

A ARTE E O CORPO COMO EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: IMPLEMENTANDO O SLAM, O AMAPIANO E O TEATRO NO AMBIENTE ESCOLAR

EL ARTE Y EL CUERPO COMO EDUCACIÓN ANTIRRACISTA: IMPLEMENTANDO SLAM, AMAPIANO Y TEATRO EN EL AMBIENTE ESCOLAR

ART AND THE BODY AS ANTI-RACIST EDUCATION: IMPLEMENTING SLAM, AMAPIANO AND THEATER IN THE SCHOOL ENVIRONMENT



José Jairo VIEIRA¹

e-mail: jairo.vieira@uol.com.br



Adriana Barbosa CONCEIÇÃO²

e-mail: adiranbarbosa.ufrj@gmail.com



Jorge Ariel Tavares dos Santos de OLIVEIRA³

e-mail: santos.ariel.tavares@gmail.com



Jean Costa do PRADO⁴

e-mail: jean.akaji@gmail.com



Maria Cecília Braga GOMES⁵

e-mail: mariacecilia1999@letras.ufrj.br



Claudio Aroldo da Paixão MEDEIROS⁶

e-mail: claudiomedereiros.arj@gmail.com



Shirleia dos Santos PEIXOTO⁷

e-mail: speixoto.adv@gmail.com

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro – Rio de Janeiro (RJ) – Brasil. Professor Titular da UFRJ e Permanente dos programas de Pós-graduação em Educação e de História Comparada (UFRJ). Professor Visitante da Universidade de Aveiro, Portugal. Pós-doutorando em Educação da Universidade Federal do Pará.

² Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro – Rio de Janeiro (RJ) – Brasil. Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) – Movimentos sociais. Graduanda em Pedagogia da UFRJ.

³ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro – Rio de Janeiro (RJ) – Brasil. Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) – Movimentos sociais. Graduando em Música da UFRJ.

⁴ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro – Rio de Janeiro (RJ) – Brasil. Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) – Movimentos sociais. Graduando em Pintura da UFRJ.

⁵ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro – Rio de Janeiro (RJ) – Brasil. Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) – Movimentos sociais. Licenciatura em Letras da UFRJ.

⁶ Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), Rio de Janeiro – Rio de Janeiro (RJ) – Brasil. Professor do Ensino Básico. Doutor em Educação (UFRJ).

⁷ Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), Rio de Janeiro – Rio de Janeiro (RJ) – Brasil. Professora do Ensino Básico. Doutoranda em Educação (UFRJ).

RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 28, n. 00, e023045, 2024. e-ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v28i00.19947.

Como referenciar este artigo:

VIEIRA, J. J.; CONCEIÇÃO A. B.; OLIVEIRA, J. A. T. S.; PRADO, J. C.; GOMES, M. C. B.; MEDEIROS, C.A. P.; PEIXOTO, S. S. A Arte e o Corpo como educação antirracista: implementando o Slam, o Amapiano e o Teatro no ambiente escolar. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 28, n. 00, e023045, 2024. e-ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v28i00.19947.



| **Submetido em:** 26/03/2024

| **Revisões requeridas em:** 05/05/2024

| **Aprovado em:** 04/08/2024

| **Publicado em:** 30/12/2024

Editor: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

RESUMO: O presente artigo apresenta o estudo e a prática de um projeto de educação antirracista realizado em uma Escola Municipal do Rio de Janeiro, que utiliza a arte e o corpo como ferramentas pedagógicas essenciais para abordar os temas centrais do projeto: racismo e educação libertadora. Conceitos teóricos, como o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, expressões culturais africanas, como o Amapiano, e manifestações artísticas afro-diaspóricas, como a Poesia Slam e a Literatura Negra, fundamentam e orientam as principais práticas desse projeto educacional. Com o objetivo de sensibilizar os educandos para questões raciais, valorizar sua ancestralidade e desconstruir preconceitos associados às manifestações culturais afro-brasileiras, foram realizadas dinâmicas e atividades interativas em sala de aula, visando ao enfrentamento do racismo. Essa experiência destaca a urgência de práticas pedagógicas que inspirem mudanças culturais, sociais e subjetivas desde a idade escolar, promovendo uma educação libertadora, consciente e antirracista.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Antirracista. Educação libertadora. Arte. Corpo. Slam.

RESUMEN: *Este artículo presenta el estudio y la práctica del proyecto de educación antirracista realizado en una Escuela Municipal de Río de Janeiro, que destaca el arte y el cuerpo como herramientas pedagógicas esenciales para abordar los temas básicos del proyecto: el racismo y la educación liberadora. Conceptos teóricos, como el Teatro del Oprimido de Augusto Boal, expresiones culturales africanas como el Amapiano y artes afrodiásporas como la Poesía Slam y la Literatura Negra apoyan y actúan como herramientas principales de este proyecto educativo. Con la iniciativa de sensibilizar a los estudiantes sobre cuestiones raciales, valorando su ascendencia y deconstruyendo prejuicios asociados a las manifestaciones culturales afrobrasileñas, se realizaron dinámicas y actividades interactivas en el aula con el objetivo de combatir el racismo. La experiencia destaca la urgencia de que las prácticas pedagógicas inspiren profundos cambios culturales, sociales y subjetivos desde la edad escolar en adelante, para promover una educación liberadora, consciente y antirracista.*

PALABRAS CLAVE: Educación Antirracista. Educación liberadora. Arte. Cuerpo. Slam.

ABSTRACT: *This article presents the study and practice of an antiracist education project conducted at a Municipal School in Rio de Janeiro, utilizing art and the body as essential pedagogical tools to address the project's central themes: racism and liberating education. Theoretical concepts such as Augusto Boal's Theater of the Oppressed, African cultural expressions like Amapiano, and Afro-diasporic artistic manifestations such as Slam Poetry and Black Literature underpin and guide the project's main educational practices. Aimed at raising students' awareness of racial issues, valuing their ancestry, and deconstructing prejudices associated with Afro-Brazilian cultural expressions, interactive dynamics, and classroom activities were implemented to combat racism. This experience highlights the urgency of pedagogical practices that inspire cultural, social, and subjective changes from an early age, fostering a liberating, conscious, and antiracist education.*

KEYWORDS: Anti-Racist Education. Liberating education. Art. Body. Slam.

Introdução

A educação antirracista, em seu caráter prático e teórico, se apresenta como um elemento essencial na formação de sociedades mais igualitárias, proporcionando às crianças e jovens oportunidades para reconhecerem e valorizarem a diversidade cultural que permeia suas realidades. No ambiente escolar, especialmente em comunidades multiculturais e de baixa e média renda, a arte e o corpo oferecem instrumentos eficazes para abordar temas delicados como racismo, preconceito e discriminação que podem atingir os educandos de formas mais intensas e urgentes. Este artigo, intitulado “*Educação Antirracista: A Arte e o Corpo como Instrumento de Aprendizagem no Ambiente Escolar*”, relata a experiência de um projeto desenvolvido pelo Projeto de Educação Tutorial (PET) Movimentos Sociais, que estuda Corpo, Raça e Gênero, em parceria com o LADERCOGEM - Laboratório de Pesquisa em Educação Antirracista da UFRJ. O projeto foi realizado em uma Escola Municipal localizada no bairro de Irajá, na Zona Norte do Rio de Janeiro.

A iniciativa baseia-se na perspectiva de que o combate ao racismo e ao preconceito deve ir além de textos e discussões restritos a espaços acadêmicos, alcançando crianças e pré-adolescentes por meio de atividades criativas, acessíveis, artísticas e inclusivas. O projeto, conduzido por graduandos do Projeto de Educação Tutorial (PET) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, provenientes de diversos cursos e orientados por professores pesquisadores, utiliza expressões artísticas como poesia falada, dança e teatro para criar um ambiente de aprendizado dinâmico e inclusivo. Essas práticas têm como objetivo evidenciar para as crianças a força, a riqueza e a beleza da cultura negra, desconstruindo estereótipos enraizados e desafiando narrativas que frequentemente associam expressões culturais afro-brasileiras a preconceitos estruturais, sociais e religiosos. Como base conceitual, o *Teatro do Oprimido* foi aplicado nas atividades, juntamente com produções artísticas de origem africana, como o estilo musical Amapiano, o filme “*Kiriku e a Feiticeira*”, e manifestações afro-diaspóricas, como a *Poesia Slam* e a *Literatura Negra*.

A experiência do projeto foi realizada com turmas do 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, no turno da tarde, envolvendo um público diverso composto por crianças negras e brancas, sendo a maioria formada por alunos negros. Ambas as turmas eram numerosas, com mais de 30 alunos cada, incluindo estudantes de diferentes realidades socioeconômicas e alguns com características de neurodivergência. Apesar do interesse e da curiosidade dos educandos nos encontros realizados, desafios surgiram em relação a algumas crenças e valores baseados



em pensamentos preconceituosos, estereotipados e por muitas das vezes ofensivos, mas sempre trabalhados e destrinchados seguindo o objeto do projeto. Diante disso, o projeto enfrentou resistências que foram superadas com planejamento estratégico e a construção de diálogos pedagógicos cuidadosos.

Assim, o objetivo principal deste artigo é demonstrar que existem maneiras de introduzir temas sensíveis como o racismo e a discriminação de forma eficaz para diferentes faixas etárias, especialmente no contexto escolar. A proposta educativa teve como prioridade a valorização da cultura negra por meio da arte, promovendo a consciência corporal, a apreciação da literatura e da música, e o contato com artes afro-diaspóricas. Além disso, buscou estimular debates construtivos sobre consciência racial, respeito às diversidades e o combate aos preconceitos presentes na sociedade que os cerca. Ao longo do projeto, o trabalho foi sendo desenvolvido com produções culturais como o Slam, o Rap, filmes e estilos artísticos africanos, que demonstraram ser uma abordagem eficaz para crianças dos 10 aos 12 anos, permitindo uma conexão mais profunda e significativa com as temáticas apresentadas.

Por fim, a motivação para a realização dessa atividade encontra respaldo na necessidade urgente de combater as formas de violência simbólica e estrutural que se reproduzem na sociedade e nas escolas. Compreendendo que as crianças tendem a reproduzir os comportamentos que observam em casa, e em diversos lugares, o projeto busca não apenas conscientizar sobre questões de preconceito e valores discriminatórios, mas também promover uma formação cidadã que contribua para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa. Além disso, buscou proporcionar um contato profundo com diferentes linguagens artísticas, com o objetivo de promover uma educação que os liberte e os torne protagonistas de suas próprias realidades.

A importância da educação antirracista nas escolas

O artigo e o projeto partem do princípio de que a luta contra o racismo, embora não seja recente, é estrutural e explícita, ainda que muitas vezes disfarçada, sendo um tema de extrema relevância no contexto brasileiro. Os casos de discriminação e preconceito racial ocorrem, em grande parte, de forma velada nos ambientes escolares.

Exatamente por isso, a escola tem o dever de desconstruir o espaço e promover uma educação antirracista baseada na implementação da Lei n.º 10.639/2003, que estabelece a

obrigatoriedade do ensino de história e culturas afro-brasileira e africanas na educação básica, partindo do pressuposto de que o racismo também se perpetua por meio da educação e dos educadores, de maneira voluntária ou involuntária. Somente a partir desse entendimento pode-se caminhar para uma construção de uma educação antirracista e mais verdadeira, libertadora. A prática racista parte de um conjunto de atitudes, comportamentos e crenças que discriminam, marginalizam ou subjugam pessoas, com base em sua raça ou etnia. Esse fato está enraizado em ideologias que supõem a superioridade de uma raça sobre as demais e justifica a exploração, a exclusão e o preconceito.

O racismo pode se manifestar em atitudes individuais, práticas institucionais ou estruturas sociais que perpetuam desigualdades e injustiças, havendo uma discriminação estrutural através de estereótipos que reforçam desigualdades raciais. Pode ocorrer nas ações ou palavras claramente discriminatórias, explícita ou de maneira implícita. Por isso e com isso, o antirracismo é a postura e as ações que se opõem ao racismo, visando combater a discriminação racial e promover a igualdade e a justiça social. O antirracismo não se limita a atitudes individuais, mas também envolve mudanças estruturais e políticas que combatam as desigualdades históricas e sistêmicas entre as raças. Ser antirracista implica em reconhecer o racismo como um problema coletivo e atuar ativamente na desconstrução do racismo, seja em nível pessoal, comunitário ou institucional. Em contraponto, enquanto o racismo reforça as divisões e hierarquias raciais, o antirracismo busca desestruturar essas divisões e promover a equidade e a inclusão.

Logo, entende-se que o racismo no Ensino Fundamental se manifesta de diversas formas e pode impactar significativamente o desenvolvimento das crianças, especialmente aquelas pertencentes a grupos étnico-raciais marginalizados, como crianças negras, indígenas e outras minorias. Nas escolas, a discriminação racial pode ocorrer tanto de maneira explícita quanto implícita, sendo frequentemente influenciada por estereótipos, preconceitos e pela ausência de uma educação inclusiva que valorize e respeite as diferenças raciais desde cedo. Como destaca Grada Kilomba em seus estudos, certos estereótipos são atribuídos às raças visando inviabilizar suas vozes e preservar uma ordem colonial e branca de sociedade, cultura e pensamento.

os colonizados como incapazes de falar, e nossos discursos como insatisfatórios e inadequados e, nesse sentido, silenciosos. Elas também vão ao encontro da sugestão comum de que grupos oprimidos carecem de motivação para o ativismo político por conta de uma consciência falha ou insuficiente de sua própria subordinação (Kilomba, 2019, p. 48 - 49).



O reconhecimento e a valorização das diferentes culturas e identidades raciais nas práticas pedagógicas são essenciais para o combate ao racismo estrutural. Isso implica a construção de um ambiente inclusivo que promova o respeito às diferenças e a celebração da diversidade étnica e cultural nas salas de aula. Criar espaços de diálogo, nos quais as crianças possam conversar sobre diversidade e identidade racial de maneira respeitosa e construtiva, é um caminho eficaz para que elas compreendam desde cedo a importância do respeito mútuo, contribuindo para o combate à discriminação. Ensinar crianças a serem antirracistas desde a educação infantil é um passo crucial para enfrentar o racismo na sociedade. As crianças estão em fases de desenvolvimento em que aprendem principalmente por observação, interação social e experiências. Portanto, os educadores desempenham um papel central na promoção da diversidade racial entre elas. Como ressalta a educadora bell hooks, é fundamental respeitar o aluno como sujeito ativo e reconhecer a importância do educador nesse processo de construção.

Todos nós, na academia e na cultura como um todo somos chamados a renovar nossa mente para transformar as nossas instituições educacionais - e a sociedade de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade (hooks, 2013, p. 50).

Começando desde cedo, as escolas podem ajudar a formar uma geração de crianças que compreendam as questões de raça, valorizando a diversidade e que se comprometem a combater o racismo na vida cotidiana. Esse é um passo essencial para construir uma sociedade mais justa e igualitária, capaz de desconstruir as amarras e concepções de raça, inferioridade e superioridade, violência e desumanização, que estão profundamente enraizadas e atribuídas às pessoas não brancas na sociedade brasileira.

Iniciar o trabalho cedo na escola é fundamental para a implementação da Lei nº 10.639/2003. Segundo Pereira Mota e Santos Cruz (2023), existem quatro desafios principais para a efetiva implementação da Lei: o livro didático, a formação continuada de professores, o currículo e o contexto político atual.

Essa dificuldade na implantação de uma educação antirracista resulta na formação de uma subjetividade negativa em relação à pessoa negra, ou seja, ela é constantemente vista e levada a acreditar em estímulos depreciativos. Nesse sentido, Costa, Queiroz e Muniz (2024) afirmam que os professores e gestores devem estar atentos e agir de forma antirracista. A lei deve servir como uma orientação pedagógica para a aplicação de uma educação antirracista (Ferreira; Teles; Araujo, 2023).

As práticas escolares devem estar pautadas em uma ação voltada para o antirracismo, como micro ações afirmativas de forma significativa (Ferreira; Vieira, 2020) e com a ótica decolonial em todas as esferas educacionais (Milagres; Peixoto; Vieira, 2023).

A arte e o corpo: caminho para a mudança

A expressão corporal, quando vista sob uma perspectiva artística, pode comunicar ao mundo tanto quanto palavras em um soneto. Um movimento de uma mão, espalmada e direcionada a outra pessoa em gestos circulares e contínuos, pode não expressar o mesmo sentimento se fosse representado por uma rima. Pensando nisso, o corpo está presente em toda criação e representação artística, mesmo que a arte se manifeste como a junção de pinceladas sobre um papiro. Para que essas pinceladas acontecessem, uma mão as guiou, orientando as cores. Nas artes plásticas, o corpo é necessário; no cinema, ao segurar a câmera e apresentar as cenas e ângulos para contar uma história, também se faz uso do corpo; na música, ao utilizar o aparelho fonador, e na literatura, igualmente. O corpo está intrinsecamente presente em toda criação artística. Contudo, há momentos em que a arte nasce do corpo, em que o corpo é a própria criação artística. Neste contexto, serão abordadas algumas linguagens artísticas onde o corpo é o sujeito principal desse processo criativo, atuando como ferramenta de libertação e de subjetivação das opressões que esse corpo pode ter vivenciado. São elas: a dança, o teatro e a poesia corporificada.

A escritora Leda Maria Martins em seu estudo “*Performances no tempo espiralar, poéticas do corpo-tela*”, apresenta o corpo como meio e transporte para o passado, representando uma herança e ancestralidade que podem ter sido perdidas ou apagadas por filosofias coloniais e opressoras. Para a autora, o corpo também se configura como uma tela para curar o presente e reescrever o futuro.

(...) o acontecimento corporificado inclui as experiências individuais e coletivas, a memória pessoal e a memória histórico-social. O corpo-tela é assim também um *corpus* cultural que, em sua variada abrangência, aderências e múltiplos perfis, torna-se locus e ambiente privilegiado de inúmeras poéticas entrelaçadas no fazer estético (Martins, 2021, p. 82).

O corpo humano seria um instrumento de autoexpressão, que indica como nosso corpo humano é, assim, um instrumento de autoexpressão, refletindo como nos posicionamos no RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 28, n. 00, e023045, 2024. e-ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpte.v28i00.19947.

mundo, como nos portamos e sentimos. A arte, em diálogo com o corpo, trabalha a percepção e as noções de sentido, frequentemente levando o indivíduo a compreender e reconhecer sentimentos e impasses registrados em seus corpos, e até mesmo nos de seus ancestrais. Leda, em sua obra, traz a reflexão de como a arte, utilizando da oralidade e do corpo, pode subjetivizar grupos marcados pela desumanidade, pela opressão, pela dor e pela falta de fala. Ela destaca o caráter social e transformador da arte, que, ao resgatar culturas e tradições ancestrais, contribui para a história brasileira e para a formação da cultura, do pensamento e do espaço que o povo brasileiro ocupa.

No teatro, o corpo é a principal ferramenta do ator. É por meio dele que a história é contada, muitas vezes sem a necessidade de grandes objetos cênicos ou cenários elaborados para transmitir ao público as emoções e falas desejadas. Muitas vezes, basta um trabalho de expressão corporal, modulação vocal e atuação facial para que o teatro se comunique eficazmente. Nos anos 60, o dramaturgo Augusto Boal desenvolveu um conceito e projeto chamado *Teatro do Oprimido*, no qual, por meio de jogos teatrais e intervenções, o *oprimido* deixaria o lugar de espectador, no qual teria sido relegado, para tornar-se ator, sujeito de seu destino, porta-voz de suas emoções e revolucionário de sua vida e sociedade. Dentro do Teatro do Oprimido, existem jogos e subconceitos, como o *Teatro Imagem*, em que sentimentos, problemas e situações são transformados em cenas teatrais sem o uso da linguagem verbal, proporcionando mais espaço para o desenvolvimento da expressão corporal e oferecendo ao ator um caminho novo para entender seus sentimentos e dilemas. Quando Boal leva esse projeto para grupos e locais de baixa renda, em contextos políticos de opressão e desigualdade, ele transforma a arte em uma ferramenta de transformação íntima e revolução social para essas pessoas.

Pensando na ancestralidade africana do povo brasileiro, destaca-se um traço marcante e uma herança forte da cultura dos povos africanos: a oralidade. Essa prática, de grande importância, é um dos principais meios de difusão de conhecimento, ensino, literatura e arte. A figura do “Griot”, aquele que transmite o saber para seu povo de forma oral, representa uma das figuras mais relevantes na história da oralidade. Considerando isso e analisando o quadro de letramento do nosso país, o acesso à escrita e a leitura sempre foi muito restrito aos grupos de alta renda econômica, assim, até mesmo no contexto atual, o corpo e a voz se tornaram a principal tela e caneta para os artistas pobres, pretos e marginalizados. Uma arte emergente que conversa com isso surgiu na década de 80, chamada *Poetry Slam*, trazida para o Brasil como um movimento artístico do gênero da poesia falada. Este movimento não apenas utiliza a voz

para comunicar a poesia, mas principalmente o corpo, que, ao ser um dos protagonistas, corporifica a poesia e transforma a palavra em arte.

A poesia slam, que se espalhou por todo o Brasil sob a forma de campeonatos (locais, estaduais e nacionais) de poesia falada, colocada em cena a voz, o corpo, o olhar e as experiências de sujeitos “outremizados”, como Toni Morrison chamou aqueles que vivenciam processos de exclusão, marginalização ou subalternização (Pimentel; Souza; Costa, 2023, p. 9).

O Slam é conhecido, nas rodas de batalha de poesia do Brasil, como uma arte fortemente e majoritariamente preta e de denúncia. Na roda, e no espaço de performance, o poeta se vê em um espaço dele, onde seu corpo pode existir e gritar, relembrar e resgatar dores, lutas, memórias e falas ancestrais, as quais seu corpo compartilha por carregar a mesma cor, etnia ou gênero. A performance vocal e corporal oferece um caminho de libertação e subjetivação, proporcionando ao indivíduo um espaço para falar, sentir e escutar suas emoções, características muitas vezes negadas a pessoas oprimidas e exploradas.

Além da poesia e do teatro, a dança traz uma capacidade de libertação extremamente profunda, principalmente quando conversa com culturas que não estão dentro de uma ordem colonial e ocidentalizada da arte. O *Amapiano* é um estilo musical, próprio da região Sul da África, que acompanha um estilo de dança muito característico aos movimentos corporais mais recorrentes na expressão corporal dos povos africanos. A soltura dos quadris, da região do pescoço e a intensa movimentação da lombar desconstroem muitos padrões de movimento impostos pelas danças de produções ocidentais. Além de promover maior contato com um povo que faz parte da história do Brasil, esse estilo de dança oferece novos caminhos para o autoconhecimento corporal e novas formas de expressão.

Todas essas formas artísticas além de trazer um caminho para libertação, seja de uma dor, de uma repressão, de uma ignorância cultural, de preconceitos enraizados, elas também dão caminho para o indivíduo se tornar sujeito, entrar em contato com seus sentimentos, vontades e entender que possui o senso crítico e que deve usá-lo. Esse processo é defendido por educadores como bell hooks, que afirmam que a educação e a formação do ser humano devem ser centradas nisso: ouvir, enxergar, libertar e tornar sujeito aquele que está sendo educado. Somente dessa forma é possível permitir que o educando transforme sua sociedade e as pessoas ao seu redor.



Às vezes entro numa sala abarrotada de alunos que se sentem terrivelmente feridos na psique (...) mas não penso que eles queiram que eu seja a sua terapeuta. Querem isto sim, uma educação que cure o seu espírito desinformado e ignorante. Querem um conhecimento significativo. (...) a educação é a prática de liberdade (hooks, 2013, p.32 - 35).

O potencial educacional da arte se manifesta em diversas instâncias, muitas vezes pelo simples fato de permitir que o corpo se expresse, instrumento que frequentemente fica cerceado, limitado a uma cadeira, em uma posição fixa, por horas na rotina escolar.

O corpo é, do ponto de vista científico, a instância fundamental e básica para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica, percebemos o corpo como parte integrante e de fundamental importância ao desenvolvimento e jamais deveria ser desconsiderado do processo de ensino e aprendizagem (Assman, 1998, p. 113).

Para se ensinar o sujeito, é preciso considerar e abraçar o seu todo, tudo o que o afeta, a sua psique, o seu sentir, o seu corpo, o que o modifica e o que o estimula. O processo educativo não deve imprimir fatos e informações, mas sim conversar com o sujeito que está sendo educado, abrir portas para que esse sujeito converse de volta, para que pense e construa seu pensar, para que comprehenda e liberte o seu corpo que pode estar cerceados por muitas filosofias opressivas e padronizadas, de gênero, de raça e de educação.

Oficinas de arte e corpo: experiências de sala de aula

Dentro do projeto, foram oferecidas oficinas de arte, que incluíam jogos teatrais, contato com a dança, noções básicas de teatro e poesia na escola. O projeto foi realizado em ambas as turmas (5º e 6º anos do Ensino Fundamental) ao longo de 9 semanas, com 9 encontros, sendo um encontro semanal em cada turma, culminando em uma apresentação final para os familiares e o corpo docente.

Metodologia

Foi utilizado metodologias combinadas, como a da Abordagem Triangular (Barbosa, 2010), onde se pode refletir e criar seus conhecimentos utilizando a arte como expressão. Essa

abordagem consiste na leitura de determinada obra, na contextualização desta e no fazer artístico como resultado. Nesse último caso, o corpo entra também como protagonista, pois o fazer artístico o inclui necessariamente. A metodologia desenvolvida por Ana Mae Barbosa se mostra inovadora e busca integrar diferentes dimensões do aprendizado, especialmente na educação infantil, usando a afetividade e o conhecimento para promover uma educação que considera o ser humano em suas individualidades.

A abordagem triangular foi aplicada, por exemplo, quando foi apresentado o filme “*Kiriku e a Feiticeira*”. Os alunos já estavam interagindo com as imagens e criando pressupostos a partir delas. Após assistirem ao filme, a contextualização, iniciada a partir das percepções dos alunos, mostrou aos educadores como eles enxergavam determinadas situações. A partir disso, foi possível introduzir temas como educação antirracista e antibullying. Ao final da contextualização, os alunos criaram uma obra seguindo a linha da metodologia, sintetizando o aprendizado. As obras criadas demonstraram o conteúdo discutido em sala de aula, focando na decolonização do conhecimento e promovendo uma educação contra os preconceitos sociais. Além disso, estimulou os alunos a se tornarem sujeitos de seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Na combinação desta metodologia, utilizamos também a do *Teatro do Oprimido*, especificamente na turma do 6º ano, criada pelo dramaturgo e diretor brasileiro Augusto Boal na década de 1960. Seu objetivo é usar o teatro como uma ferramenta para a transformação social, permitindo que os oprimidos (grupos marginalizados ou em situação de subordinação) se expressem, reflitam sobre suas condições e, por meio da ação teatral, proponham alternativas para mudar a realidade. Essa metodologia busca envolver o público de forma ativa, transformando-o de espectador passivo em espectador ativo/ator, ou seja, alguém que participa da cena, sugerindo soluções e intervenções nos conflitos apresentados. O teatro deixa de ser uma representação e se torna uma experiência de conscientização e ação coletiva.

Além disso, foi feito o contato com literaturas de autoria negra e africana, promovendo maior consciência racial e mudança no cânone literário da sala de aula. Em todas essas metodologias e ferramentas, um ponto crucial é estimular o aluno a se tornar sujeito de sua própria história e entender sua capacidade de autonomia.

Relatos e atividades desenvolvidas



Em um dos encontros foi compartilhado aos alunos do 5º ano a apresentação da obra visual “*Kiriku e a feiticeira*” de Michel Ocelot (2016), uma animação baseada em uma lenda africana que se passa na Guiné e destaca a esperteza e a coragem de um menino africano, que a todo momento é desvalidado pelos membros de sua comunidade. No entanto, isso não o impede de continuar acreditando em seu potencial de um dia salvar sua tribo das posses de uma feiticeira que os mantém prisioneiros. Após assistirem ao filme, veio o momento da contextualização por meio de um questionário para fazê-los refletirem sobre as cenas. Algumas perguntas de provocação foram feitas: Como se identificaram com o filme? O que gostaram e não gostaram? A personagem é bonita ou não?

O retorno foi positivo em relação a aprovação do filme, mas um aluno disse não ter gostado, pois não se sentiu identificado, achou estranho não haver pessoas não negras na obra, o que levou a outra pergunta: Em que lugar o filme se passa? O retorno dado ao aluno foi que na Guiné a população é majoritariamente negra. É fato que as mídias brasileiras e internacionais, de forma majoritária, exibem pessoas brancas. A falta de representatividade negra e o excesso de representação branca na mídia se tornaram normativos, o que explica o estranhamento do aluno, uma dúvida que foi esclarecida pelo educador.

Quando questionados sobre a personagem, se ela era bonita ou não, todos discordaram, o que esbarra diretamente no que reconhecemos como a reprodução racista do viés inconsciente. Questionados novamente, os alunos passaram a refletir e novas respostas surgiram, como “Ela tem o corpo bonito”, disseram. O filme não sexualiza a personagem, mas esse tipo de comentário ainda está muito presente no discurso social, que tende a reduzir as qualidades das mulheres negras a atributos físicos e aos seus corpos, enquanto sua feição ou subjetividade são, muitas vezes, vistas de forma negativa. Esse pensamento é reforçado por Lélia Gonzalez, em seu livro “*Por um feminismo Afro-latino-americano*” que aponta:

“Branca para casar, mulata para fornicular, negra para trabalhar” — tornou-se uma síntese privilegiada de como a mulher negra é vista na sociedade brasileira: como um corpo que trabalha, e que é super explorado economicamente, ela é uma faxineira, cozinheira, lavadeira etc. que faz o “trabalho pesado” das famílias de que é empregada; como um corpo que gera prazer e que é super explorado sexualmente, ela é a mulata dos desfiles de Carnaval para turistas, de filmes pornográficos etc., cuja sensualidade é incluída na categoria do “erótico-exótico” (Gonzalez, 2020, p. 154).

Essas questões foram amplamente conversadas com a turma até que eles identificassem a origem dessas afirmações e pudessem repensar alguns critérios. Por fim, o fazer artístico



consistiu na criação de uma obra de arte, seja desenho ou pintura, representando uma situação de combate ao racismo. A experiência corpórea envolveu uma performance ensaiada ao longo de 10 semanas. A coreografia foi baseada em elementos extraídos do filme, que abordavam questões do projeto. A música escolhida para dar vida à apresentação foi “*Mnike*” de Tyler ICU, uma oportunidade de introduzir aos estudantes um novo gênero musical, o *Amapiano*, originário da África do Sul, que se relaciona com a obra visual “*Kiriku*” por tratar da inserção de culturas africanas.

Nos ensaios, foi possível observar que a dança conseguiu envolver o corpo de forma lúdica e criativa, proporcionando uma experiência de autodescoberta, soltura e superação da rigidez, como a timidez. Os alunos ganharam confiança e começaram a se apresentar diante da turma, promovendo uma consciência corporal conforme os encontros avançavam. Além disso, os educadores estagiários, ao se incluírem na dinâmica, incentivaram os alunos a quererem participar também.

Houve uma votação entre as dinâmicas para mapear os gostos musicais da turma, e apresentamos a eles vários gêneros musicais. O resultado foi uma divisão significativa entre Trap e Rap, com menos votos para funk, k-pop, samba e pagode. O objetivo era mesclar o gênero vencedor com o estilo do *Amapiano* para compor a coreografia final, estabelecendo uma relação com o filme trabalhado. Uma das dinâmicas relevantes consistiu em criar dois grupos e iniciar uma competição, na qual um representante de cada grupo vinha até o centro da sala para encenar uma música que o educador sussurrava em seus ouvidos. Com movimentos corporais, eles deveriam fazer com que seu grupo adivinhasse qual era a música apenas observando os movimentos realizados.

Essa atividade teve como expectativa e resultado a soltura dos corpos para a introdução à dança, o desinibir dos estudantes e o ganho de confiança em si para que pudessem dançar na frente dos demais. Foram apresentados vídeos de danças do *Amapiano*, que eles aprovaram, embora tenham achado difícil. Nessa mesma dinâmica, foi percebida como negativa pelos educadores a divisão que os alunos fizeram, sendo deixados livres para se separarem como quisessem. Isso resultou em uma divisão de meninas contra meninos. Outro ponto que chamou atenção foi o trabalho em equipe. Os estudantes se empenharam e trabalharam juntos para mostrar suas qualidades. Talvez nem soubessem que estavam se ajudando, pois alguns membros do mesmo grupo não mantinham relações de amizade, mas ainda assim superaram isso para poder vencer na dinâmica.



No dia da apresentação final para os pais e para toda a escola, os alunos estavam muito ansiosos e nervosos com a quantidade de pessoas presentes para assisti-los. No entanto, com algumas palavras de encorajamento, logo se mostraram confiantes, afinal, haviam trabalhado duro durante a preparação. Ao iniciar, os educadores graduandos se apresentaram e explicaram o trabalho realizado com os alunos ao longo dos 2 meses e meio, ressaltando que o resultado foi a performance de dança, que sintetizava o conteúdo trabalhado em sala de aula e evidenciava a educação antirracista e antibullying.

O projeto, em muitas situações, demonstrou o quanto ser educador é um desafio. Muitas vezes, lidar com crianças e adolescentes envolve situações inusitadas, como comportamentos de inquietação, ansiedade, distração dos alunos e até mesmo gritos. Por isso, as reuniões do PET (Programa de Educação Tutorial), realizadas ao longo do projeto, foram importantes, pois nelas houve discussões sobre as práticas e os desafios. Nessas trocas, surgiram soluções trazidas por outros bolsistas que também trabalham com educação, além de orientadores do projeto sempre dispostos a auxiliar os orientandos.

Já no 6º ano, o objetivo do projeto era a produção de 6 esquetes teatrais ao final das 10 semanas de encontros. Essas peças foram adaptadas de textos selecionados pelos educadores estagiários, todos contos de autoria negra brasileira e africana, como os de Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, e autores africanos como o angolano Luandino Vieira e o moçambicano Luís Bernardo Honwana. Os contos adaptados para as esquetes foram: *Quarto de Despejo; Lumbiá; Sulwe; A Frontera do Asfalto e A mão dos pretos*.

Antes da produção dos roteiros e das peças, foi realizado um momento de laboratório, discussão e criação de bagagem sociocultural e desenvolvimento corporal. Desde o primeiro encontro, foram passadas noções básicas de teatro, como o que é roteiro, o que é teatro, o que é cena, o que é representar e quem pode representar. A fundamentação teórica se baseou em Boal e no Teatro do Oprimido, com o objetivo de retirar os alunos do papel de espectadores passivos e sem ação, e levá-los para o lugar do sujeito que atua, que tem autonomia sobre si e sobre a cena em que está.

A partir daí, foram realizados, desde os primeiros encontros, jogos teatrais com a turma, usados no teatro profissional para desinibir os atores, desenvolver improvisação, soltura de corpo e criatividade cênica. Alguns desses jogos vieram diretamente de Boal, como o *Teatro Imagem*, em que os alunos criaram cenas sem vocalizar nenhuma palavra. Também foram propostas atividades em que uma situação provocante era apresentada e eles precisavam adentrar na cena, assumir o papel de ator e mudar a cena de acordo com o que concordavam ou

discordavam. Além disso, foram realizados jogos de memória e de interpretação facial, muitos deles na quadra e fora das cadeiras. Essa movimentação e mudança de rotina foram essenciais para a percepção do corpo. Elementos como interpretação, expressão de sentimentos e autoconhecimento do próprio corpo foram trabalhados. A reação dos alunos foi extremamente positiva. Com idades entre 11 e 12 anos, ainda na transição da segunda infância para a pré-adolescência, os jogos cativaram a turma como um todo. Eles respondiam muito bem, o que proporcionou mais bagagem para a apresentação cênica que teriam que construir.

O outro aspecto trabalhado no laboratório, em paralelo aos jogos, foi o debate sobre raça, classe e gênero, com um aprofundamento na temática racial. Desde a primeira semana, vídeos de *Poesia Slam* foram apresentados aos alunos, e o retorno foi profundo e imediato. Pela própria linguagem do Slam, com seu grito e performance emotiva, o gestual intenso dos poetas e as denúncias atuais que dialogam com a realidade de muitas minorias, a compreensão e a reação da turma foram muito positivas. Foram apresentados os Slammers Carol Dall Farra, com uma apresentação no coletivo de poesia “*Slam das Minas*”, e WJ, em sua performance no coletivo “*Slam Resistência*”. Ambos trataram de negritude, desigualdade racial, as dificuldades cotidianas do preconceito de cor, assim como a importância da ancestralidade e da luta pelos direitos humanos e o direito de ser humano, uma luta urgente para as classes e grupos minoritários.

Por fim, na dinâmica com o 6º ano, um dos educadores, que também é Slammer, se apresentou com uma poesia de temática similar, para que a energia do Slam e a troca com a plateia fossem vivenciadas de forma mais genuína pela turma. O retorno foi tão positivo quanto o dos vídeos. Nos debates, surgiram muitas crenças preconceituosas e atitudes de bullying persistentes entre os colegas, mas a compreensão dos temas era sempre muito favorável. Já na produção das peças, o desafio foi maior, pois não havia muita parceria e senso de coletividade entre os grupos. Embora os alunos tivessem assumido os personagens, a falta de contato com o teatro e seus elementos dificultou o processo de criação das esquetes.

Pontos que chamaram a atenção em ambas as turmas incluíram, no 5º ano, um comportamento discriminatório ligado à moral religiosa, observado pelos educadores em sala de aula. Durante uma discussão, uma aluna repudiou o comentário de outra que afirmava que rebolar, fazendo “quadrado”⁸ era uma forma de dançar, assim como o “Bonde das

⁸ O quadrado é um passo de dança do funk que envolve rebolar o bumbum de forma sincronizada.
RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 28, n. 00, e023045, 2024. e-ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v28i00.19947.

maravilhas”⁹. Em contrapartida, a outra disse que não aprovava e que nunca consideraria rebolar uma dança, pois acreditava que uma mulher deveria se dar ao respeito. A fala pode ter sido carregada de ideologias religiosas ou crenças tradicionais e preconceituosas, que, em sua base, definem o corpo como um veículo que deve ser controlado e moldado segundo princípios e normas pré-estabelecidas.

Já no 6º ano, uma situação marcante foi em relação a duas alunas, ambas lidando com questões emocionais e a busca por afeto. A primeira se sentiu tocada com alguns relatos de injúria racial que assistimos e compartilhou com a turma uma situação de racismo que aconteceu com sua mãe. Embora ela não se identificasse como pessoa preta, e não tivesse vivenciado a situação diretamente, ela expressou sentir a dor e a injustiça do ocorrido. No segundo acontecimento, uma aluna com dificuldade de entrosamento foi acolhida por um dos educadores, achou espaço de troca, escutou conselhos e desabafou algumas de suas angústias.

Considerações finais

Em ambas as turmas, houve diversos desafios, mas em cada dinâmica havia o indício de que aquela proposta pedagógica poderia estar os libertando, os conscientizando e os ajudando a assumir seus lugares como sujeitos de si mesmos. No 5º ano, os alunos demonstraram uma compreensão crescente do assunto ao longo do projeto, se engajando, levando o conteúdo para casa, trocando com seus familiares e trazendo dúvidas e inquietações para a sala de aula. Isso evidencia como o processo de aprendizagem não se dá apenas na sala de aula, mas também em espaços como o lar, a rua e a família. A educação não se limita aos muros da escola, mas se expande no convívio e no dia a dia dos alunos. O objetivo inicial deste projeto foi alcançado: o desejo de intervenção. Outros resultados surpreendentes também foram conquistados: a profunda afetação que ocorreu nos pesquisadores deste trabalho ao longo do projeto.

O contato com pequenos seres humanos em formação, que ainda estão no processo de entender seus sentimentos, identidade e demandas afetivas, intelectuais e de espaço, foi enriquecedor. A possibilidade de se abrir em sala de aula, enquanto sujeito, com sentimentos e com suas próprias demandas, ajudou a construir um contato sincero e uma troca sólida entre

⁹ Bonde das Maravilhas é um grupo brasileiro de funk carioca criado em 2011 em Niterói. O grupo alcançou projeção nacional com as canções “Quadrado de Oito” e “Aquecimento das Maravilhas”.
RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 28, n. 00, e023045, 2024. e-ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v28i00.19947.

dois sujeitos, os alunos e os professores pesquisadores do projeto. Como bell hooks ressalta em seus trabalhos, é preciso que o educador também se coloque em sala, para que haja um caminho de retorno por parte do educando. O contato desses alunos com representações diferentes também aconteceu por meio do audiovisual, da poesia, do Rap, da fala e da possibilidade de ser e estar na arte. Foi no corpo e na arte do corpo que se constituiu e se fez presente o processo educacional, que se transformou em semente em cada educando presente neste projeto.



REFERÊNCIAS

- ASMMANN, H. **Reencantar a educação rumo à sociedade aprendente.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.
- BARBOSA, A. M. T. B. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BRASIL. **Lei n.º 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: **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 1, 2003
- COSTA, T. T.; QUEIROZ, M. V. O.; MUNIZ, E. A. Racismo e formação da subjetividade da pessoa negra: Antecedentes históricos e perspectivas da educação escolar. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 25, n. 00, p. e024004, 2024. DOI: 10.30715/doxa.v25i00.17976. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/17976>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- FERREIRA, J. M. P.; TELES, G. A.; ARAÚJO, R. L. A Lei 10.639/03 como orientação político-pedagógica para uma educação antirracista na escola: Possibilidades para decolonização do currículo. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. esp.1, p. e023014, 2023. DOI: 10.22633/rpge.v27iesp.1.17939. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17939>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- FERREIRA, E. S.; VIEIRA, J. J. Infância e Microações Afirmativas em Contextos Significativos. **Educação e Realidade Edição eletrônica**, Porto Alegre, RS, v. 46, p. 1-17, 2021. DOI: 10.1590/2175-6236107778. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/FtRkKbYcpHpfKY9ZHpcyRQR/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano:** ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** A educação como prática para liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- KILOMBA, G. **Memórias da Plantação.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MARTINS, L. M. **Performance do tempo espiralar:** poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- MILAGRES, A. O.; PEIXOTO, S. S.; VIEIRA, J. J. Pedagogias decoloniais: diálogos, discussões e reflexões insurgentes para (des/re)construções de fazeres e saberes na educação. **Peer Review, /S.I./**, v. 5, p. 118-138, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/368867906_Pedagogias_decoloniais_dialogos_discussoes_e_reflexoes_insurgentes_para_desreconstrucoes_de_fazeres_e_saberes_na_educacao. Acesso em: 15 jul. 2024.

OCELOT, M. **Kiriku e a feiticeira**. Rio de Janeiro: Viajante no Tempo, 2016.

PEREIRA MOTA, M. E.; SANTOS CRUZ, J. A. Mapeamento Sistemático da literatura sobre a Lei 10.639/03, do Parecer CNE/CP 3/2004 e seus impactos insatisfatórios na BNCC.

Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 16, n. 00, p. e023006, 2023. DOI: 10.26843/ae.v16i00.1244 . Disponível em: <https://ouci.dntb.gov.ua/en/works/45vjNajl/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

PIMENTEL, A.; SOUZA, F.; COSTA, M. As Minas do Slam, nova cena da poesia oral no Brasil. Rio de Janeiro: Ganesha Cartonera, 2023.



CRediT Author Statement

- Reconhecimentos:** O presente trabalho foi realizado com apoio da UFRJ.
 - Financiamento:** Recebeu recursos no formato de bolsa PET-FNDE, PQ-CNPQ, Print-CAPES.
 - Conflitos de interesse:** Não há conflitos de interesse.
 - Aprovação ética:** Não aplicável.
 - Disponibilidade de dados e material:** Não aplicável.
 - Contribuições dos autores:** A contribuição dos autores ocorreu na concepção, planejamento, análise, interpretação textual, redação e revisão intelectual crítica e trabalho de coleta de dados, tendo todos se responsabilizado pela aprovação final do texto para publicação.
-

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

