sonoridades, subjetividade e corporeidade, que argui a postular e promover saberes e conhecimentos negros que “perfurem” esses espaços e sistemas de ensino e “germinem” novas possibilidades.

> Nos palcos teatrais, a capoeira aparece totalmente estilizada. Quando não se estiliza nas coreografias de danças modernas, fazem-no nos espetáculos de conteúdo afro-brasileiro, como se vem fazendo, dentre outros, Solano Trindade. Quando isso não acontece, fazem-se espetáculos montados, onde se cantam músicas com conteúdo de capoeira, como fazem Ellis Regina e Baden Powell, na *boate* Zum Zum, batizando o espetáculo com o nome de *Berimbau*.
> Na Bahia, o *Grupo Folclórico da Bahia*, dirigido por Ubirajara Guimarães Almeida, discípulo de Mestre Bimba, vem dando espetáculos de capoeira estilizada. De certa feita o Departamento de Educação Física e Esportes da Bahia organizou, no Ginásio Antônio Balbino, um espetáculo intitulado *Noite de Folclore* [...] (Rego, 1968, p. 323-324).

Mesmo a crítica de Rego (1968) e o alerta da estilização da capoeira e seus modos de produção, o importante é frisar a elaboração na primazia da capoeira, o respeito e ética ao seu legado. Nesta pesquisa, a Capoeira Angola investigada não busca a descaracterização de seus princípios, valores, filosofia e história. Muito pelo contrário, guia-se, em respeito, a ser um objeto potente de transformação das diretrizes de constituição por uma Pedagogia Teatral afrocentrada (Asante, 2009).

Caro leitor, nesta pesquisa, a posição tomada sobre a origem da Capoeira Angola é uma reposição política, considerando o debate marcado pela constante expropriação do corpo e da Cultura negra ao longo da história. Isso inclui a proibição da prática da capoeira durante o período colonial e da República na história do Brasil. As organizações dos conceitos operacionais devem ser reimplantadas, a partir das ruínas deixadas pela colonização e pelo sistema capitalista, que operam com base em opressões raciais e sociais. Ao tomar essa posição, a pesquisa delimita seu caráter metodológico na afrocentricidade.

> A afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural de acordo com seus próprios interesses humanos. [...] A afrocentricidade emergiu como um processo de conscientização política de um povo que existia a margem da educação, da arte, da ciência, da economia, da comunicação (Asante, 2009, p. 93-94).

Ao retomar essa posição, faço isto como um contínuo na esfera de reivindicação de espaços educacionais e escolas artísticas a fim de ser um agente na criação de espaços para “[...] humanos conscientes que, estando centrados, se comprometem com o equilíbrio mental” (Asante, 2009, p. 94). Assim, ao pensar saberes artísticos em caráter pedagógico, que são formas de *contracolonização*, vamos evitar “[...] o engodo das concepções generalizantes e universalistas, que, muitas vezes, discriminam sem,

no entanto, compreender e apontar, criticamente, os traços da diversidade" (Martins, 1995, p. 26).

Ao assumir a posição social de arte-educador negro e/ou intelectual negro, proponho debates através da escrita dos saberes artísticos afro-diaspóricos nas relações étnico-raciais. Ser um responsável na mediação, a mobilizar o corpo em movimento e modos de iniciar e figurar as realidades fabuladas no processo do fazer artístico e educacional; ter a missão de fomentar *cosmopercepções* de mundo (OyěwùmÍ, 2002). O corpo, nesta pesquisa, é respeitado como um local de inscrição de conhecimentos, que se manifestam nos gestos, movimentos, coreografias e improvisações, em um processo contínuo de invenção e reinvenção. Esse caminho de transformação do conhecimento é fundamental para a criação e transmissão, seja de forma estética, filosófica, metafísica do corpo e voz do educando e do educador.

Nessa responsabilidade, mesmo na articulação da escrita, ao mensurar a narrativa do colonizador, o propósito na difusão dos modos de conhecimento e de discurso na arquitetura, é comprometida com uma *afrografia* (Martins, 1997). Neste campo, os fenômenos e as simbologias na textura dos elementos constitutivos e conceitos operacionais e estéticos são essenciais para a arte-educação negra, sem abdicar do referencial euro-ocidental. A ciência da Antropologia Teatral (Barba, 1993) opera elementos multiculturais no progresso do fazer artístico, assim como uma hibridização (Burker, 2010), característica da formação sociocultural brasileira.

O conteúdo deve compreender que o processo de mestiçagem ocorreu e, de antemão, não é um processo *canibalizador* nem catequizador dos saberes africanos, afro-diaspóricos e indígenas. Na pesquisa, o processo é de confluência, metaforizando as relações que regem as convivências e o compartilhamento de saberes, tema e subtema, nos quais vem sendo tratado até a instante leitura, caro leitor.

A pesquisa é um progresso de novas possibilidades, modos de aprendizagem ancorados em seu povo, compreendendo a diversidade sociocultural. O corpo é artístico, celebração ancestral, festa e não festa. É um jogo de duplo sentido (Sodré, 1983), assim como sua cultura. Início. Meio. Início (Santos, 2015). É propício pensar a temporalidade desta pesquisa, como um processo móvel, revertendo a lógica hermenêutica da narrativa. Na trajetória de obtenção de conhecimento, a "educação" foi guiada pelos valores civilizatórios eurocêntricos e seu processo histórico-social colonial, além do operante sistema-mundo imperialista, a hierarquização, valorização da história e cultura da Europa, mais do que as *epistemologias do sul* globais (Santos; Meneses, 2013).

O propósito é reverter essa lógica epistêmica e prontificar-se a defender a Cultura negra no campo da Arte-Educação e o seu lugar no cotidiano escolar. Esta posição política é denominada como uma atitude *contracolonial*, uma reivindicação de espaço para que os saberes e conhecimentos africanos e afro-brasileiros coabitem na formação e sejam componentes curriculares. No passado, esses saberes e conhecimentos foram renegados, proibidos, violentados, silenciados, apropriados e desmantelados ao questionar os conteúdos programáticos pautados na branquidade dos conhecimentos como privilégio e referência de saber, por conta dos estigmas construídos dos saberes e conhecimentos da História e Cultura negra.

Afinal, o que é uma Pedagogia Teatral afrocentrada? Trata-se de práticas de fala, jogos discursivos e construção de espaços ritualísticos de linguagem que inscrevem os efeitos da diferença da teatralidade negra e "mestiça". Essas práticas são tecidas por reapresentações coletivas que repõem, (re)apropiam e reatualizam o *ethos* africano e afro-diaspórico nos espaços educacionais. Este estudo, ao fundamentar uma Pedagogia Teatral negra, impõe na expressão "negra", a negrura – uma noção figurativa que se instaura esteticamente. Segundo Martins (1995, p. 66): "[...] como alerta Gates, a negrura (blackness) 'não é um objeto material, um absoluto, ou um evento, mas um tropo; ela não tem uma 'essência' como tal, mas é definida pela rede de relações'".

Consiste, então, na familiarização da crítica com a natureza das formas de expressão discursivas, providas da Cultura negra. Reconhece-se, por esse meio, a Capoeira Angola como um patrimônio de duplo sentido semiótico (Sodré, 1983), particularmente ao veicular seus elementos de jogos verbais e corporais. Assim, caracteriza-se uma Pedagogia Teatral negra de jogo, signo e estrutura, que metaforiza a própria encruzilhada semiótica de saberes artísticos afro-diaspóricos.

Uma Pedagogia Teatral afrocentrada tem como princípio nodal Exu; a pesquisa busca este movimento *exusiástico*: "veículo do processo de instauração de sentido" (Martins, 1995, p. 57). Os jogos verbais e corporais, que iremos visualizar e abordar no capítulo 3, aprofundam o estudo em formas de expressão eminentemente corporais e orais, que aglutinam os elementos basilares ao entendimento do que pode constituir uma Pedagogia Teatral afrocentrada, aportando um caminho de envolvimento e encantamento com o conteúdo inserido no cotidiano escolar

Ao reatualizar a experiência racial cultural, assenta-se o letramento racial e (des)estigmatização da Capoeira Angola por meio da arte-educacional, que pretende amalgamar um efeito catártico através de jogos corporais e orais fabulados. O campo da pré-expressividade, advindo da Pedagogia Teatral, exercita a aproximação da

cosmopercepção (OyěwùmÍ, 2002) do mundo do sujeito sobre a História e Cultura negra, por meio da elaboração metodológica, com bases nos elementos da Capoeira Angola *Pastiniana*, como a *ginga*, esquivas, golpes de ataque, defesa, dinâmicas da roda, cadência dos movimentos corporais e orais, as ladainhas e os cantos. Como resultado, tem-se a produção de cenas teatrais improvisadas, a partir da encruzilhada dos elementos da Capoeira Angola. Trata-se de uma estratégia simbólica para dramatização coletiva e consciência cognitiva, instaurando um jogo de significados na justaposição de dois saberes artísticos distintos, preservando, e não preservando, seus valores conceituais primitivos. Assim, configura-se uma estratégia simbólica de duplicidade cênica, semiótica e arte-educacional.

Diante da elaboração argumentativa, vamos aprofundar o estudo em seu teor na prática. A pesquisa perpassou por instituições educacionais públicas e privadas, determinando dinâmicas por meio da elaboração de jogos teatrais, corporais e orais, utilizando os elementos da Capoeira Angola *Pastiniana*. Iremos verificar o material levantado e analisar os dados obtidos na próxima investigação.

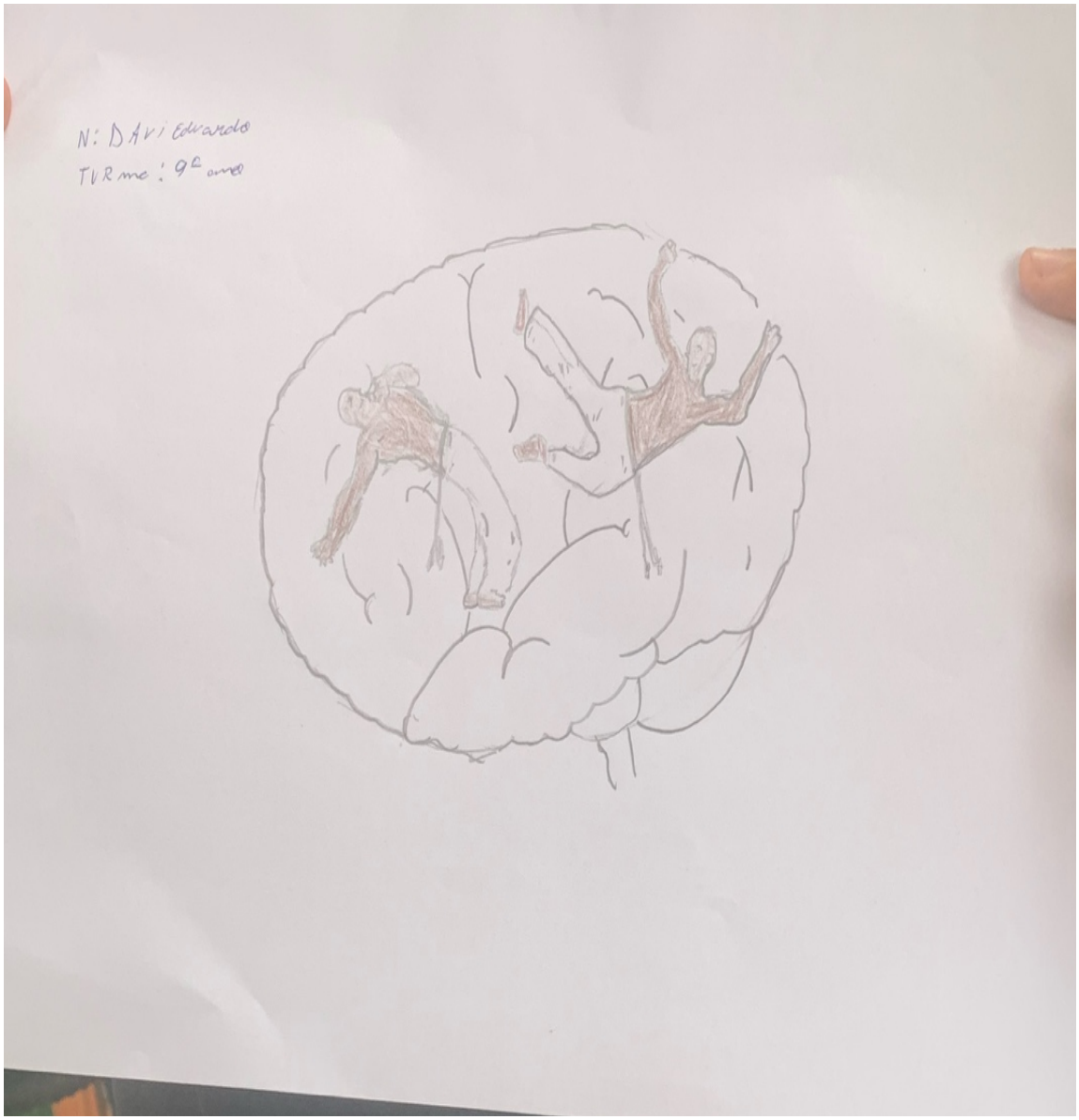


Figura 4 - Arte produzida pelo aluno Davi Eduardo, do 9º Ano, do Instituto Educacional Daltro, uma escola privada (nov./2024)
Fonte: O Autor (2024).

3. Arar a terra e semear

O aspecto desta pesquisa, quanto à denominação de sua proposta metodológica, é a forma da abordagem com o objetivo de transformação do espaço em que é semeado através da práxis. Diga-se “semeado”, pois é derivado das correlações simbólicas com a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos modos de cultivo pretendidos em espaços institucionais de Educação públicos e privados, a *transfluir* estratégias metodológicas que correlacionem a Capoeira Angola e o ensino do Teatro nestes espaços.

Nosso propósito é construir mais uma realidade de aproximação da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no cotidiano escolar. É sobre instigar a transformação de conteúdos programáticos e currículos, ao reorientar em direção à *cosmopercepção* (OyěwùmÍ, 2002) africana e afro-brasileira, que são necessárias na criação de alternativas inter e transdisciplinares na formulação do pensamento de uma Pedagogia Teatral em caráter pluricultural.

Esta pesquisa visa uma alternativa ao campo da Arte-Educação no envolvimento interétnico da Cultura negra. Nós, agentes coletivos, dinâmicos e radicais, cultivamos com os aprendizes-participantes, experiências arte-educacionais heliotrópicas: “[...] a educação é fundamentalmente um fenômeno social cujo propósito é socializar o aprendiz” (Asante, 2009, p. 170). Nisto, a pesquisa concentrou-se em aglutinar espaços de sociabilidade com a Cultura Africana e Afro-Brasileira pretendida para a capacidade de ação em emergir nos envolvidos uma “[...] vontade cognitiva comunal, matriz da consciência, libertação psíquica, resgate cultural, práxis afrocêntrica, estrutura conceitual afrocêntrica, consciências vitoriosas” (*Ibid.*, p. 96).

Todo o processo, na adaptabilidade da práxis da pesquisa, foi em espaços educacionais tanto públicos como privados. A pesquisa foi comprometida a agenciar o patrimônio imaterial negro e sua contribuição no cotidiano escolar. Foi “(des)corromper” a imagem sociocultural desse patrimônio imaterial negro, o qual foi proibido e marginalizado jurídica e institucionalmente, como foi frisado no capítulo 1, e também seu herdeiro, o sujeito negro, como abordado no capítulo 1 e subseção 2.1.

Esses processos sócio-históricos e psicológicos perpetraram a ideologia da *cosmofobia*, que foi injetada na comunidade negra na tentativa de contágio desta doença ideológica do imaginário colonialista, operando o propósito dominante dos meios institucionalizados para o afastamento do sujeito negro com sua Cultura herdada,

na qual o sujeito negro foi “construído” a sofrer uma inquisição à sua imagem em ataques racistas, por se “enegrecer”, por querer sua Cultura preservada e viva. Isto porque “[...] os colonialistas têm uma doença chamada cosmofobia, que é o medo do cosmos” (Santos, 2019, p. 27). Eles querem contaminar a comunidade negra para o bom funcionamento do sistema capitalista nas alternativas operantes, para que o sujeito negro renegue sua herança cultural ancestral.

Em perspectiva, o que é esse medo em contágio? É a renúncia do saber *comunitarista*, que é fora do pensamento quadrado colonialista (Santos, 2019). Foi possível analisar, através das “[...] ações nos meios sociais delimitados, principalmente com referência aos campos constituídos e designados como educação, comunicação e organização” (Thiollent, 1986, p. 9). Foram as ações nos primeiros contatos entre o agente proponente e os aprendizes-participantes nas conduções, que foi possível verificar a *cosmofobia* contaminando como um vírus. Pelo menos uma pessoa, ao perceber a abordagem-temática da Cultura negra nas práticas, questionava se havia conexão “com macumba”[13]. O medo da Cultura negra opera na relação com as religiões de matriz africana.

A pesquisa-ação ainda se deparou com a realidade do cotidiano escolar quanto à aproximação com a Arte e Cultura negras. Cerca de 90% dos aprendizes-participantes não tiveram algum contato com a capoeira ou o Teatro. Foi necessário fundamentar estratégias discursivas de aproximação com os sujeitos atuantes ao construir um espaço de confiabilidade e adaptabilidade no campo da Educação na aprendizagem das manifestações artísticas e culturais negras nessas localizações, já que a análise e observação das localizações urbanas sofrem a contaminação da *cosmofobia* no cotidiano escolar. Foi necessário, perante a transmissão do saber e conhecimento, em formato de oficinas, reorganizar os pontos adaptativos nos direcionamentos da práxis da pesquisa, ou seja, nutrir no encanto para enfeitiçar a estratégia metodológica.

As práxis foram realizadas nas seguintes localizações: COPENE 2024, no município de Belém/PA; o IFRJ-Duque de Caxias/RJ; em todas as unidades do Instituto Educacional Daltro, no município do Rio de Janeiro/RJ; CEFET, na unidade de Petrópolis/RJ; e no OSC Maria Navalha da Gamboa E Suas Crianças Pretas De Nariz de Meleca, onde também funciona um terreiro, no bairro da Gamboa, município do Rio de Janeiro/RJ, sendo a única localização que não apresentou a *cosmofobia* de uma interligação com as religiões de matriz africana e *afro-pindorâmica* (Santos, 2015).

---

[13] A “macumba” é uma expressão usada principalmente no sudeste do país, onde são nomeadas as religiões de matriz africana: Candomblé, Umbanda, Quimbanda, dentre outras.

Podemos refletir, a partir das situações, que a Cultura negra nos espaços institucionais escolares sofre tensões “nevrálgicas”, o que pondera o lugar do agente-propositor e a práxis, a práxis e os aprendizes-participantes, em que o “vírus” da *cosmofobia* deve ser curado. Por isto, o discurso de aproximação foi encantado no modo de enunciar para operar o envolvimento participativo arredio. A basilar comunicação foi formatar as formas imagéticas dos símbolos estigmatizados e motivar a audiência no engajamento de sua participação ativa na cena *afro-teatral*[14] para alcançar o objetivo demarcado. O estudo buscou envolver um participativo espaço-tempo de sociabilidade e celebração entre a cultura *afro-pindorâmica* (Santos, 2015), agente-propositor e os aprendizes-participantes.

> Essa faixa intermediária de observação corresponde a uma grande diversidade de atividades de grupos e indivíduos no seio ou à margem de instituições ou coletividades. Entre as principais atividades consideradas, encontramos tudo o que é comumente designado como educação, trabalho, comunicação, lazer, etc. Tal como a entendemos, a pesquisa-ação não trata de psicologia individual e, também, não é adequada ao enfoque macrossocial. Nas condições atuais, como proposta bastante limitada, não se conhecem exemplos de pesquisa-ação ao nível da sociedade como um todo. E apenas um instrumento de trabalho e de investigação com grupos, instituições, coletividades (Thiollent, 1986, p. 8).

O enfoque da pesquisa-ação presume uma forma planejada de atuar, em determinado local, em função da resolução de problemas ou transformação. Observam-se os aspectos estruturais, os contextos impregnados, os problemas da ação orientada e em como se exerce uma comunicação, na qual o agente e os aprendizes-participantes participem sem que sejam impostas formas educativas de adestração ou domesticação.

---

[14] A expressão deriva do prefixo “*afro”* e refere-se à filiação identitária, que está incluída na intencionalidade política e estética pretendida ao designar a ação política, cultural e simbólica no campo. O termo surge no século XX, principalmente ligado às dinâmicas do Teatro Experimental do Negro (TEN). O sufixo *“teatral”* é ligado à representação e/ou performance que busca, de forma dramática, ser o centro da atenção. Ao nomear a partir da interligação semântica, semeia-se a linguagem *afro-teatral* – uma ação cultural e simbólica em forma de representação e/ou performance teatral no local pretendido, conforme os elementos advindos do patrimônio imaterial negro se comportam e operam reimplantados nas localizações sociais e psicológicas. A performance correlacionada nos riscos traçados da pulsão dramática envolvida pelos improvisos lúdicos, em que reorganizam os signos e significados do patrimônio imaterial negro, em formato de cena dramática, são comportamentos marcados por convenções simbólicas, que permitem deslocar o repertório corporificado nas práticas dança, Teatro e performance em ação, relação e interação ao assentar um espaço de sociabilidade efêmera, mas que disseminam “[...] sonoridades, vocalidades, gestos, coreografias, adereços, desenhos e grafites, traços e cores, saberes e sabores, valores de várias ordens e magnitudes, o *logos* e as gnoses afroinspirados, assim como diversas possibilidades de rasura [...]” (Martins, 2021, p. 27. Grifo da autora).

> Quando completei dez anos, comecei a adestrar bois. Foi assim que aprendi que adestrar e colonizar são a mesma coisa. Tanto o adestrador quanto o colonizador começam por desterritorializar o ente atacado quebrando-lhe a identidade, tirando-o de sua cosmologia, distanciando-o de seus sagrados, impondo-lhe novos modos de vida e colocando-lhe outro nome. O processo de denominação é uma tentativa de apagamento de uma memória para que outra possa ser composta. Há adestradores que batem e há adestradores que fazem carinho; há adestradores que castigam e adestradores que dão comida para viciar, mas todos são adestradores. E todo adestramento tem a mesma finalidade: fazer trabalhar ou produzir objetos de estimação e satisfação. Contudo, não são todos os animais que conseguimos adestrar. Alguns ficam atrofiados fisicamente – quando se exige do animal um esforço físico para além do que é capaz. Outros ficam atrofiados mentalmente – quando o animal recebe um choque mental violento (Santos, 2023, p. 2).

"Por que o negro é isso que a lógica da dominação tenta (e consegue muitas vezes, nós o sabemos) domesticar?" (Gonzales, 1984, p. 225). A forma como o discurso foi argumentado nesses locais foi um "convite" à participação nas práticas, sem que fosse imperativo, sem que a participação fosse uma obrigação à pesquisa. "Ninguém é obrigado a nada", foi o enunciado. Isto vai desmanchando e pulverizando o "vírus" da *cosmofobia* porque, nesses espaços de localização social e psicológica, em muitos casos, as pessoas em formação são domesticadas a se moldar perante os conteúdos programáticos que atrofiam o conhecimento aplicado. Assim, mandingamos o sistema de ensino e afrouxamos os imperativos para que os aprendizes-participantes tenham a opção de escolha. Quando desmanchamos a imposição, encantamos com o livre-arbítrio ou o efeito de comungar, que ancora a centralidade do chão que cada indivíduo pisa e quer pisar. Durante o levantamento teórico, ao ler Nêgo Bispo, é provocado a ser um agente coletivo dinâmico radical, a não aderir à lógica de adestramento e domesticação dos aprendizes-participantes.

A Arte-Educação negra é trazida a contribuir para a aproximação do cumprimento da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) no cotidiano escolar público e privado. É elaborar estratégias metodológicas, que "perfuram" acessos ao lugar da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e ser opção à defesa da diversidade arte-educacional para que a Lei seja cumprida em todos os âmbitos na reorganização dos currículos escolares.

A responsabilidade dos agentes coletivos, dinâmicos e radicais atuais nos espaços institucionais de Educação é irradiar possibilidades de "destruição" dos modelos colonialistas de adestração e domesticação no cotidiano escolar. Podemos buscar o *extravismo* do saber ancestral (Santos, 2019) nesta proposta de arar a terra e

semear a interação com a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira ao encantar o envolvimento de um espaço de sociabilidade tramitado em

> [...] contornar a ideologia do corpo ocidental – expressa nas prescrições que obrigam a um determinado uso do corpo nas representações fixas nos hábitos adquiridos e consolidados – e adotar, em questão de segundos, uma atitude nova (Sodré, 1983, p. 160).

Ao assentar a pesquisa na "adaptabilidade em transformação"[15], germinaram dinâmicas de escolha aos aprendizes-participantes, brotando possibilidades de correlação com outras Artes, abertura de caminhos para confluir com a escrita criativa, criação de desenhos sobre o universo da capoeira e correlação com outras manifestações negras. Iremos abordar estas adaptabilidades em transformação nas subseções deste capítulo.

Com isso, afluiu a inscrição da pesquisa como possibilidade de Arte-Educação ampliada em dialogismos dinâmicos. No Teatro, nem todos sentem motivação em estar na "boca de cena" atuando, assim como na roda de capoeira: nem todos se sentem prontos à iniciação do mandingar. Em um contexto de arte-educacional, percebi como agente nas localizações que, ao confluir os saberes e conhecimentos africanos e afro-brasileiros, o necessário é observar as habilidades dos aprendizes-participantes e seu comportamento na temática da pesquisa ao incentivar como podemos todos participar. Tem gente que gosta de "jogar" com o corpo, há outros que gostam da inspiração do corpo *gingando*; ao observar o *gingar* do corpo, criam dramaturgias escritas ou grafam os movimentos em desenhos e pinturas e, assim a gente vai rodando juntos (Santos, 2019).

Abordarei, nas subseções abaixo, a práxis da pesquisa nessas localizações alternadas, onde foi semeada a pesquisa. Arar a terra, "perfurar" os espaços institucionais públicos e privados e semear o saber ancestral africano e afro-brasileiro. A argumentação fundamentada visa trazer as experiências das ações nesses espaços, os comportamentos dos aprendizes-participantes e o resultado alcançado em cada caso, pondo a práxis do cultivo desta pesquisa em localizações diferentes, onde foram riscados os pontos para germinar as formas desta Pedagogia Teatral de oferta.

---

[15] Ao constituir um local de compartilhamento dos saberes e criações artísticas, germinamos o enfraquecimento das formas de condução colonialista de "adestramento" e "domesticação". Percebeu-se, que o contágio da Capoeira Angola, aqui vista como o saber extraviado (Santos 2019) fundamenta a adaptação no espaço em que é semeado, transformando a quem conflui com este *extravismo* do saber, seja a quem semeia (o agente-propositor), seja os que comem, regurgitam e cospem no local transformado (aprendizes-participantes).

Ofertam-se as bocas coletivas de cada localização, que comem o saber ancestral, engolem de um jeito para restituir de forma transformada (Rufino, 2017). E foi-se transformando em cada localização, seja pela quantidade de aprendizes-participantes, seja em locais externos ou fechados pela observação, adaptação e transformação do agente-condutor e dos aprendizes-participantes em criar estratégias adaptáveis no despacho dos fundamentos da pesquisa ao invocar as "[...] pernadas, as mirongas, as esquivas, gingas, rezas e negaças – todas partes de meu corpo e de muitos outros, pois tudo que é aqui reverberado e mobilizado" (Rufino, 2017, p. 4). Abordarei a experiência da pesquisa-ação cultural nas subseções de cada experiência: 1. Evento acadêmico do COPENE 2024; 2. IFRJ-Duque de Caxias/RJ; 3. Nas quatro unidades do Instituto Educacional Daltro; 4. CEFET-Petrópolis/RJ; 5. OSC Maria Navalha da Gamboa E Suas Crianças Pretas de Nariz de Meleca/RJ. Verificaremos a trajetória metodológica, em formato de oficina da pesquisa, nestas localizações sociais e psicológicas.

> Os temas e problemas metodológicos aqui apresentados são limitados ao contexto da pesquisa com base empírica, isto é, da pesquisa voltada para a descrição de situações concretas e para a intervenção ou a ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados nas coletividades consideradas (Thiollent, 1986, p. 9).

A problemática detectada, na maioria dos casos em instituições educacionais públicas e privadas, é que grande parte dos aprendizes-participantes não tinha contato com a Cultura negra abordada. Então, a delimitação foi a base da transmissão da *ginga*, *bençãos*, *meias-luas*, *esquivas* e *auês*[16] porque são movimentos corporais mais iniciáticos dentro da roda de Capoeira Angola. Esta base de transmissão foi transmutando-se na adaptabilidade da condução no cruzamento da capoeira e Teatro.

A partir daí, tem-se como objetivo a montagem e apresentação de cenas *afro-teatrais* pelos aprendizes-participantes na localização, ou seja, o espaço institucional de Educação ganha um palco teatral de cultivo. Este é o risco final para observar a reação da aproximação entre conteúdo e sujeitos do cotidiano escolar. O ponto é a concepção dos conteúdos envolvidos nos aprendizes-participantes e sua autonomia de criação

[16] Movimentos corporais da Capoeira Angola *Pastiniana*.

artística em formato de cenas. Foram utilizadas as *ladainhas*[17] como fundamentação da oralidade e da História Africana e Afro-Brasileira, pois elas contam a História do negro por meio dos versos e com abertura para a improvisação, interpretação e subjetividade cognitiva. Foi possível estabelecer "[...] um vínculo entre, de um lado, o raciocínio hipotético e as exigências de comprovação, e, por outro lado, as argumentações dos pesquisadores e participantes" (Thiollent, 1986, p. 13).

> Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com urna ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo […] valorativa, pois não se refere a urna predeterminada orientação da ação ou a um predeterminado grupo social. Muitos partidários restringem a concepção e o uso da pesquisa-ação a uma orientação de ação emancipatória e a grupos sociais que pertencem às classes populares ou dominadas. Nesse caso, a pesquisa-ação é vista corno forma de engajamento sócio-político a serviço da causa das classes populares (Thiollent, 1986, p.14).

Todavia, esta pesquisa é circunscrita como uma estratégia metodológica de ação em confluência publicada, na forma de engajamento, aos saberes e conhecimentos da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no cotidiano escolar. A primazia deriva da proposição que dialogue com o percurso desta pesquisa, a coleta e análise de dados – com base nas experiências – e a tomada de decisões para adubar o campo. Algumas decisões influenciam nos resultados obtidos ao delinear um percurso aos assuntos pertinentes desta pesquisa para incentivar "[...] os modos de ver, modos de sentir, modos de interagir, modos de fazer e modos de brincar" (Trindade *apud* Silva, 2021, p. 35), a partir da argumentativa exposta na escrita para que possa propiciar a construção do imaginário de quem a lê.

> Ao pensar sobre o contexto da pesquisa, é necessário compreender a posição do pesquisador/observador, pois esta ação de fora, diferenciada, estendeu alguns critérios de observação, avaliação e análise. Para a confecção e análise das entrevistas foi preciso indicar a observação sistemática de elementos que compõem uma interação, tais como: os participantes, os objetivos interacionais, os instrumentos e normas envolvidos na interação (Ladeira *apud* Silva, 2021, p. 21).

[17] São as invocações de *iniciação* da roda na Capoeira. Cânticos, por vezes improvisados, entoando as fontes dos saberes da História e Cultura negra na sociedade brasileira. É a musicalidade negra disposta na abertura da encruzilhada dos saberes na roda de Capoeira. É o fio-condutor da liturgia da roda de capoeira.

Tendo a circularidade, corporeidade, ancestralidade, energia vital, o comunitarismo, a ludicidade e a cooperação (Silva, 2021) como valores impregnados, foi possível as interações, os desempenhos e pontos de troca entre agente-propositor e aprendizes-participantes, sobretudo, o aceite da oferta aplicada das provocações nas atividades contidas que os corpos confluentes empenham nos processos *iniciáticos* de quem contribui e participa das práxis.

3.1 – Primeira experiência de contágio: COPENE em terras paraenses

COPENE é o Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, um evento acadêmico e científico, criado pela Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), em 2000. O evento recebe pesquisas com foco em diversas áreas. O Congresso de 2024 ocorreu no município de Belém/PA, no qual a pesquisa participou como a primeira prática efetiva no delineamento do formato de uma oficina de 240 minutos dividida em dois módulos de 120 minutos, realizados em dois dias. Aconteceu de manhã, na programação do evento. O Pará é uma terra de confluência *afro-pindorâmica* (Santos, 2015), onde a história está na boca de seu povo hospitaleiro, com uma gastronomia única e cultura *transfluente*.

A primeira experiência da oficina foi oferecida em uma sala extremamente pequena, cheia de entulhos, no sótão de um casarão de cultura. Ao olhar aquele lugar, remeteu-me imediatamente ao calabouço-senzala. Recusei a proposta e decidi que seria no quintal cimentado do casarão cultural, na área externa. Finquei incensos de "abre-caminhos" nos buracos que se encontravam no espaço e, em uma caixinha de som, selecionei ladainhas e orações de roda de capoeira gravadas e aumentei o som. A oficina começava às 10 horas da manhã. A ansiedade me enfeitiçou com pensamentos intrusivos, então, comecei a *gingar*, realizar *rolês*, pernadas, esquivas e *tesouras* para "quebrar" o feitiço da ansiedade[18]. Começaram a chegar os primeiros aprendizes-participantes, colocando suas bolsas no banco da praça e questionando

[18] Nestes momentos de ansiedade, ao iniciar as oficinas, esses feitiços (pensamentos negativos) invadem e "fincam" o medo. Eu lembro da conversa que tive com um membro do Congado (MG), que dança com chocalhos amarrados aos seus pés. Ele me falou que, quando dança no balançar dos chocalhos, ele fala com seus ancestrais. Sempre lembro disso quando tento me curar do feitiço da ansiedade ao mandingar esta pesquisa. Conseguir que estes espaços, onde as práticas acontecem, sejam espaços de abraços com a ancestralidade.

sobre a oficina. Convidei-os à primeira experiência, questionei quem já havia feito capoeira e quem já havido feito Teatro. Eram aprendizes-participantes, em sua maioria, mulheres negras. Iniciamos com a *ginga* da Capoeira Angola, que consiste no balançar do corpo, independentemente de começar para esquerda ou direita: uma perna se desloca para o lado e a outra, é passada para trás; nisto, o corpo é envolto com o balançar do movimento das pernas. Os movimentos dos braços fixam-se bem próximos do rosto, abrindo para o lado da perna, que se desloca. Foi proposto fazer a imagem de abertura de uma porta arrastada para o lado.

A iniciação da aprendizagem, fizemos bastante lento para que os aprendizes-participantes pudessem se envolver com o movimento de roda formada, a fim de que ela se movesse viva, de um lado para o outro. Ficamos alguns minutos, ritmando essa roda-viva, até o agente verificar que todos estavam em sintonia na *ginga*. Então, na *ginga*, iniciaram as contaminações de outros elementos. A enunciação envolveu "imagens", como catar conchas na praia, *gingando*; riscar um punhal no chão, *gingando*; pular o chão em brasa, *gingando*; balançar com a brisa do vento, *gingando.* Propôs-se desconfigurar andar pelo espaço da praça, *gingando*, envolvendo as contaminações propostas.

> [...] a capoeiragem é um jogo livre, possibilitando ao capoeirista improvisar, dentro de suas características e até criar novos movimentos em que se encontra "vadiando" e às vezes, sem que ele próprio perceba, não tendo assim condições de repetí-los, por mais que se esforce, depois de terminado o jogo (Bola Sete, 2001, p. 47).

A proposta foi a operação dessa metamorfose *improvisacional* lúdica de contágio nos jogos de interação e relação entre o agente-propositor, o conteúdo e os aprendizes-participantes, em propiciar o contato na capoeiragem-jogo, que transmuta em teatralidade circular, afetando os sujeitos envolvidos nos eixos condutores entre os elementos dos movimentos corporais e, a partir daí, criar novos movimentos afetados, gerando um corpo sensível e autônomo para "vadiar" jogos. As "imagens" correlacionadas diretamente da interação e relação do ser humano e natureza, que sensibiliza "desmanchar" a forma dos movimentos da capoeira, trazendo para o imaginário do corpo confluente aprendiz-participante, ao deixar o corpo rodando na autonomia de sua leitura sobre a proposta de aglutinação. Então, do seu modo, o aprendiz altera o comportamento corporal.

O grupo de 10 aprendizes-participantes foi separado em duplas e trios. Ainda atuando nos jogos de interação, foi proposto para eles a introjeção dos elementos da

natureza, como influem nas relações. Os elementos foram: 1. Cachaça e galo; 2. Cachoeira e espelho; 3. Vento e borboleta; 4. Flecha e folha.



Figura 5 - Improvisação lúdica das aprendizagens-participantes com elementos da cachaça e galo
Fonte: O Autor (2024).

Ao evocar tais elementos correlacionados às divindades de matriz africana, verifica-se a metamorfose do comportamento dos aprendizes, em corpos confluentes, em interação da "[...] produção material através de técnicas, a reprodução biológica que permite transmitir a experiência" (Barba, 1993, p. 18). Em análise da imagem supracitada, podemos afirmar que a dinâmica cumpre um dos princípios da Antropologia Teatral: alteração do equilíbrio (Barba, 1993) no deslocar dos corpos e *transfluência* das interações, gerando ao observador uma representação organizada, presença física, uso da coluna vertebral, qualidade da energia, que torna o corpo confluente, como afirma Barba (1993):

> [...] teatralmente decidido, vivo, crível. Desse modo, a presença do ator, seu bioscênico, consegue manter a atenção do espectador antes de transmitir qualquer mensagem. Trata-se de um ente lógico, não cronológico (Barba, 1993, p. 23).

No segundo dia de oficina, só vieram as mulheres. A este ponto, o pensamento é a energia feminina, o tempo e espaço propícios. A primeira experiência na investigação, na formulação de práticas, habita na energia feminina de gestação da primeira cena *afro-teatral* desta pesquisa, em que evoca o reinado do "ventre que pare

o mundo". Foi um privilégio que a primeira cena *afro-teatral* desta pesquisa fosse "parida" por mulheres negras. As dinâmicas propostas foram uma retomada da contaminação na *ginga* e modo de gingar trabalhadas no primeiro dia, induzindo ao nível pré-expressivo do corpo para aquecer a proposta posterior.



Figura 6 - Registro autoral da cena *afro-teatral* "Mataram Dandara guerreira"
Fonte: O Autor (2024).

A proposta foi a criação de uma cena *afro-teatral* pelas aprendizes-participantes, que tinha os conteúdos envolvidos nos dois dias da oficina, ainda introduzida de mais um elemento: dei às aprendizes-participantes uma *ladainha* de capoeira. Elas tiveram o tempo de 10 minutos para a montagem e apresentação no espaço da praça. Provoquei as aprendizes a ocuparem o espaço da praça na representação teatral.

A apresentação da cena "Mataram Dandara guerreira" (Figura 6), foi nomeada pelo enunciado, acontecendo dentro da cena. Foram as únicas palavras de dentro da cena, mobilizando o contexto e o corpo históricos, invocadas como fonte de principal inspiração: a energia feminina ancestral quilombola, que lutou contra a condição negra e possibilitou o Estado de Direito negro. Foi alcançado o objetivo da prática, que ativou a consciência e o engajamento sociocultural arraigados na organização do grupo de aprendizes-participantes, seu compromisso participativo e a representação de um corpo histórico pelo coletivo.

Abaixo, um estudo comparativo com a elaboração pretendida e a adaptabilidade da elaboração devido ao contágio.

Tabela 1 - Estudo comparativo da elaboração pretendida e sua adaptação pelo contágio

Plano de aula	**Adaptação do plano de aula**
Introdução da *ginga*.	Introdução da *ginga*.
A *ginga* no espaço: aprendizes-participantes ocupando o espaço delimitado do local, mobilizados pelo movimento da *ginga*.	A *ginga* em roda formada pelo agente-propositor e aprendizes-participantes. A roda viva.
Introdução – movimentos de ataque: *Meia-lua, Benção e Rabo de arraia*.	A *ginga* em contágio, com a provocação de imagem relacionada entre o homem e a natureza.
O deslocamento pelo espaço, mobilizados pela *ginga*, inserindo os movimentos de ataque.	Introdução de movimentos de ataque: *Meia-lua* e *Benção*.
Provocação para “desmanchar” os movimentos de ataque, realizando com outras partes do corpo.	Deslocamento pelo espaço, na *ginga*, utilizando as provocações imagéticas e movimentos de ataque.
Formulação de partituras corporais, a partir da *ginga* e movimentos de ataque transmutados.	Formação de duplas e trios. Separação em grupos. Provocações de elementos correlacionados com Divindades africanas.
Formação de duplas, com o intuito de interação e relação entre as partituras corporais em afeto.	Determinação de tempo e espaço para autonomia, em favor da criação artística, com o objetivo de interação e relação.
Apresentação das interações e relação das duplas.	Apresentação das interações das duplas e trios.
Introdução das *ladainhas*.	Introdução das *ladainhas*.
Provocação do grupo todo de aprendizes-participantes a criar uma cena *afro-teatral*, ocupando o espaço.	Provocação do grupo todo de aprendizes-participantes a criar uma cena *afro-teatral*, ocupando o espaço.
Apresentação da cena *afro-teatral*.	Apresentação da cena *afro-teatral*.
Comentários finais.	Comentários finais.

Fonte: O Autor (2024).

Ao realizar um comparativo entre as duas colunas, podemos verificar que houve uma adaptação do imaginário propositor quando, a partir do contágio da interação e relação entre agente e participantes, existe a transformação do conteúdo, porém o objetivo é a criação artística da cena *afro-teatral*. Isto será o ponto radial de interseção e atravessamento, geratriz da produção em agenciar jogos lúdicos em espaços educacionais diversos, nos quais operam os cruzamentos *sígnicos* e cognitivos culturais no processo estilístico de reconfiguração e metamorfose da localização e dos sujeitos envolvidos, “[...] como modo espiral de realização peculiar de um diálogo sempre prospectivo com a tradição vernacular” (Martins, 2021, p. 126).

3.2 – IFRJ-DUQUE DE CAXIAS: intercâmbio na realidade da instituição educacional pública

Ao ministrar a primeira experiência no COPENE 2024, recebi o convite de uma professora negra, que exerce seu magistério no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), de Duque de Caxias. A oficina teatral durou 120 minutos e foi realizada em novembro/2024, mês de comemoração da Consciência Negra.

Ao chegar à Instituição, a professora informou que a oficina seria realizada na quadra poliesportiva da escola e a participação estimada seria de 80 alunos. E assim ocorreu. Preparei o ritual de *iniciação* ao colocar varas de *cheiro* “abre caminhos”, e aguardei a chegada dos alunos. Eram adolescentes, na faixa entre 12-17 anos, mais os professores da Instituição, que também participaram. Projetei minha voz para a chamada e, então, fomos rodando (Santos, 2019). Fizemos a *ginga* em roda, ocupamos toda a quadra e, a seguir, comandei os movimentos corporais de ataque, *benção* e *meia-lua.* Fizemos esta sequência básica de *ginga*-movimentos de ataque, pois, depois da apresentação inicial, retomei a problemática de quem já havido feito capoeira e Teatro. Reflete-se que é uma novidade no cotidiano escolar esta proposta nas instituições educacionais.

Joga-se a provocação que, a partir dos movimentos corporais da Capoeira Angola *Pastiniana,* eles tinham que criar movimentos corporais com outras partes do corpo. Dividiram-se em 5 grupos de 16 pessoas e estabelecemos o tempo de criação de 5 minutos para cada grupo. A apresentação seria em roda. Foi bonito de ver professores e alunos confluindo uma criação de cena *afro-teatral*. A realidade do cotidiano escolar do IFRJ-Duque de Caxias está ligada ao currículo calcado em Ciências Exatas. Os alunos não tinham aproximação com conteúdo de Artes. A professora que realizou o convite revelou isto após a atividade.

Os aprendizes-participantes apresentaram a primeira fase. Em todas as cenas, batemos palmas juntos, ditando o ritmo energético de cada uma delas. Isto surgiu involuntariamente, sem nenhuma voz de comando pelo agente-propositor. Foi invocado esse rito ancestral, que acontece na maioria das manifestações culturais afro-brasileiras, e passou a um rito manifestado em algumas oficinas posteriores. Pode-se conferir tal afirmativa através do *link* do autor presente nas Referências desta dissertação (Pereira, 2024).

Após introduzir as *ladainhas*, estabeleceu-se o tempo de 10 minutos de criação artística reformulada. Um dos grupos demonstrou incômodo com o tema da *ladainha,* que apresentava a condição negra nos tempos coloniais. Um aluno branco veio até mim, informando a insatisfação. Conversei com o grupo, que tinha somente um aluno negro. Minha contra-argumentativa foi que não podemos alterar a história da sociedade brasileira do tempo colonial, como registrava a *ladainha*, mas poderíamos refletir a condição negra do passado para que não haja retorno das opressões coloniais.

Isto se faz muito necessário, principalmente nesses tempos em que muitos grupos de extrema-direita estão reivindicando o poder no sistema socioeconômico político a retornar condições humanas na subalternidade, visando o lucro, proferindo livremente ideologias fascistas contra a diferença.

> Essas questões são também abordadas por intermédio dos recursos da argumentação, de modo particularmente adequado no contexto da pesquisa-ação, onde as interpretações da realidade observada e as ações transformadoras são objetos de deliberação […] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com urna ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p. 14).



Figura 7 – Registro da realização das *ladainhas* por um dos grupos.
Fonte: O Autor (2024).

Poderíamos alterar o conteúdo da *ladainha,* entretanto, a provocativa em como os aprendizes-participantes iriam resolver a problemática do seu tema e a real preocupação dos aprendizes-participantes brancos do grupo semeou internamente uma esperança nesta geração. Poderia alterar, mas decidi ver a criação artística da cena *afro-teatral* e surpreendi-me positivamente com o assistido.

Tabela 2 - Demonstração dos exercícios lúdicos confluídos

Exercícios lúdicos confluídos
Introdução da *ginga* e movimentos de ataque da Capoeira Angola *Pastiniana*.
Separação dos aprendizes-participantes em grupos.
Criação de cenas *afro-teatrais* a partir dos movimentos da Capoeira Angola *Pastiniana*.
Apresentação da cena *afro-teatral* ao público presente.
Reformulação das cenas *afro-teatrais* com a provocação das *ladainhas*.
Apresentação das cenas *afro-teatrais* com a introdução das *ladainhas* pelos grupos.

Fonte: O Autor (2024).

Depois de todas as cenas *afro-teatrais* apresentadas, tive que desenvolver um discurso sobre a importância do mês da Consciência Negra. O modo de enunciar ou o modo de semear o cunho reflexivo e especulativo no momento de inflexão em prover através dos recursos culturais e a sociabilidade necessários ao envolvimento entre este cotidiano escolar e a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira permitem essas pequenas brechas nesses espaços de cultivo, em que delimito minha argumentativa por meio da emissão de um discurso sobre a insurreição dos negros e sua resistência perante sua condição sócio-histórica e psicológica, já que as questões, segundo Carneiro (2023, p. 285), mais “[...] candentes que envolvem o negro e a educação diz respeito aos processos de exclusão dos negros da escola que se refletem nos indicadores de evasão escolar, em especial de meninos e jovens negros”.

Retomando àquele ponto, em que havia um único aluno negro como corpo central da cena, percebi que existiam poucos alunos negros numa escola pública, isto é, uma problemática que também irá aparecer na próxima subseção, onde a prática da pesquisa ocorreu nas unidades do Instituto Educacional Daltro, privado.

3.3 – Redes do Instituto Educacional Daltro: problemáticas e possibilidades na interação e escolha

O convite para ministração na prática da pesquisa para a Rede de Ensino do Instituto Educacional Daltro, rede privada, surgiu a partir do convite de uma professora que participou da oficina teatral no IFRJ, de Duque de Caxias. O convite definido estabeleceu levar a oficina teatral, Corpo Confluente, para todas as quatro unidades da rede educacional: Tijuca, Méier, Taquara e Recreio dos Bandeirantes, localizadas respectivamente, nas zonas norte e oeste do município do Rio de Janeiro/RJ. Foram 2 dias do mês de novembro do ano de 2024 para a celebração do mês da Consciência Negra.

A primeira ação foi na unidade da Tijuca. Dessa vez, a prática da pesquisa ocorreu num espaço fechado, dentro de uma sala pequena, com 30 alunos, entre a faixa etária de 8-15 anos. Iniciamos a *ginga* com 10 alunos, pois os outros não quiseram participar da parte prática e começaram a ser dispensados; então, distraí quem estava participando. Eis a tensão sofrida no magistério pelo arte-educador: como capturar a atenção dos aprendizes-participantes quando estes estão tão dispersos e não se interessam em iniciar a prática que foi assentada, planejada e com possibilidade adaptável à localização onde é executada? Ora, a pesquisa, até este caso, era adaptável à localização do espaço, entretanto, quais as possibilidades de adaptação da forma da pesquisa na abordagem? Nem todo mundo quer suar, jogando capoeira, ou estar à frente de uma “boca de cena”, num palco, assim como nem todos gostam de ficar sentados numa cadeira, escrevendo, lendo ou pintando.

A Arte, de modo geral, é diversificada e tem variações de modos, técnicas, jeitos de concepção de estar no mundo, que fazem parte do cultivo na terra da criação e expressão artística. “E se?” O modo da prática arte-educacional tem como principal característica a liberdade de expressão artística, sobretudo, a escolha estética e de linguagens da *cosmopercepção* (de mundo) (Oyěwùmí, 2002) de quem produz. Evidentemente, a estética e a linguagem podem *transfluir* com outras artes que detêm, como inspiração, a temática abordada.

> O aparecimento da capoeira nas artes plásticas não é de agora. As indicações mais específicas remontam a 1827 com Moritz Rugendas. Em viagem pelo Brasil, Rugendas anotou e desenhou paisagens, cenas e costumes da vida brasileira. Depois, de volta à Europa deu forma de livro e começou a publicação em quatro partes, de 1827 a

> 1835, sob título de *Malerische Reise in Brasilien*. Dentre os desenhos que fez, lá está uma cena de capoeira a que já me referi, neste ensaio. No ano seguinte ao término da publicação da obra, isto é, em 1836, Rugendas destacou as planchas litografadas e as publicou em Schaffhausen com o título de *Das Merkwürdigste aus der malerischen Reise in Brasilien*.
> Quase que paralelamente a Rugendas, vem Jean Baptiste Debret com a sua *Voyage pittoresque et Historique au Brésil*, ou séjour d'un artiste français au Brésil, *depuis 1816 jusqu'en 1831 inclusivement, époques de l'avenement et de l'abdication de S.M.D. Pedro Ier*, *fondateur de l'Empire brésilien*, publicado em Paris em três volumes de 1834 a 1839, onde há uma plancha litografada de sua autoria, de um negro escravo tocando berimbau, principal instrumento da capoeira [...] (Rego, 1968, p. 325. Grifo do autor).

Em sua etnografia, Rego (1968) aborda a *transfluência* que compõe a confluência entre a capoeira e outros campos das artes, como as Artes plásticas, visuais, Cinema e Teatro. Utilizando o aparato teórico, houve um deslumbre de uma nova possibilidade. Parei a prática e questionei quem gostava de escrever. Alguns alunos que estavam dispersos, levantaram a mão; em seguida, questionei quem gostava de desenhar. Alguns dispersos levantaram a mão. Pedi auxílio às professoras acompanhantes a fim de levar os alunos, que tinham habilidade para escrever e desenhar, a um outro espaço para criarem, em livre expressão, sobre o universo da capoeira. A maioria que estava dispersa foi para outra sala, e alguns alunos ficaram vendo a condução das práticas corporais; então, pedi que ajudassem os colegas que estavam participando da prática para montar a cena. "E assim vamos rodando!" (Santos, 2019, p. 28).

Tabela 3 - Apresentação do Plano de Aula e possibilidades das experiências nas unidades Daltro

Plano de aula	**Possibilidades lúdicas de adaptação**
Introdução da *ginga*.	Escolha a partir das habilidades através da *transfluência* da capoeira e outras artes.
Introdução de golpes e esquivas.	Adaptação em grupos e verificação do processo artístico de cada um.
Decomposição da *ginga*, golpes e esquivas.	Examinar o processo de cada grupo: a criação do processo nas criações artísticas de cena *afro-teatral*, os escritos sobre a *cosmopercepção* (Oyěwùmí, 2002) da Capoeira e produção da arte do desenho sobre o universo da Capoeira.
Criação de partituras corporais a partir da *ginga,* golpes e esquivas.	Ser um ponto de confluência entre a cena *afro-teatral* produzida, a escrita criativa e a produção de desenhos pelos aprendizes-participantes.
Criação de uma cena *afro-teatral*.	Unificar todas as produções artísticas no mesmo espaço de apresentação da cena *afro-teatral*, compondo uma linguagem *transfluida* em diálogo.

Apresentação da cena *afro-teatral*.	Apresentação da cena *afro-teatral* e exposição das escritas criativas e desenhos sobre a da Capoeira.

Fonte: O Autor (2024).



Figura 8 - Aprendizes-participantes mostrando cena *afro-teatral* na sala de aula do Instituto Educacional Daltro -Tijuca
Fonte: O Autor (2024).

As possibilidades lúdicas de adaptação foram propostas nas demais unidades da Instituição Educacional Daltro e se assentaram como uma metodologia adotada de condução da pesquisa. Quando o pensamento *contracolonial* perpassa o aparato teórico desta pesquisa constitui o círculo de pensamento que, ao confluírem um saber e um conhecimento, seja um modo que não adote a imposição, adestração, domesticação, seja “um modo de vida diferente do colonialismo” (Santos, 2023, p. 36).

> Quando ouço a palavra confluência ou a palavra compartilhamento pelo mundo, fico muito festivo. Quando ouço troca, entretanto, sempre digo: “Cuidado, não é troca, é compartilhamento”. Porque a troca significa um relógio por um relógio, um objeto por outro objeto, enquanto no compartilhamento temos uma ação por outra ação, um gesto por outro gesto, um afeto por outro afeto. E afetos não se trocam, se compartilham. Quando me relaciono com afeto com alguém, recebo uma recíproca desse afeto. O afeto vai e vem. O compartilhamento é uma coisa que rende. Quando cheguei ao território em que estou hoje, já existiam outros compartilhantes que nos recepcionaram (Santos, 2023, p. 21).

Somos partilhantes da criação de uma Arte-Educação *comunitarista*, pois é compartilhada pelos que dela cultivam ali no momento do encontro. Dispomos a Capoeira Angola e o Teatro, compartilhamos um modo da Pedagogia Teatral afrocentrada e cada um vai colocando a sua contribuição, pois temos que nos esvaziar do saber que nos pertence. O agente-propositor partilha esse saber para esvaziar-se com os aprendizes-participantes e estes também querem esvaziar seus saberes com o agente-propositor. E todos ali compartilham saberes e conhecimentos não programados de maneira a circular o local de sociabilidade, destoando-se dos padrões vigentes, transformando aquele espaço de conhecimento e saberes, como um reduto que comporta variadas formas de comunicação, um lugar simbólico, detentor de lógicas próprias e efêmeras. A intercomunicação horizontal dos saberes, que conjuga com o lazer e o aprender "[...] não constituem peças separadas, mas são espécie de forças geminadas, uma existindo em função da outra" (Velloso, 1990, p. 215). Então, simultaneamente no local, circunscreve a celebração dessa Cultura negra abordada como elemento-chave, uma reordenação gerando uma visão de mundo muito específica sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (Velloso, 1990).

> Embora seja precária a distinção entre os aspectos valorativos e os aspectos propriamente metodológicos ao nível de um processo de investigação, consideramos que a estrutura metodológica da pesquisa-ação dá lugar a uma grande diversidade de propostas de pesquisa nos diversos campos de atuação social (Thiollent, 1986, p. 14).

A pesquisa, a partir das práticas realizadas na Rede de Ensino privada da Instituição Educacional Daltro "arou" novas possibilidades de formas, conduções, proposições de adaptação de uma Arte-Educação de matriz cultural africana e afro-brasileira, na construção do conjunto de ações de mobilização de adequação dos planos de aula, ao estabelecer um espaço de troca afetiva mútua, horizontal e de alteridades, sobretudo, a abertura de confluência entre saberes e conhecimentos, dialogismo com outras Artes e abertura com outras heranças-arte africanas e afro-brasileiras, como o samba e as danças dos orixás, como iremos abordar na próxima subseção. Este percurso demonstrou como a pesquisa com a herança cultural da Capoeira Angola é um saber orgânico (Santos, 2019), notável na encruzilhada como poder de transformação adaptável, onde é semeado.

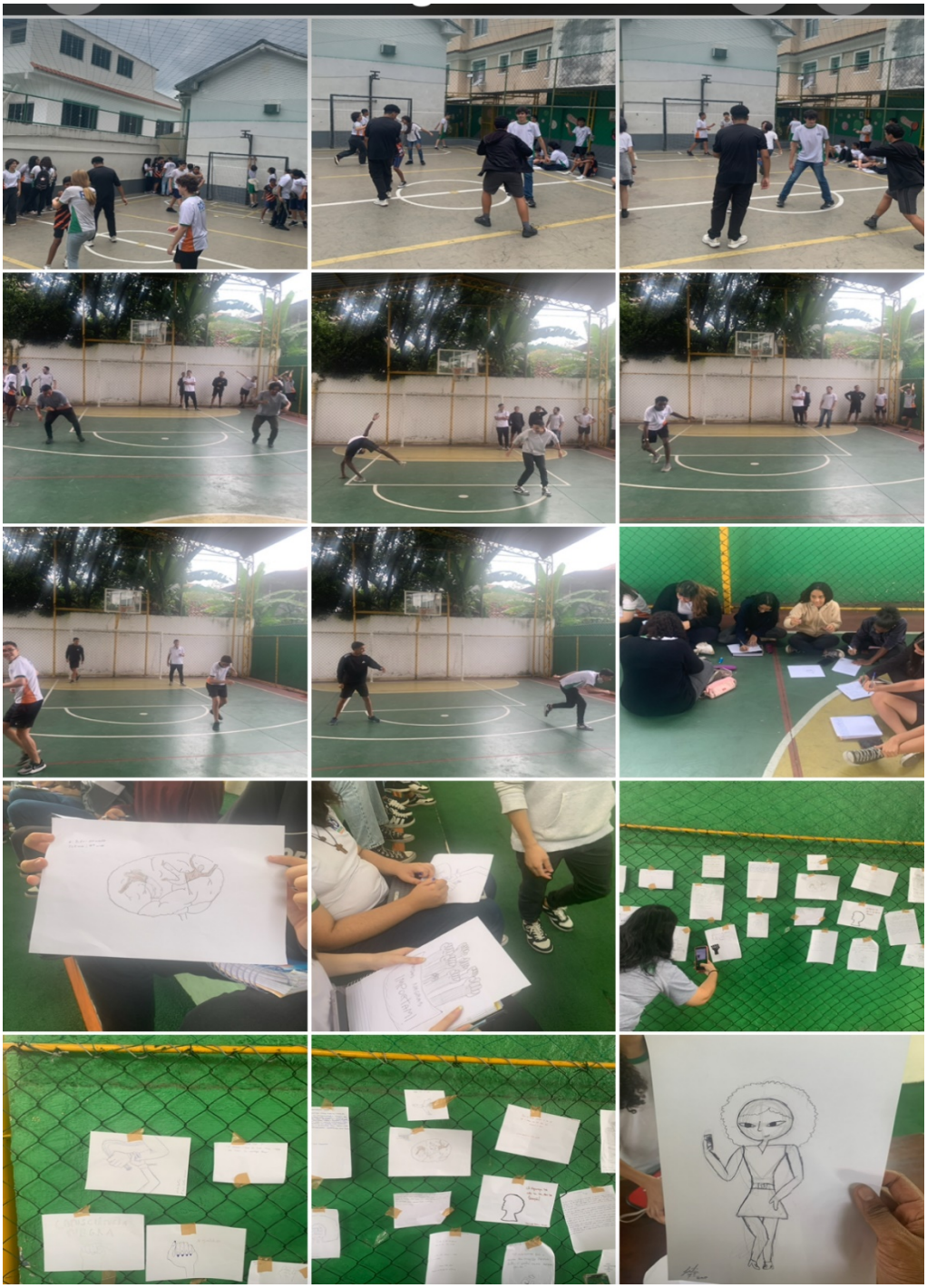


Figura 9 - Registro da Oficina Corpo Confluente nas unidades educacionais Daltro.
Fonte: O Autor (2024).

No registro acima, podemos ver a produção de exercicios lúdicos, a criação de cenas *afro-teatrais* e a montagem de murais com desenhos e escrita criativa feita pelos alunos do Instituto Educacional Daltro.

3.4 – Encontro dos primos e o retorno à casa-avó: prática no CEFET-Petrópolis e na OSC Maria Navalha da Gamboa E Suas Crianças Pretas De Nariz de Meleca

Em 2025, “brotaram” mais oportunidades de confluir a pesquisa em espaços educacionais. A primeira surgiu através do convite do orientador Renan Ribeiro Moutinho para ministrar a pesquisa na unidade do CEFET, em Petrópolis/RJ. Foram duas aulas ministradas pelo pesquisador em *transfluência* com a pesquisa de Yasmin Menezes sobre o movimento do samba, quintal e a ancestral da Velha Guarda da Portela, Tia Doca[19]. A segunda foi um projeto de ação cultural criado pelo pesquisador para celebrar *Ayrá*[20], orixá cultuado nas nações de Candomblé. Foi uma oficina em confluência entre a dança dos orixás e a pesquisa na OSC Maria Navalha da Gamboa E Suas Crianças Pretas De Nariz de Meleca, na zona portuária do Rio de Janeiro, onde funciona um terreiro de *Omoloko*[21].

As raízes da Cultura negra “perfuram” a terra que crescem, atravessando em todas as direções, horizontes e ângulos. Isto é a encruzilhada das formas e códigos significantes dos processos recém-iniciáticos e iniciáticos de cruzamentos, interligando o sistema de “[...] conflitos, tensões, atravessamentos, negociações e jogo, elementos estruturais que fundamentam as lógicas de invenção no Novo Mundo” (Rufino, 2017, p. 13). Essas raízes têm uma origem, um caule, um broto na terra, que irradiaram os atravessamentos, fundamentos e lógicas de invenção e reinvenção no Novo Mundo. De África, a mãe-geratriz das culturas negras diaspóricas e seus filhos atravessaram o Atlântico, trazendo as sementes trançadas, e aqui araram a terra, semearam e germinaram no ciclo local de compartilhamento das *cosmopercepções* (Oyěwùmí, 2002) e cosmologias intercruzadas com a Cultura. E da circularidade, plantamos o cercado da Cultura Africana e Afro-Brasileira, em conversa com os povos indígenas: “[...] foi preciso

---

[19] Jilçaria Cruz Costa, conhecida como Tia Doca da Portela, era da Velha Guarda da Portela, em 1970. Em 1978, fundou o Pagode da Tia Doca, uma das rodas de samba mais influentes de Madureira.

[20] Orixá antigo, originário das terras de Savé, da família do trovão e do vento. Conta o *itan*, que *Ayrá* carregou Oxalá em suas costas por uma longa viagem. Quando Oxalá precisava descansar, *Ayrá* mandava acender uma grande fogueira para distrai-lo e contar a história do povo de *Oyó*. No mês de junho, algumas nações de Candomblé acendem uma fogueira para celebrar *Ayrá* e a longa viagem que fez em companhia de Oxalá. Disponível em: https://www.facebook.com/share/16pWWdr8uv/?mibextid=wwXIfr. Acesso em: 04 jul. 2025.

[21] Religião sincrética adotada por rituais de cultos a orixás, entidades. Esta religião fundamenta elementos de matriz africana e indígena.

trazer os nossos saberes de África, mas os povos indígenas daqui nos disseram que o que lá funcionava de um jeito, aqui funcionava de outro" (Santos, 2023, p. 27).

"E assim vamos rodando!" (Santos, 2019, p. 28).

> O que eu compreendi a partir de tudo isso? Que a vida é começo, meio e começo, ou seja: geração vó começo, geração mãe meio e geração neta começo de novo. Assim como a semente é o começo, a árvore é o meio e a semente o começo novamente… que o mundo é redondo para que as pessoas não se enganchem nos cantos… (Santos, 2020, p. 253).

"O que eu compreendi a partir de tudo isso*?*" (Santos, 2020, p. 253) Nêgo Bispo indaga e é uma indagação que permeia esta narrativa, até o momento. Quando iniciei esta jornada acadêmica, eu queria um retorno de volta para casa: a capoeira nos braços da geração avó. Quando "semeei" a pesquisa, eu sabia que ela tinha um local de começo, pois a geração mãe é capoeira, mas e a geração avó?

> Um outro aspecto importante é o que se refere a capoeira em si e suas ligações com o candomblé. [...] O jogo da capoeira para ser executado não depende em nada do candomblé, como ocorre com o folguedo carnavalesco chamado *Afoxé*. [...] Apesar de nas cantigas de capoeira se falar em *mandinga*, *mandingueiro*, usar-se palavras e composições em línguas bunda e nagô e também a capoeira se iniciar com o que os capoeiristas chamam de *mandinga*, nada existe de religioso. O que existe vem por vias indiretas. E o capoeira que é *omorixá* (filho de santo), como é o caso do capoeira Arnol (Arnol Conceição) que é filho de santo do famoso *babalorixá* (pai de santo) de Cachoeira, conhecido por Enock (Enock Cardoso dos Santos), o qual fez Oxóssi (Odé) em sua cabeça, dando o *orukó* (nome) de *Odé Ajayi Koleji* (O caçador de Ajayi não pode acordar). Roseno (Manoel Roseno de Santana) "raspado e pintado de Omolu" pela finada *iyalorixá* (mãe de santo) Cecília do Bunukô (Cecília Moreira de Brito); Caiçara (Antônio da Conceição Morais) "feito" de Logun Edé por sua mãe de sangue, Adélia Maria da Conceição. Quando não é isso, é *oloye* (dono de título honorífico) de uma casa de candomblé, é parente de mãe ou pai de santo, ou foi desde criança criado em ambiente de casa de candomblé.
> [...]
> [...] Informou-me também que iria cuidar de Pastinha (Vicente Ferreira Pastinha), pois haviam "queimado" o velho e ele estava passando uma dos diabos, inclusive o proprietário do local, onde funciona a sede de sua academia, queria despejá-lo. A academia de Mestre Pastinha funciona no Largo do Pelourinho, 19. É uma casa antiga junto à igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos. Nesse velho casarão funcionou algum tempo uma escola de dança para ensinar a moças e rapazes, que não podiam ir às festinhas familiares, por não saberem dançar. Chamava-se Escola de Danças Yara e se rivalizava com muitas outras que sempre proliferaram, desde os velhos tempos na Bahia, como a Escola de Danças Mululu dirigida pelo Professor Mululu, nome de língua bunda que quer dizer *bisneto*, como o conheciam. Funcionava num andar à rua Dr. Seabra, 70, próxima à esquina da rua 28 de Setembro, antiga rua do Tijolo. Havia também o Ginásio de

> Danças Modernas, dirigido pelo Professor Vicente Marques, sito à rua do Saldanha, 3. Há quem afirme que essas escolas de danças são reprodução de três outras que existiram na Bahia, que foram a do Professor Bento Ribeiro, que durou 52 anos; a do Professor Travessa, mais de 20 anos, e a do Professor Frederico Brito, 22 anos. Após funcionar a referida escola de danças, passou a ser a sede de uma série de entidades ligadas direta e indiretamente ao candomblé, como o Afoxé Filhos de Gandhi, a própria capoeira de Mestre Pastinha, uma porção de entidades ali ensaiavam e algumas ainda ensaiam, para se exibirem no período de festas populares. É a sede da Federação de Culto Afro-Brasileiro. Por fim, para se ter uma idéia do afluxo místico-litúrgico do local, basta dizer que a ex-proprietária, Didi (Adalina Purificação Silva), no início de 1961 foi "raspada e pintada" nesse local, por Oké (Maria de Olinda), atual mãe de santo do Ilê Iyá Nassô, ou como é mais conhecido, Candomblé do Engenho Velho e Casa Branca. Ali, com a presença de *ebomins* e de *oloyês* do Axé Opô Afonjá, Axé Iyá Massé, Ilê Oxumarê e muitas outras casas de candomblé, numa festa muito bela, Didi, ao som dos atabaques do Afoxé Filhos de Gandhi [...] (Rego, 1968, p. 38; 41. Grifo do autor).

Como Rego (1968) narra, a geração avó da capoeira é dessas relações, tensões, conflitos e modos de vida de corpos históricos, mandingueiros e confluentes, que mantinham sua aproximação *transfluída*, *comunalmente* plena, ligada às atividades litúrgicas dos cultos de matriz africana. Uma coisa vai puxando a outra, uma coisa pertence à outra, e assim vai rodando nos modos de vida e *cosmopercepção* (Oyěwùmí, 2002) de mundo, como os capoeiras, conforme expõe o autor supracitado:

> [...] mui especialmente nas festas populares, onde até hoje comparecem, embora totalmente diferentes de outrora. Em toda festa de largo, profana, religiosa ou profano-religiosa, o capoeira estava sempre dando ar de sua graça (Rego, 1968, p. 37).

Percebe-se a ambivalência dos modos, as práticas dinâmicas na vida, Arte, saberes, culto, cultivo e Cultura. Nada é separado de nada; tudo é alargado nas relações entre o corpo rodando e suas matrizes.

Ao retornar à geração avó, encontram-se os primos – o samba e o quintal. Ao confluir com a pesquisa de Yasmin, nós elaboramos um plano de aula através de conversas sem muito planejamento porque, pelas experiências no COPENE, IFRJ e Daltro, eu senti que temos de observar mais e estar abertos aos aprendizes-participantes, do que propriamente ter "armaduras" e tentar que eles abram as deles também. Argumentei com Yasmin que traríamos um figurino: um chapéu "panamá" branco e um terno também branco. Este tipo de figurino é comum tanto no samba como nas rodas de Capoeira Angola antigas, assim como se vestia a "malandragem" nos séculos XVIII e XIX. Por que será?

No final, montaríamos uma cena *afro-teatral*, com elementos dispostos: os movimentos corporais da Capoeira Angola, as informações sobre a Cultura do Samba, o figurino que interliga as culturas, letras de samba-raiz e *ladainhas*. Foram dois dias de aula com turmas diferentes. Renan, nosso orientador, apresentou uma provocação: teríamos que abordar a Arte Moderna Brasileira e a Arte Contemporânea, respectivamente, no primeiro e segundo dias. As aulas foram realizadas em uma sala de tribunal, onde já ocorreram diversos atos jurídicos contra negros escravizados e, atualmente, é a localização da Instituição Educacional CEFET, no município de Petrópolis, região serrana do Rio de Janeiro. Este local precisou ser ressignificado.



Figura 10 - Registro autoral da cena *afro-teatral* criada pelos alunos do CEFET-Petrópolis/RJ
Fonte: O Autor (2025).

Tabela 4 - Plano de Aula da cena afro-teatral realizada

Exercícios lúdicos
Ocupar o espaço – Consiste em andar pelo espaço, variando entre os tempos: normal, rápido e lento.
Formação de uma roda.
Introdução da *ginga* – Através da imitação em roda, começamos a gingar até que se estabelecesse uma conexão entre o agente-propositor e os aprendizes-participantes.
Iniciação dos movimentos corporais da capoeira – *meia-lua, benção,* agachar ao chão e fazer a posição do *au;* trocar as posições da perna.

Mandingar o jogo de capoeira em dupla na roda – Dois aprendizes-participantes vão ao centro da roda e iniciam o jogo de capoeira, com os movimentos corporais da Capoeira Angola. Tem alternância dos aprendizes-participantes e a roda "ritmiza" o jogo através do bater das palmas.
Dividir os aprendizes-participantes em grupos e provocar a criação de uma cena *afro-teatral* com os figurinos dispostos: um chapéu "panamá" e um terno.

Fonte: O Autor (2025).



Figura 11 - Registro feito por Yasmin Menezes dos aprendizes-participantes na cena *afro-teatral*
Fonte: O Autor (2025).

No primeiro dia, iniciamos através dos exercícios lúdicos calcados no corpo com os aprendizes-participantes. Eram cerca de 30 aprendizes-participantes e começamos um exercício de andar pelo espaço, mas éramos muitos e a sala de tribunal era estreita, por isso, os aprendizes estavam dispersando-se. A dispersão é um ponto interessante na avaliação, pois está intercalada com as emoções e é um termômetro para verificar os níveis de comprometimento com a prática.

De algum modo, quando formamos uma roda, a atenção de todos foi mais engajada. Ao iniciar a *ginga*, foi um mote para concentração dos ânimos; a partir do movimento, íamos transformando a energia da dispersão. Quando iniciamos os movimentos da *meia-lua* e *benção,* nós *performamos* juntos: cada um, a sua maneira e

do jeito que dava, pois o espaço era bem estreito; e fomos ao chão e trocamos a posição dos pés e subimos juntos. E então fomos rodando (Santos, 2019).

Agora que estávamos todos mais unidos, propôs-se que uma dupla fosse ao centro para jogar voluntariamente e, então, dois aprendizes-participantes começaram e íamos alternando os aprendizes-participantes, até um certo tempo. O incentivo partiu do bater das palmas e do grito contagiante para haver a troca.

Aquele local foi sendo ressignificado. Antes, um local de choros, vereditos e condenações de pessoas escravizadas., mas nos dias 3 e 5 de junho de 2025, foi um local de celebração dos saberes, conhecimentos, Arte e Cultura desses corpos ancestrais condenados. Sem eles, não teríamos nossas heranças, as quais trouxeram e “semearam”. No segundo dia, Yasmin trouxe, primeiro, sua pesquisa e, depois, formamos uma roda e *gingamos*, sambamos e rabiscamos o chão. Tudo juntos.



Figura 12 - Registro feito por Yasmin Menezes no momento da roda
Fonte: O Autor (2025).

Ao final de cada encontro, depois de ressignificar o espaço-tribunal para um espaço de acolhimento, sociabilidade e celebração, o que enunciar? O que dizer para aqueles aprendizes-participantes depois das cenas *afro-teatrais* apresentadas? A capoeira, o samba, em determinado período da História do Brasil, foram proibidos e considerados “coisas” de marginal e bandido. Atualmente, o movimento do funk e *trap*

brasileiro sofre a mesma retaliação com a prisão recente do MC Poze do Rodo, acusado de realizar apologia a uma facção criminosa[22].



Figura 13 - Registro feito por Yasmin Menezes durante a cena *afro-teatral* criada pelos aprendizes-participantes
Fonte: O Autor (2025).

Ao final da cena *afro-teatral* apresentada pelo grupo de jovens aprendizes-participantes, ao agradecer a salva de palmas, eles gritaram: “Liberdade pro Poze”. Naquele instante, eu deixei de ser agente-propositor e me tornei aprendiz. Aqueles meninos negros, na força ancestral da juventude, reivindicando liberdade de um artista e da estética ao enunciar a realidade da favela. Aquele discurso coletivo, que repudia a criminalização da Arte negra contemporânea, atravessou a todos ali. Aqueles meninos negros são agentes coletivos, dinâmicos e radicais na defesa da Cultura negra favelada.

Essa é a diferença entre um ensino de adestramento e domesticação e os modos de aprendizagem calcados nos valores da ancestralidade, circularidade e cooperação. Mesmo que o “eu” não aprecie a cultura estética enunciada por esse movimento artístico nichado do funk e *trap* brasileiro, o “eu” arte-educador tem a obrigação de potencializar o reconhecimento das reivindicações expressas pela luta da juventude negra e

[22] “*Porque eles estão fazendo isso comigo? Porque eu sou preto, porque eu sou favelado?* […] *Não tem traficante aqui não. Aí eu pergunto pra vocês, quem é traficante? É nós? Tem certeza?*” (Depoimento de Poze, 2025). Disponível em: https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2025/06/04/o-que-disse-mc-poze-do-rodo-ao-sair-da-cadeia.ghtml. Acesso em: 05 jul. 2025.

socialmente engajada, principalmente quando a classe dominante quer, mais uma vez, proibir a Cultura negra de existir. Quando um saber artístico cultural é proibido, é necessária a celebração da liberdade deste saber, não importa qual realidade que o saber artístico cultural representa, pois é a continuidade do movimento negro que promove a luta negra pela reivindicação da humanidade comunitária negra e oprimida.

Ao enunciar para aqueles jovens aprendizes-participantes que a capoeira e o samba também foram proibidos, desvela-se a verdadeira faceta do racismo, que o sistema insiste em querer cercear o corpo negro, suas manifestações socioculturais e o Estado de Direito. Estamos nesse constante campo de disputa, na transição do tempo-espaço, em que as práticas racistas são reatualizadas, orquestradas e juridicamente perpetradas para a aproximação do negro e sua Cultura sobre o espectro da criminalidade. “A castração estética vulnerabiliza a cidadania obrigando-a a obedecer a mensagens imperativas da mídia, da cátedra e do palanque, do púlpito e de todos os sargentos, sem pensá-las, refutá-las, sequer entendê-las!” (Boal, 2009, p.15)

Nossos discursos, no cotidiano escolar, são necessários para a diminuição das desigualdades raciais e sociais brasileiras. Temos que incentivar aqueles aprendizes-participantes, que estavam corretos em reivindicar a liberdade de um homem negro artista, que expõe a realidade através da Arte. Os aprendizes-participantes estavam certos pela continuação e preservação da Cultura favelada, seja qual for. “E assim vamos rodando” (Santos, 2019, p. 28) na lógica de ensinar-aprender e aprender a ensinar. É esculpir um espaço inter e transdisciplinar de interação e encantamento na livre expressão do corporal-verbal para envolver e criar estéticas próprias do grupo comunitário, por meio da experimentação em ampliar a certeza de reivindicar sua humanidade, lutar pela transformação da realidade da condição negra e oprimidos.

> No mundo real em que vivemos, através da arte, da cultura e de todos os meios de comunicação que as classes dominantes, com o claro objetivo de analfabetizarem o conjunto das populações, os opressores controlam e usam a palavra (jornais, tribunas, escolas...), a imagem (fotos, cinema, televisão...), o som (rádios, CDs, shows musicais...), monopolizando esses canais, produzindo uma estética anestésica – contradição em termos! –, conquistam o cérebro dos cidadãos para esterilizá-lo e programá-lo na obediência, no mimetismo e na falta de criatividade. Mente erma, árida, incapaz de inventar – terra adubada com sal! (Boal, 2009, p. 18).

A “terra adubada com sal”, que Boal (2009, p. 18) argumenta, é essa terra infrutífera de possibilidades, uma terra de frustração e desistência do local e do corpo. A *cosmofobia* atuante que torna a impossibilidade dos oprimidos de serem humanos,

que cultivam as sementes da preservação, ancestralidade, circularidade e a energia vital da terra; por conseguinte, a renegação da humanidade, seus saberes, seus comportamentos, suas manifestações culturais. Os colonialistas querem, de volta, a atrofiação, o analfabetismo estético, a castração, a adestração e a domesticação para dominar imperativamente "[...] como severa arma de isolamento, repressão, opressão e exploração" (Boal, 2009, p. 15). Cabe a nós, agentes coletivos, dinâmicos e radicais, "perfurar" os espaços no cotidiano escolar para que as vozes coletivas dos oprimidos sejam apreciadas e ouvidas as potências transformadoras na continuidade da luta pela humanidade. São necessárias as estratégias metodológicas para que as vozes dos oprimidos não sejam renegadas.

3.4.1 – Casa de vó: a pesquisa no terreiro

Esta foi a última ação da pesquisa, até o momento. Foi realizada dentro da programação de uma ação cultural, que ocorreu no dia 22 de junho de 2025, num local aonde funciona um terreiro de *Omoloko.* Foi uma confluência entre danças dos orixás, capoeira e contação de *itans*. Como o pesquisador estava na produção de uma ação cultural, pode-se destacar um momento na condução da pesquisa.

A ação cultural celebrava o orixá *Ayr*á. A dança de *Ayr*á é performada liturgicamente, como se carregasse alguém nas suas costas, pois, conta o *itan*, que ele carregou Oxalá por um longo período porque este estava muito debilitado. A dança de *Ayr*á é apresentada com a coluna encurvada para frente, os joelhos arqueados, os braços na frente do peito, com os punhos cerrados; assim, fomos caminhando para frente, alternando entre direita e esquerda. Foi, então, proposto aos aprendizes-participantes que colocassem a *ginga* no caminhar e, desse modo, seguimos. Foi isso.



Figura 14 - Registro da ação autoral cultural, “Fogueira de *Ayrá*”, feito por Pedro Soares
Fonte: O Autor (2025).

A experimentação entre o movimento de *Ayrá* em confluência com o movimento da *ginga*; este toque da ancestralidade, ao som de atabaques, *xirês* e cânticos, que mobilizaram moradores da região da Pequena África, filhos de santo. Esse instante, em que todos estavam envolvidos num espaço de sociabilidade, foi um convite a celebrar o orixá, dançar e evocar as divindades ligadas à natureza e os fenômenos. A linguagem sinestésica de gestos, ações, cânticos invocados, ritmo e *axé.* A coreografia lacunar da memória-avó, memória-mãe, em extensão à memória-filha, ao dramatizar a *cosmopercepção* (Oyěwùmí, 2002) no cruzamento *sígnico* e cognitivo-cultural e improvisações, “[...] como modo espiral de realização peculiar de um diálogo sempre prospectivo com a tradição vernacular” (Martins, 1995, p. 126). Radial no espaço curvilíneo, pois no jogo dos corpos confluentes que nós conscientizamos um lugar brincante e arte-educativo. Como é bom receber o abraço da Cultura ancestral avó!

4. Análise de dados

A escrita argumentativa do capítulo anterior deflagra a observação das dinâmicas da pesquisa-ação, em localizações diversas de instituições educacionais. Operou-se a transformação dos espaços ofertados por essas instituições, em espaços de sociabilidade com a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira – a Capoeira Angola por meio de oficinas teatrais. Teve por objetivo prático contribuir para o equacionamento de estratégias metodológicas que podem ser adaptáveis nas instituições educacionais públicas e privadas ao evidenciar soluções e propostas de ações correspondentes e alcançáveis, em um curto espaço de tempo.

Apresentou-se nas especificidades das ações e práxis circuladas, entre a relação do corpo e Cultura e História Africana e Afro-Brasileira, por meio de atividades arte-educativas, conforme a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) determina. O pesquisador agente-propositor, por não estar vinculado ao magistério de nenhuma instituição educacional, pública ou privada em exercício, não amplia a possibilidade de uma elaboração de estratégia metodológica durante todo um ano letivo.

No entanto, pelas situações apresentadas no capítulo anterior, a transformação propicia a capacidade de ação e as reivindicações, representações e mobilizações foram possíveis e alcançáveis perante os casos expostos. Nessas localizações diversas, através da práxis da pesquisa, conseguiu-se uma aproximação com a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira num modo de aprendizagem arte-educativo, em que o resultado seria a apreciação das criações artísticas em cenas *afro-teatrais*. “É claro que este tipo de objetivo deve ser visto com ‘realismo’, isto é, sem exageros na definição das soluções alcançáveis. Nem todos os problemas têm soluções a curto prazo” (Thiollent, 1986, p. 18).

Devido à realidade-situação apresentada, foi possível alcançar os objetivos da pesquisa-ação apontados no pré-projeto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER), da Instituição CEFET-RJ, que são:

- Apropriar-se dos elementos díspares do objeto de pesquisa na formulação referencial intercultural para o desenvolvimento de uma metodologia móvel, em um sinédoque de interjeições e junções, fusões e transformações, na formação em construção e desconstrução de um Arte-Educador, propiciador de um processo de

semiose de produção e comunicação de sentidos a mobilizar conscientizações decoloniais em salas de aula, através de propostas de atividades, ações e dinâmicas para a instauração de uma Arte-Educação antirracista e representativa de alteridade e caráter horizontal;

- Produzir conhecimentos, fomentando outras epistemologias e saberes que contestem epistemologias hegemônicas de ensino;
- Legitimar os saberes e conhecimentos oriundos da Cultura, Arte e Educação negras na construção de dispositivos *pretagógicos* (Petit, 2015) que alinham a vivência, a produção didática e a pesquisa em novas formas de expressão e singularidades, constituindo repertórios de Arte e expressão;
- Articular formulações teóricas sobre os estudos.

A pesquisa-ação, em seu período de formulação e aparato teórico, assim como as localizações que confluiu, também foi alterada e transformada, pois detém, em seu caráter adaptável, as dinâmicas de interação, investigação, integração e o atravessamento operado na *transfluência*, que é a força que compõe a *confluência* (Santos, 2019), pois assenta este pensamento a partir das ações permitidas em um determinado espaço-tempo no cotidiano das instituições educacionais apontadas no capítulo 3. Por meio da práxis da pesquisa, "[...] nós transfluímos, através da cultura, a imposição colonialista. Assim como a água transflui, por baixo da terra ou pelo ar, nós transfluímos pela cosmologia e pela cultura" (*Ibid.*, p. 24).

Assim como fenômenos naturais, os corpos afetam-se em transformações nas dinâmicas de interação com o tempo, temperatura, espaço, emoções, discussões, discursos, improvisos, memória, alterações, envolvimento, alteridades e diversidade, em que tudo se conecta no centramento e, ao mesmo tempo, descentramento sensorial e espiritual. A pesquisa é transformada e transforma onde é semeada.

> Reencontro uma unidade sensorial, intelectual e espiritual, uma tensão em direção a algo que está contemporaneamente dentro e fora de mim. Reencontro o "instante da verdade", com opostos que se acoplam. Reencontro sem pesar, nostalgia ou amargura, as origens e toda a viagem que disso parecia distanciar-me e que, na realidade, a isso me fez retorna (Barba, 1993, p. 22).

Dessas relações em interação, adaptação e transformação que se acoplam, retomamos o saber e o conhecimento a favor da produção e circulação de modos de oralitura[23] (Martins, 1997) a fundamentar espaços de sociabilidade. Isto foi possível, através do empenho participativo dos aprendizes-participantes e sua capacidade de ação, de interferência nos modos de condução, concentração e comprometimento com as atividades.

Sendo assim, *transfluiremos* através desta escrita, analisando os depoimentos dos aprendizes-participantes. A coleta dos dados sobre a perspectiva dos aprendizes-participantes é fundamental neste capítulo para expor seus envolvimentos e fomentar o incentivo à opinião da experiência em relação à Arte-Educação negra apreendida. É necessária a verificação do caráter participativo dos envolvidos em uma pesquisa-ação; todos os indivíduos, em comum acordo, dispõem, de forma voluntária, da emissão de comentários críticos às ações. O recolhimento dos depoimentos ocorreu de forma não obrigatória, por meio de papel e caneta. Esse material formalizou a coleta após as ações realizadas.

Como a participação foi de adultos e jovens, a delimitação da práxis aconteceu entre a faixa etária de 11-57 anos dos aprendizes. Alguns relatos sobre a experiência direta com a práxis foram de forma anônima, ou seja, o aprendiz-participante não revelou idade, nome e localização. Assim, em respeito aos aprendizes, foi mantido tal sigilo de identificação. Por isso, não foi determinado um padrão transcrito nem verificação ortográfica da norma culta, pois o que importa são o sentimento e a motivação de escrever sua opinião e apreciação. Esses depoimentos coletados foram colocados nesta dissertação-argumentativa e qualitativa conforme foram escritos pelos aprendizes-participantes e suas visões sobre a pesquisa; as informações obtidas são de livre expressão dos aprendizes-participantes.

Nas Referências, está o registro dos depoimentos capturados em fotos expostas nos Apêndices, assim como outros registros das práticas (Pereira, 2024), *link* do vídeo e o depoimento do ator-pesquisador negro, Ricardo Lopes, gravado em áudio, voluntariamente, em uma entrevista sobre sua pesquisa do treinamento de atores,

[23] O conceito de oralitura foi inicialmente usado pelo haitiano Ernst Mirville (1971) com objetivo de englobar os enredos dos relatos orais contados pelas gerações mais velhas às mais novas, cuja narrativa é um dos principais registros sobre os mecanismos da resistência negra, em uma perspectiva mnemónica. Leda Martins (1997) reelabora o conceito de oralitura à luz do entendimento de que o fazer literário negro não é elaborado apenas no campo da oralidade, mas também nos campos da escrita e performance como, por exemplo, nas festas religiosas. De tal maneira, o termo oralitura também abrange o repertório inscrito na grafia do corpo em movimento, uma *afro-grafia* em diálogo com a oralidade dos contares e cantares ancestrais.

calcada nas práticas entre capoeira e mímica teatral, na premiada Companhia de Teatro Esplendor (Lopes, 2025).

Na próxima subseção, vamos realizar uma dinâmica, em que a argumentação estrutural será a transcrição acoplada entre o depoimento dos aprendizes-participantes, a entrevista de Lopes (2025), o aparato teórico na formulação dos dados apreciados e a observação do "eu" pesquisador na jornada. Tudo em *encruzilhamento*, no qual os tempos-espaços espiralam e dão forma à escrita desta jornada de começo-meio-começo (Santos, 2015).

4.1 – Quilombo, Saber e Corpos Confluentes: coleta de vivências

Vamos brincar, vamos jogar de "Começo. Meio. Começo" (Santos, 2015). Vamos acompanhar os depoimentos dos aprendizes-participantes, a entrevista de Ricardo Lopes (2025) e minhas vivências com a pesquisa. Tudo mesclado neste envolvimento de vozes consonantes. As ações da pesquisa-ação e a entrevista com Ricardo Lopes aconteceram recentemente, em 2024 e 2025. Antes das considerações finais, vamos brincar, brindar e dançar esta jornada que você, gentilmente, leu até aqui.

Eu apreciei este campo de escrita, mas não adianta, eu gosto mesmo é de brincar, jogar e mandingar ações; mover a energia na desorientação, rodando e sendo rodante para descentralizar e centralizar; orientar modos de aprendizagem. Eu uso sapatos porque foi imposto usar sapatos, senão, andava com os pés descalços. Eu gosto de sentir o chão que piso, pois me sinto conectado com a terra e ela, comigo. Foi assim na entrevista com o ator-pesquisador Ricardo Lopes (2025): pisando na terra quilombola, Urbano Diniz, localizada no bairro da Glória/RJ. Foi gravada a conversa, ao pé de árvores enormes; sentamos em barrancos de terra, crianças se balançando em pneus amarrados a cordas, que estavam amarradas aos galhos das árvores. Uma feijoada rodando, convidados bebendo, comendo e celebrando as vidas: "Vivas, porque todas as vidas importam!" (Santos, 2020, p. 254).

Estou grato por esta jornada, até este momento. Semeei esta pesquisa para que caminhasse por terras quilombolas e terras de terreiro e, então, germinou esta escrita, este capítulo, este momento narrado. Eu comentei com o orientador da pesquisa, quando realizei a entrevista com Ricardo, que era isso: "*Até aqui estava bom! Estava saciado da trajetória*". Eu olhei aquela roda de samba, com feijoada, as crianças se

balançando no pneu, o barulho das folhas, umas nas outras, por conta da brisa do vento. Ali não há descrição de outro modo, senão o afago do abraço da ancestralidade de um quilombo.

> Numa roda de capoeira, regida pelos ensinamentos de vida, podemos ter cinquenta pessoas jogando, uma pessoa ensinando e pouquíssimas assistindo. Entre as poucas pessoas que assistem pode haver alguma que nunca viu a capoeira. No entanto, se esta quiser, ela pode entrar na roda e jogar […] A inclusiva da capoeira estão presentes no dia a dia e fazem parte do processo organizativo da coletividade. […] a partir das matrizes culturais filosóficas e cosmovisivas de cada um desses povos, estabelecendo os paralelos necessários (Santos, 2015, p. 42-43).

Nos modos de aprendizagem, nas trocas em rodas inclusivas, testemunhei os gérmens brotando, emergidos em cenas *afro-teatrais*. Através dos testemunhos de quem vivenciou as práticas nas localizações plantadas, o sentimento observando os aprendizes-participantes e sua transformação em *brincantes* com a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas praças, nas quadras poliesportivas, nas salas de aula, nas antigas arquiteturas de tribunais, nos terreiros, nos quilombos, nessas instituições educacionais. O aprendizado passava a "boca a boca", conterrâneo para ingressar nesta rede de intercâmbios, onde saber e conhecimento estão sempre em circulação. As matrizes culturais filosóficas da Capoeira Angola e o Teatro foram um "trampolim" para o encantamento de criações artísticas, experiências múltiplas, reivindicações, manifestações e celebração das nossas heranças.

"*A gente vai falar do Tartufo, não é isso?*" (Lopes, 2025. Informação oral). "*Não, estamos falando de Capoeira e Teatro*". A minha principal preocupação, quando iniciei esta pesquisa-ação, foi que havia poucas pesquisas sobre as temáticas relacionadas à Capoeira e Teatro e, das poucas que encontrei, até o momento, eram de autores brancos. Este saber ancestral é negro; é nossa Cultura *afro-pindorâmica* (Santos, 2015). Por que os brancos estão criando teses e dissertações sobre nossa herança? "Quando esse estudante chega lá na comunidade ele se torna pesquisador. E eu, que vou ensinar, viro o objeto de estudo. É muita doideira" (Santos, 2019, p. 30). Em 2023, na fase do pré-projeto, roguei para o Cosmo: "*Eu não serei objeto, serei o que está na roda, contribuindo para minha comunidade*". Como testemunhou Sophia (17 anos): "Foi uma ótima experiência, fiquei muito feliz e confortável em ter minha cultura sendo representada, também sou atriz e você agregou muito minha formação".

Eu não me importo que brancos se tornem capoeira; o que me importa é se todos tenham o acesso para tornar-se capoeira porque o saber e o conhecimento não

pertencem a ninguém: pertencem ao mundo. A Cultura brasileira descende da tríade étnica de africanos, indígenas e europeus; disto “germinou” a identidade cultural. Entretanto, as relações de dominação criadas pela classe dominante fundamentaram barreiras e subjulgamento sobre os dominados, então, cercearam o Estado de Direito e escolheram que o desenvolvimento deles é o melhor para ensinar. Na Constituição, todos têm direito à Educação, mas qual? Que Educação é essa? Por que temos tantas dificuldades para que os saberes e conhecimentos *afro-pindorâmicos* (Santos, 2015) estejam no cotidiano escolar? Eles denominaram, como campo de disputa dos saberes e conhecimentos, que um saber e conhecimento é mais competente que dos “outros”. O conhecimento científico é competente acadêmico, o saber ancestral é objeto popular. Está tudo errado.

“*O teatro é uma coisa e a capoeira é outra coisa. Isso no início*. *São coisas paralelas e nas paralelas fizemos essa intersecção, essa ponte*” (Lopes, 2025. Informação oral).

“Com a experiência que você nos trouxe eu pude sentir a energia ancestral do meu interior e poder expressar e construir” (Anônimo, 51 anos).

A Arte-Educação negra, distintamente da Arte-Educação dominante, é pela lógica comunal horizontal, sem verticalidade de posições de poder, pois todos somos humanos, vivos, igualmente pisantes da terra. “Vejo a capoeira como um resgate ancestral, como valorização da cultura negra. A prática da capoeira, em espaços escolares, contribui para a disseminação e fortalecimento da cultura negra” (Ana Paula, 40 anos).

O resgate ancestral que a Arte-Educação negra baliza é o aterramento dos espaços de sociabilidade em que confluímos o corpo, a palavra, o ritmo e a roda. Em que pode ser: “Uma simples aula de capoeira, carregada de histórias, sentimentos e muita cultura. Adorei a aula, as dinâmicas e a motivação e a energia apresentada durante a atividade” (Alonzo).

> *Então o corpo, ele se transforma na fala, é o corpo falando, entende? E quando, a gente foi fazer essa pesquisa do corpo, foi onde eu trouxe o meu corpo de capoeira. Isso no momento de buscar, pesquisar. A gente vai improvisar, tal, isso, aquilo. Eu me aquecia gingando, entendeu? Gingando e aí…A gente tem alguns exercícios que, a gente faz num processo de preparação que é isso. É o ridículo, é o monstro, o disforme, sair da beleza e a... capoeira tava no meu corpo, mesmo nessas transformações mais bizarras que, a gente vai buscando… que pra alguns não tem nada a ver, mas tem muito a ver quando você busca uma pesquisa. É tão interessante isso, né? Quando você olha e fala, cara, que isso, mexer o corpo assim, tal, tal, tal. Mas quando, você vai buscar o saber, conhecer, você vai entender o quanto aquilo ali se*

> *comunica com você. E aí, durante o nosso processo, eu comecei a utilizar algumas coisas da capoeira* (Lopes, 2025. Informação oral).

Alguns aprendizes-participantes informaram que já haviam feito capoeira ou que o pai já tinha feito. O “eu” pesquisador iniciou na capoeira só com 30 anos porque o “eu” pesquisador se desencantou com o Teatro e sua indústria mercadológica carioca. Quando o “eu” pesquisador decidiu que seria professor, “pesou” a responsabilidade do que iria ensinar. Então, primeiro, o “eu” pesquisador precisava aprender a *mandingar* porque não queria ser um adestrador de condução de corpos, como foi com ele.

> *Então, eu comecei a fazer capoeira com 12 anos, no grupo Abadá. Meu tio, meus primos faziam, me levou pra fazer capoeira e eu fiquei no Abadá até os 16 anos. Depois dos 16 anos, aí veio o teatro. 14 anos comecei a fazer teatro, aí teatro e capoeira* (Lopes, 2025. Informação oral).

Eu comecei a fazer Teatro com 14 anos. É muito estranho porque, agora, neste instante, eu lembro que senti medo antes da decisão de entrar na minha primeira aula de Teatro. Hoje, eu sou tudo aquilo que eu temia. “Achei top demais me libertei mto” (Mário, 14 anos). Quando, finalmente, eu fiz a bendita aula de Teatro, senti a profunda liberdade de colocar para fora todas minhas angústias através do meu corpo. Uma coisa que todos ali podiam fazer juntos.

“Foi ótima a experiência. A gente pode se expressar e compartilhar nossos sentimentos” (Anônimo). De lá pra cá, entre a paixão e desilusão pelo Teatro, fica a memória de como foi bom compartilhar sentimentos e o estado de corpo que só existem na minha mente.

> *A capoeira está no meu corpo, ela vai adentrar dentro desse espetáculo com certeza, de alguma forma porque hoje virou faz parte da nossa companhia como preparação, então os atores hoje se preparam através da capoeira todos os atores fazem capoeira dentro da nossa companhia como preparação, todo mundo. É o corpo, a capoeira te coloca em situações que é fora do nosso cotidiano. A gente estava conversando isso esses dias. O treino aqui, a gente tem um treino aqui, que é o grupo Luandê, mestre Célio, com quem dá aula é a minha prima, Érida Ferreira, contramestre, ela que puxa os treinos aqui. Então a gente está falando, no nosso cotidiano, a gente está andando em pé, normal. A gente nunca faz assim com a cabeça para ir. A capoeira nos coloca em situações de ter que jogar a cabeça pro chão. Mas com segurança, com sabedoria, com consciência, né? E a gente conversou isso porque eu já sofri dois acidentes de moto. Uma capoeira me salvou. O cara atropelou um cara e eu saí no AU. A moto só esbarrou aqui, queimou aqui minha perna. Saiu no AU falando com ela. Primeiro eu falei, teve um outro que eu não consegui. a mão*

> *quebrou, mas também tentei sair a mão quebrou, é isso é um tombo um tropeço, a capoeira vai te ajudar* (Lopes, 2025. Informação oral).

A capoeira me curou. Num determinado tempo, ela curou a desilusão com a Arte teatral. Aprendi que o saber ancestral tem essa capacidade de ação participativa, de curar as feridas abertas internas porque tem, em seus valores, a circularidade, a ancestralidade, a energia vital de conexão com os corpos, de promover a interação que nos retira da solidão programada deste mundo global capitalista, pois é a atividade coletiva de "ajuntar". "Oficina muito interessante, passando cultura de forma descontraída. Adorei" (Nicole, IFRJ, 2024).

Essas associações, que traçamos nesta escrita, só foram possíveis porque tivemos antepassados africanos nesta terra brasileira, que pisaram neste chão e *plantaram bananeira*, riscaram o ponto da encruzilhada dos saberes e fundaram parte da Cultura brasileira. "Eu gostei muito da experiência que tive hoje, porque aprendi vários movimentos da capoeira e sobre a cultura brasileira" (Lia, 15 anos). Para nós, a *geração-neta* (Santos, 2019), possamos desfrutar, alimentar-nos e curar-nos. A capoeira nos salva dos perigos da morte social e psicológica.

"*Você falou sobre a condução da sua pesquisa e da sua metodologia para o treinamento dos atores. Como é isso, pra você, ministrando isso para outras pessoas? E, dentro desse processo, como é que você vai trabalhando isso com outros corpos?*" Eu perguntei e Ricardo (Lopes, 2025) respondeu:

> *Na capoeira, os corpos, cada corpo tem o seu gingado. A gente passa a metodologia. É aqui o triângulo, a perna não cruza, a perna vai lá. Imagina o triângulo, cada corpo. As pessoas falam assim, nossa, eu quero jogar igual você. Você nunca vai jogar igual a mim. Cada corpo corresponde. E isso não quer dizer que está certo ou errado. Entendeu? Então, isso é muito gratificante porque para mim é um aprendizado. Entendeu? Eu vendo, meu Deus, olha como o corpo dele dá um martelo cruzado. Olha como sai o corpo dele. Olha como entra o corpo dele. Então, assim entender o corpo do outro e respeitar o corpo do outro, o tempo do outro, entendeu? Quando você se coloca nesse lugar de passar. Porque, assim, a capoeira está na minha vida. Eu estou com 41 anos. Vou fazer 42 anos. Eu estou na capoeira desde os 12. Então, 30 anos na minha vida na capoeira. Então, eu pude aprender, ter paciência comigo. porque o desejo de fazer é tão grande, que você vê. Cara, isso eu faço e quando você vai na prática, vê que não é a mesma coisa, então você vai começar a entender qual é o tempo do outro, como é que é o corpo do outro. Então, isso é uma mega experiência e ter a possibilidade de dentro da companhia a gente ter a capoeira como uma preparação, eu acho que é buscando a palavra não é gratificante, mas é... Cara, é divino você ter a capoeira no seu corpo. Porque a capoeira ela... Ela dá voz pro seu corpo. Ela dá sentido pra parte do seu corpo. A capoeira faz com que, você possa se comunicar através do seu corpo. A capoeira só passa por aquele*

> *questionamento. É dança, é luta. A capoeira é luta quando tem que ser luta. Ela é dança quando tem que ser dança. Ela é jogo quando tem que ser jogo. Ela é teatro quando tem que ser teatro? Ela é teatro, quando tem que ser teatro. Então a capoeira virou uma ferramenta parceira do teatro. Porque o teatro não é só texto, o teatro é corpo. E a capoeira é uma forma de preparar o corpo. Você sobe, você desce, você pula. Como é que é? É trazer vida para o seu corpo. Trazer vitalidade para o corpo. E mostrar um leque de possibilidades, através da interpretação e com essa junção da capoeira. Porque a capoeira tem história. O teatro, para ser contado, precisa de história* (Lopes, 2025. Informação oral).

A capoeira é este leque de possibilidades de adaptação onde finca. Assim, nós temos que nos apropriar do *nosso saber que é vivo* (Santos, 2019) e mobilizar estratégias para modos de aprendizagem deste saber. “Adorei essa experiência. Deveria ser ensinado em todas as escolas do nosso país” (Sanches, Miguel).

Hoje temos as ferramentas dispostas para ver isso acontecer, mas eles dificultam a propagação deste saber no cotidiano escolar, então, temos que continuar a luta daqueles que deixaram as heranças para nós. Porque, caro leitor, sem que você perceba, nós estamos ainda construindo esta História e Cultura Afro-Brasileira, de muitas vozes: geração avó, geração filha e geração neta, começo, meio, começo (Santos, 2015), incluindo a sua.

Considerações Finais

Nada é fim. É uma etapa do próximo passo da jornada, mesmo que não seja o seu passo, mesmo que não seja você quem vai deixar a oferta “arriada”. O ponto riscado é *continuum.* Começo, meio, começo (Santos, 2015). Pode ser, caro leitor, você quem continuará desse ponto, pode ser que eu continuarei. Não importa. O importante é continuar a jornada. Esta pesquisa é assentada no acolhimento; o que fiz aqui foi aproximar você das possibilidades da herança africana e *afro-pindorâmica* (Santos, 2015), desse patrimônio imaterial da humanidade, que são a capoeira e suas linhagens.

É preciso compreender que a história foi de luta, insurreição, resistência, estratégias, acordos de interesse, negócios e confluência. Que nossos corpos históricos, mandingueiros e confluentes circunscrevem este Estado de Direito de sermos humanos em evolução, com nossa História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e *afro-pindorâmica* (Santos, 2015); que temos plenamente o direito ao acesso de todo saber e conhecimento, seja de qual etnia for; e que temos plenamente o direito de escolha de qual saber e conhecimento queremos *transfluir* e como *transfluiremos*.

Nesta dissertação-argumentativa e qualitativa, “cavuquei” a História de muitas lutas para o acesso à Educação; ao lugar do saber ancestral no cotidiano escolar; à reinvenção estratégica e metodológica de um patrimônio imaterial cultural; à estratégia semeada nas instituições educacionais públicas e privadas; à participação de aprendizes-participantes na criação de cenas *afro-teatrais*; ao incentivo para o retorno deles sobre a experiência apreendida; e “voltei” ao quilombo, *transfluindo* com o ator-pesquisador negro, Ricardo Lopes. Estou saciado.

Apropriei-me de encantamento, envolvimento, semeio, cultivo, aragem, germinação, broto, ponto riscado, encruzilhada, oferta, mandinga, feitiço, dentre outros. Como as chaves que adentram fechaduras para abrirem portas, de “portas abertas”, nós podemos continuar a caminhada de perfurar os espaços deles para plantar o que é nosso. Eles podem comer também o que plantamos, pois o saber e o conhecimento não pertencem a ninguém: pertencem ao mundo.

O aparato teórico me ajudou neste semeio, que chamo de escrita em forma de dissertação que, caro leitor, você está sendo enfeitiçado pelo afeto da experiência iminente do conteúdo. É o contágio pelo patrimônio imaterial, interpelado em favor da transformação de possibilidades de autonomia da criação artística de cenas *afro-teatrais*, a partir dos elementos da Capoeira Angola. A centralidade é o chão que

pisamos; brincamos os jogos lúdicos possíveis ao gingar o corpo a vibrar a força interna da criação artística, ao internalizar as formas e formatar a imagem dos símbolos para apresentar à audiência o engajamento de sua participação ativa na cena *afro-teatral*. O objetivo demarcado é envolver um espaço-tempo de sociabilidade entre a cultura *afro-pindorâmica* (Santos, 2015), o agente-propositor e os aprendizes-participantes. É um convite para ser um agente coletivo dinâmico radical, seja de qual área você for. Nesta jornada de escrita, fomos referenciais díspares, pois são princípios antigos para compreender os novos.

Já não dói tanto; já não deve sofrer mais. A cabeça é erguida e o peito estufado do guerreiro. A rasteira fez cair, mas aprendi a levantar, “sacudir a poeira e dar a volta por cima”. A mandinga foi assentada, ritualizada, e agora pode ser comida, regurgitada, cuspida e transformada por você, caro leitor, em poética das cenas ou o que você quiser fazer desta oferta. Deveria ser proibido menosprezar saberes e conhecimentos dos filhos da terra. Nesta terra, pisam meus e seus pés. Meus ancestrais e os seus nos acompanham no reimplantar da semente da Arte-Educação negra.

Lágrima fugaz corre sobre meu rosto e sinto o abraço da ancestralidade e, nele, repouso, cansado, aparado e agraciado por uma ladainha de Besouro Cordão de Ouro. Acalentado pela ancestralidade, minhas lágrimas se transformam em riachos que deságuam em rios afluentes. Quero tanto aterrar-me aqui também – plantar meus pés e arvorecer, ver as sementes germinando, metamorfoseadas em árvores frondosas, cujos frutos são fáceis de pegar e alimentar bocas coletivas que mastigam, engolem, regurgitam e cospem sementes na terra, neste processo cíclico da vida.

Mas preciso continuar a caça e tenho uma flecha só. Nós, corpos negros, afagados pela ancestralidade, por vezes, só temos uma flecha que nos dá a rota luminosa do caminho aberto a partir daqui.

Meu choro é carinho pelo abraço da ancestralidade, mas também de partida e anseio pelo reencontro. Queria que você, caro leitor, sentisse, pelo menos, uma vez, como é bom ser abraçado pela ancestralidade, que tentaram nos afastar. Na continuidade desta pesquisa, meu desejo, ao realizá-la, é que aqueles que participem, sintam nem que seja um sopro da ancestralidade ao pé do ouvido, o acariciar do abraço negro, a satisfação refletida no sorriso de criar artes junto à ancestralidade, o despertar de iniciar a roda dos princípios circunscritos nesta escrita.

Levanto meu braço, com meus dedos cerrados, e sigo o caminhar da vida. Somos os filhos da terra: cuidado, com o que você planta no mundo. Emane o sopro na

semente e tenha respeito pela terra onde pisa. Foi assim. Fiz e, desse modo, fui abraçado pela ancestralidade, que me energizou para continuar a jornada.

Referências

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade:** uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110. (Sankofa 4: Matrizes africanas da cultura brasileira).

BARBA, Eugenio. **A canoa de papel**. Tratado de Antropologia Teatral. Brasília: Teatro Caleidoscópio, 1993.

BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator**. Dicionário de Antropologia Teatral. Campinas/SP: Hucitec/Unicamp, 1995.

BARROS, Surya A. Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. *In*: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. v. 6. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 79-92. (Coleção Educação para Todos). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 31 out. 2024.

BENCI, (Pe.) Jorge. **Economia cristã dos senhores no governo dos escravos** (livro brasileiro de 1700). (Estudo preliminar). Pedro de Alcântara Figueira; Claudinei M. M. Mendes. São Paulo: Grijalbo, 1977.

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

BOBBIO, Norberto. Verbete: capitalismo. *In*: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 11. ed. v. 1. Tradução: João Ferreira *et al*. Brasília: Editora UNB, 1998. p.141-144.

BOLA SETE, Mestre. **Capoeira Angola na Bahia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

BRASIL. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. Promulga o Codigo Penal. **Diário Oficial da União**, 2º da República, Rio de Janeiro, 13 dez.1890. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 31 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº CNE/CP 003/2004**. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf. Acesso em: 06 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 31 out. 2024.

BREDA, Marco Antonio Dornelles. **Elementos de capoeira na preparação corporal do** ator. 124 p. 1999. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNI-RIO), Rio de Janeiro, 1999.

BURKER, Peter. **Hibridismo cultural**. [*Cultural hybridity, Cultural exchange, Cultural translation: Reflections on History and Theory*]. 3. reimpressão. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2010.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

COSTA, Jurandir Freire. Prefácio. Da cor ao corpo: a violência do racismo. *In*: SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 1-16.

COX, Oliver C. O capitalismo é um sistema racista. *In*: PICO, Daniel Montañez (org.). **Marxismo Negro**: pensamento descolonizador do Caribe anglófono. São Paulo: Dandara, 2024. p. 78-85.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. *In*: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. v. 6. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 21-34. (Coleção Educação para Todos). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 31 out. 2024.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça na leis educacionais - da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. *In*: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. v. 6. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 49-64. (Coleção Educação para Todos). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 31 out. 2024.

DIOP, Cheikh Anta. **A unidade cultural da África Negra**: esferas do patriarcado e do matriarcado na Antiguidade Clássica. Tradução: Sílvia C. Neto. Luanda, Angola: Edições Mulemba; Ramada, Portugal: Edições Pedago, 2014.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Maria D. Macedo. Participação e controle social no Brasil recente: influência do pensamento gramsciano. *In*: MATOS, Teresa Cristina Coelho (org.). **Participação e controle social no Brasil recente**. São Paulo: Editora XYZ, 2011. p. 65-77.

FRASER, Nancy. **Capitalismo canibal**: como nosso sistema está devorando a democracia, o cuidado e o planeta e o que podemos fazer a respeito disso. Tradução: Aline Scatola. São Paulo: Autonomia Literária, 2024.

GALO, Darío González. **A Capoeira Angola como caminho para a formação, o treinamento e a criação cênica do ator**. 205 p. 2014. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11220. Acesso em: 01 set. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, São Paulo, p. 223-244, 1984. Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/10316/1/06_GONZALES__L%c3%a9lia_Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira_1.pdf. Acesso em: 01 set. 2025.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Heloísa Pires. Prefácio. *In*: MACHADO, Adilbência Freire; ALVES, Mª Kellyne Freyre; PETIT, Sandra Haydeé (org.). **Memórias do Baobá II**. Fortaleza: Imprece, 2015. p. 19-20.

LOPES, Nei. **Novo Dicionário Banto do Brasi**l. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

LOPES, Ricardo. 2025. [Entrevista cedida a Marcos Vinícius Firmino Pereira]. Fonte: https://drive.google.com/file/d/1pK_Hoym81vNbO5s8F0HL1x2CgWn5BkpI/view?usp=drivesdk.

MARTINS, Leda Maria. **A Cena em Sombras**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória**: o reinado do Rosário no Jatobá. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza; São Paulo: Perspectiva, 1997.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução: Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MOURA, Clóvis. Escravismo, colonialismo, imperialismo e racismo. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 14, p. 124-137, 1983. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/download/20824/13425. Acesso em: 22 set. 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. Visualizando o corpo: teorias ocidentais e sujeitos africanos. [Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects]. *In*: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P. J. (ed.). **The African Philosophy Reade**r. New York: Routledge, 2002. p. 391-415.

PALHARES, Isabela. Negros são 71,7% dos jovens que abandonam a escola. Publicado em: 17/07/2020. **Diário de Cuiabá**. Educação. Disponível em: https://www.diariodecuiaba.com.br/brasil/negros-sao-717-dos-jovens-que-abandonam-a-escola/535718. Acesso em: 26 out. 2024.

PEREIRA, Dulce Maria. **A face negra do Brasil multicultural**. São Paulo: Editora XYZ, 2012.

PEREIRA, Marcos. Corpo confluente: por uma Pedagogia Teatral Afrocentrada. *Minidoc* da pesquisa-ação. Duração: 6min33s. Publicado em: 11/12/2024. **YouTube**. Disponível em: https://youtu.be/S43jWznhgpM?si=hiclY_vr_ICWOew9. Acesso em: 15 set. 2025.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia**: pertencimento, Corpo-Dança afroancestral e tradição oral africana na Formação de Professoras e Professores. Contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PIMENTEL, Carolina. Mais de 70% das cidades não cumprem a lei do ensino afro-brasileiro. Publicado em: 18/04/2023. **Agência Brasil**. Educação. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/mais-de-70-das-cidades-nao-cumprem-lei-do-ensino-afro-brasileiro. Aceso em: 12 set. 2025.

REGO, Waldeloir. **Capoeira Angola**: ensaio sócio-etnográfico. Salvador: Editora Itapoan, 1968.

REZENDE, Maria Alice. A política de cotas para negros na Universidade do Rio de Janeiro. *In*: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. v. 6. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 157-170. (Coleção Educação para Todos). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 31 out. 2024.

ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. v. 6. Brasília: MEC/SECAD, 2005. (Coleção Educação para Todos). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 31 out. 2024.

RUFINO, Luiz. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas**. 2017. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/10434/1/Tese_Luiz%20R%20Rodrigues%20Junior.pdf. Acesso em: 31 out. 2024.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos**: modos e significações. Brasília: INCT/UnB, 2015.

SANTOS, Antônio Bispo dos. As fronteiras entre o saber orgânico e o saber sintético. *In*: OLIVA, Anderson Ribeiro; CHAVES, Marjorie Nogueira; FILICE, Renísia C. Garcia; NASCIMENTO, Wanderson Flor do (org.). **Tecendo redes antirracistas**: Áfricas, Brasis, Portugal. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 23-35. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

SANTOS, Antônio Bispo dos. Para a geração neta afrodescendente e afrodiaspórica. *In*: COSTA, Suzane Lima; XUCURU-KARIRI, Rafael (org.). **Cartas para o bem viver**. Salvador: Boto-cor-de-rosa livros arte e café, 2020. p. 252-254.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. Imagens de Santídio Pereira. São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, M.ª Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. [Recurso eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013.

SEYFERTH, Giralda. Raça, mestiçagem e nação no Brasil. *In*: OLIVEIRA, Iolanda de; PESSANHA, Márcia M.ª de Jesus (org.). **Educação e Relações Raciais**. Rio de Janeiro/Niterói: CEAD/UFF, 2015. p. 21-64. (Curso ERER, v. 1).

SILVA, Gisele Rose. **Azoilda Loretto da Trindade**: o baobá dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Rio de Janeiro: Metanoia, 2021.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. *In*: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. v. 6. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 65-78. (Coleção Educação para Todos). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 31 out. 2024.

SODRÉ, Muniz. **A Verdade Seduzida**: por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Codecri, 1983.

SOUZA, Mário Luiz de. Capitalismo e racismo: uma relação essencial para se entender o predomínio do racismo na sociedade brasileira. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 202-211, maio-ago. 2022. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/84662/48774. Acesso em: 02 set. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TRINDADE, Azoilda Loreto. Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil. *In*: SOUSA, Andréia Lisboa de (org.). **Valores afro-brasileiros na educação**. Boletim 22, Programa 2, p. 30-36. Brasília: MEC/TV Escola, novembro/2005. Disponível em: https://reaju.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/07/valores-civilizatc3b3rios-afrobrasileiros-na-educac3a7c3a3o-infantil-azoilda-trindade.pdf. Acesso em: 22 set. 2025.

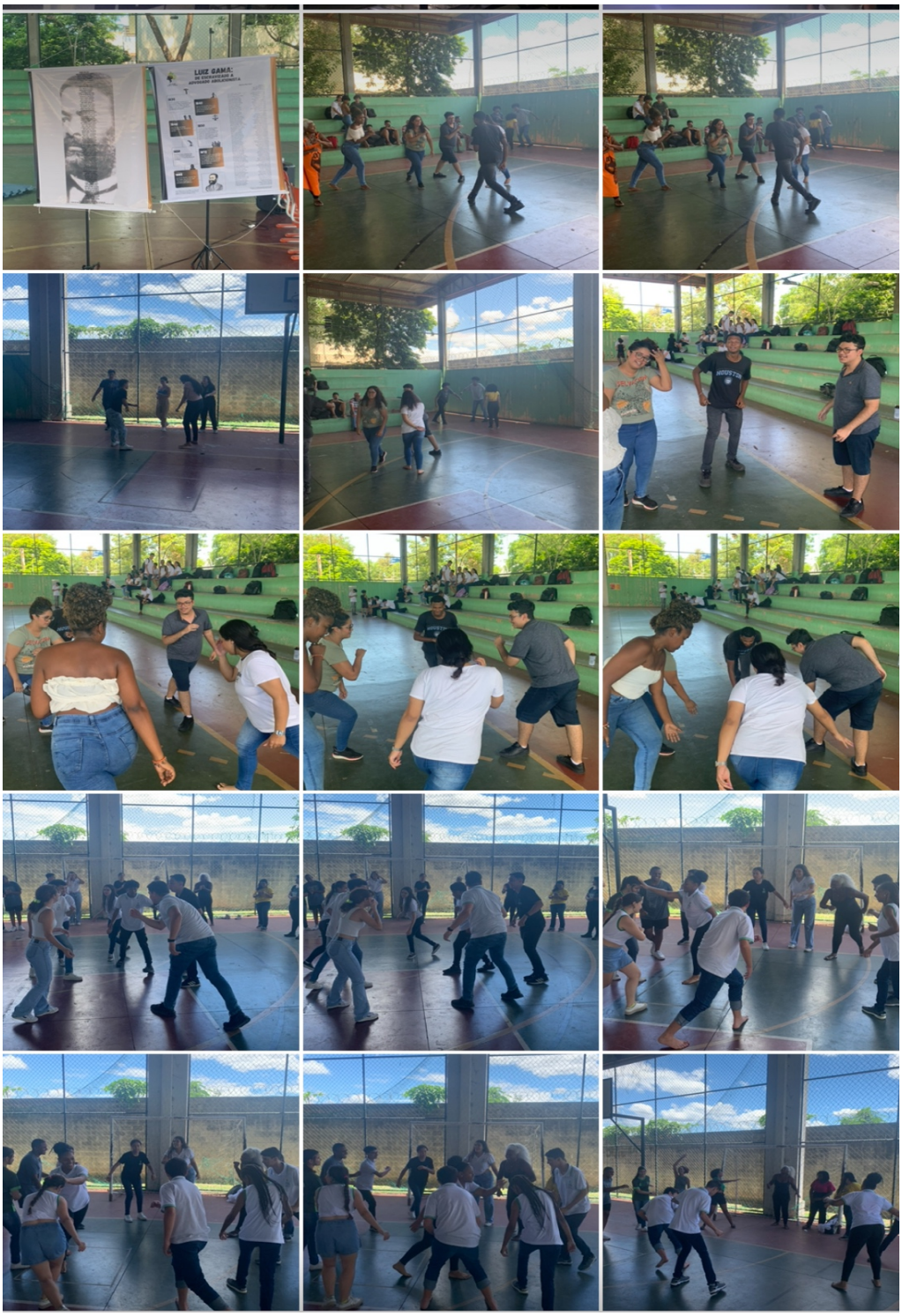
VELLOSO, Mônica Pimenta. As Tias Baianas tomam conta do pedaço: espaço e identidade cultural no Rio de Janeiro. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 207-228, 1990. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2303/1442. Acesso em: 25 set. 2025.

APÊNDICE A – Registro autoral da Oficina Corpo Confluente - COPENE 2024



Fonte: O Autor (2024).

APÊNDICE B – Registro autoral da Oficina Corpo Confluente - IFRJ-Duque de Caxias



Fonte: O Autor (2024).

APÊNDICE C – Registro autoral da Oficina Corpo Confluente – Instituto Educacional Daltro-Tijuca/RJ



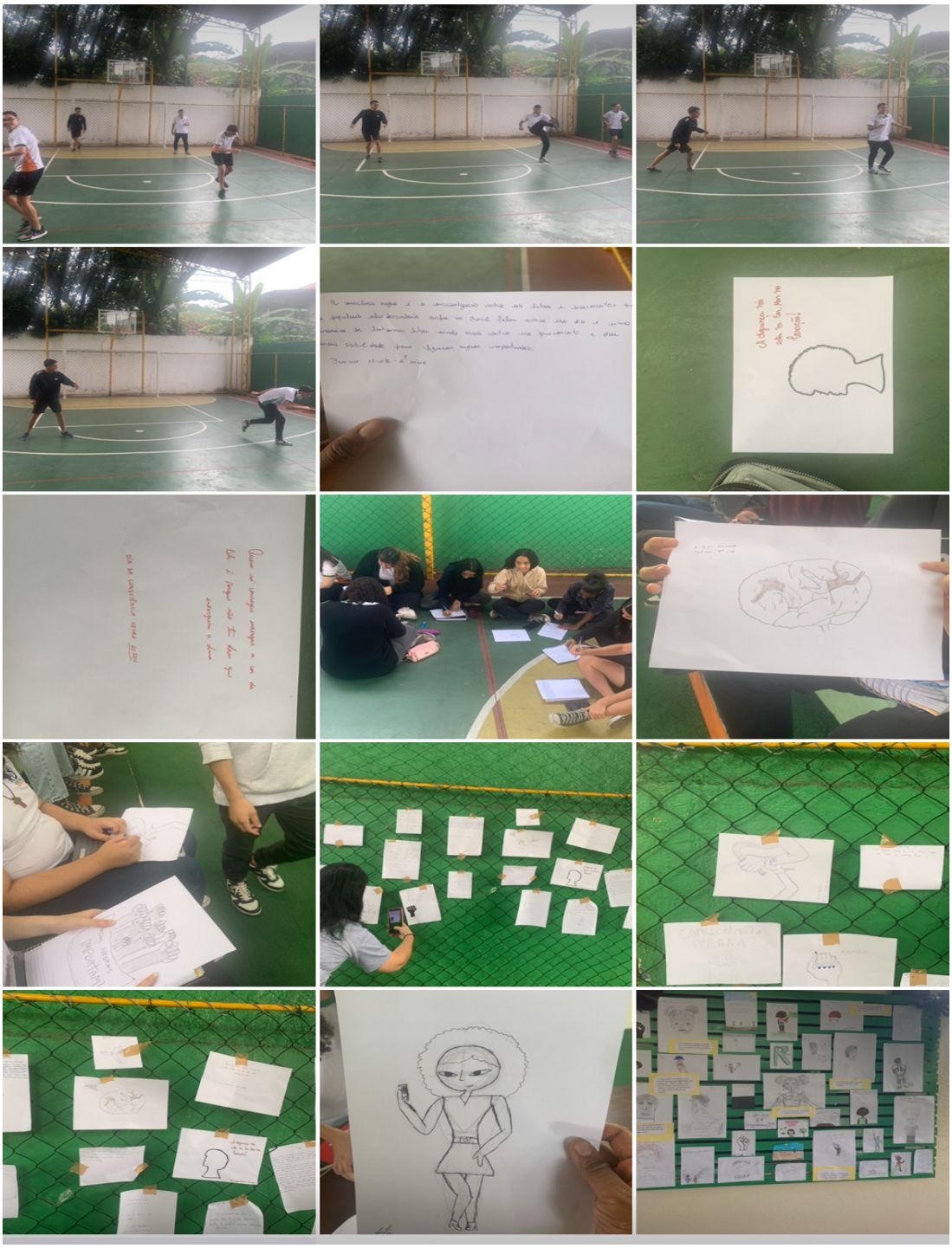
Fonte: O Autor (2024).

APÊNDICE D – Registro autoral da Oficina Corpo Confluente – Instituto Educacional Daltro -Taquara/RJ



Fonte: O Autor (2024).

APÊNDICE E – Registro II autoral da Oficina Corpo Confluente na Instituição Educacional Daltro - Taquara/RJ



Fonte: O Autor (2024).

APÊNDICE F – Registro feito da aula por Yasmin Menezes - CEFET-Petrópolis/RJ



Fonte: O Autor (2025).

APÊNDICE G – Registro II feito da aula por Y. Menezes - CEFET-Petrópolis/RJ



Fonte: O Autor (2025).

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO/DIVULGAÇÃO DE DOCUMENTO ELETRÔNICO NO CATÁLOGO DO SISTEMA DE BIBLIOTECAS DO CEFET/RJ E NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação abaixo citada, de acordo com a Lei nº 9610/98, autorizo, a partir da presente data, o CEFET/RJ, a disponibilizar gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissões assinadas abaixo, no Catálogo Online do Sistema de Bibliotecas e no Repositório Institucional do Cefet/RJ, ou qualquer outro formato de disseminação da informação que a instituição implemente, no formato PDF, para fins de leitura, impressão e/ou download pela internet, a título de divulgação da produção científica gerada por esta Instituição.

1- Tipo de trabalho: [ ] Projeto Final (Graduação) [ ] Especialização
[X] Dissertação [ ] Tese

2- Identificação do trabalho/autor(es):

Curso: Relações Étnico Raciais
Título: CORPO CONFLUENTE: POR UMA PEDAGOGIA TEATRAL AFROCENTRADA
Autor(es): Marcos Vinícius Firmino Pereira
Orientador: Renan Ribeiro Moutinho
Co-orientador:_____

3- Informações de acesso ao trabalho:

Este trabalho é confidencial? [ ] Sim [X] Não
Pode ser liberado para publicação? [X] Total [ ] Parcial [ ] Não
Justifique: Não há nenhum impedimento para a publicação da dissertação. Pode publica-lá em sua total completude._
Em caso de publicação parcial, assinale as permissões:
[ ] Sumário
[ ] Capítulos. Especifique: _____
[ ] Bibliografia
[ ] Outras partes do trabalho: _____

Rio de Janeiro, 27 de março de 2026

Documento assinado digitalmente
gov.br MARCOS VINICIUS FIRMINO PEREIRA
Data: 27/03/2026 12:09:50-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Documento assinado digitalmente
gov.br RENAN RIBEIRO MOUTINHO
Data: 27/03/2026 15:13:31-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Assinatura do orientador

Assinatura do co-orientador