



**Corporeidades Negras
no Ambiente Escolar: um
lugar de aquilombamentos
estéticos do teatro para lei
10.639/2003**

*Black Corporeities in the
School Environment: A place
of aesthetic aquilombamentos
of the theater for Law
10.639/2003*

**Elison Oliveira Franco¹
(UnB/SEEDF)**

1. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas na Universidade de Brasília (PPG-CEN/UnB), na linha de pesquisa *Cultura e Saberes em Artes Cênicas*, sob a orientação do Prof. Dr. Erico José Souza de Oliveira. Bolsista Capes. Ator, palhaço e professor de Artes Cênicas na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Tem focado suas pesquisas nos seguintes temas: Pedagogia das Artes Cênicas, Cômico, Jogo, Riso, Brincadeira, Aprendizagem Lúdica e Educação para as Relações Étnico-Raciais. **E-mail:** elisonarte@gmail.com .

Resumo |

A escrita trata da implementação da lei 10.639/2003 no ambiente escolar, destacando práticas estéticas antirracistas por meio da atenção dada às corporeidades negras dos estudantes. Mostra a necessidade de repensar abordagens pedagógicas ao observar a presença significativa de alunos negros em uma escola de ensino médio público do Distrito Federal, incorporando os aprendizados artísticos alcançados. Por meio da metodologia da prática como pesquisa, enfatiza o envolvimento com uma educação antirracista contínua, não restrita a datas comemorativas, descrevendo a utilização de procedimentos artístico-aquilombados para promover o autoconhecimento corpóreo dos alunos no tratamento dos conteúdos curriculares ligados ao teatro. O curta-metragem *Raízes*, criado pelos estudantes, sob a orientação do autor-docente, é mencionado como exemplo de projeto que aborda o antirracismo e a valorização da negritude dos adolescentes.

Palavras-chaves: Corpo; Negritude; Racismo; Educação Antirracista; Lei 10.639/2003.

Abstract |

The writing deals with the implementation of law 10.639/2003 in the school environment, highlighting anti-racist aesthetic practices through the attention given to the black corporeities of students. It shows the need to rethink pedagogical approaches by observing the significant presence of black students in a public high school in the Federal District, incorporating the artistic learning achieved. Through the methodology of practice as research, it emphasizes the involvement with a continuous anti-racist education, not restricted to commemorative dates, describing the use of artistic-aquilombado procedures to promote the corporeal self-knowledge of students in the

treatment of curricular contents related to theater. The short film *Roots*, created by the students, under the guidance of the author-professor, is mentioned as an example of a project that addresses anti-racism and the appreciation of blackness among adolescents.

Keywords: Body; Blackness; Racism; Anti-racist education; Law 10.639/2003.

1 Introdução²

No dia 26 de novembro de 2018, recebemos, estudantes e eu, uma *Declaração de Reconhecimento Público* da Subsecretaria de Educação Básica (SEB) da SEEDF em honra ao curta-metragem *Raízes* e à sua importância sociocultural para o fomento de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais³.

Era o reflexo do negrume das atividades artístico-aquilombadas que eu vinha desenvolvendo em sala de aula com os alunos, desde 2016, para aplicabilidade da lei 10.639/2003, que alterou o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que passou a exigir o ensino da História e Cultura afro-brasileira em sala de aula (Brasil, 1996; 2003)⁴. A abordagem da lei deixou de ser um recorte em meus planos de aula para se converter em um eixo principal e estruturante nos direcionamentos dados aos conteúdos curriculares voltados ao ensino e aprendizagem do teatro no ensino médio⁵.

Para me envolver com a lei 10.639/2003 e promover uma educação antirracista na educação básica, levei em consideração a percepção que tive em relação ao quantitativo expressivo de estudantes negros na escola e ao questionamento que fiz à imagem de um negro rompendo as correntes, pintada na porta de entrada do estabelecimento de ensino médio, que está

2. Este texto é o resultado das atividades teórico-práticas e metodológicas desenvolvidas na disciplina *Prática artística e escrita*, ofertada no PPG-CEN da UnB, no segundo semestre de 2024, ministrada pelo Prof. Dr. Alisson Araújo de Almeida e pelo Prof. Dr. Tiago Elias Mundim.

3. O curta-metragem está disponível em: <https://youtu.be/iBLInZEqMPM?si=PIZs-NWULq1jmhIVk>. Acesso em: 25 nov. 2025.

4. É importante informar que o artigo 26-A foi novamente alterado pela lei 11.645/2008, que incluiu a matriz indígena nos estudos e nas práticas dessas duas matrizes culturais em salas de aula de ensino fundamental e médio (Brasil, 1996; 2008). No entanto, ela não será o foco da análise, uma vez que pretendo tratar dos aspectos estéticos e artísticos concernentes às culturas negra e afro-brasileira na experiência antirracista que será descrita neste artigo.

5. No decorrer do texto, será explicada a intenção da denominação *artístico-aquilombadas*, mas, por questões contextuais e modos específicos de falar, haverá momentos de utilização da expressão *artístico-pedagógicas*, ou, tão-somente, *pedagógicas*.

localizado na cidade do Riacho Fundo II/DF⁶. Tal percepção me levou a repensar minhas abordagens metodológicas e buscar práticas estéticas mais afirmativas em relação aos corpos negros e juvenis que eu observava, na perspectiva de construir um diálogo proveitoso naquele contexto educativo e sociocultural, produzindo conhecimento por meio do repertório enegrecido da cultura africana e afro-brasileira.

Como refletiu Mabel Freitas, que apontou o movimento ativista do teatro negro brasileiro, na qualidade de um potente recurso pedagógico nas aulas de teatro na educação básica, inferindo que:

A Educação Antirracista é uma práxis pedagógica disruptiva, insubmissa e insurrecional que refuta a suposta universal superioridade cognitiva europeia em detrimento da sapiência pluriversal azeviche africana e afro-brasileira, promovendo ensinâncias e aprendizagens à luz de epistemes, estéticas e poéticas negras para conscientemente combater a chaga social chamada racismo. Consequentemente, desenvolvemos habilidades e competências em estudantes ante a engenhosidade intelectual da pretidão sem a hostilidade da lógica racista que zoomorfica nosso corpo e deslegitima nosso *corpus negro* (Freitas, 2023, p.29-30).

A minha percepção da retintura dos corpos negros e juvenis, que compunham a escola, me fez reconsiderar abordagens artísticas e antirracistas nos conteúdos ofertados em sala de aula aos estudantes, assim como no combate ao racismo perpetuado no próprio cotidiano escolar. Isso significa dizer que a sensibilidade concernente à visibilidade afirmativa da corporeidade da juventude negra me levou a repensar e me envolver com uma educação estética antirracista, para contemplar, satisfatoriamente, a lei 10.639/2003.

6. O Riacho Fundo II é a 21ª Região Administrativa do DF (RA XXI), fundada em 1995, e está localizada a 22km do centro de Brasília. A estrutura da escola de ensino médio mencionada era provisória, pois havia sido projetada para atender a alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, contendo dois blocos de salas, cujas 14 turmas eram divididas em dois grupos de 7 classes para cada semestre letivo. Dessas 14 turmas, separadas igualmente, lecionei para seis de 2º e oito de 3º anos do ensino médio, com a presença de, mais ou menos, 30 a 35 alunos cada, embora as listas de presença totalizassem entre 40 a 45 estudantes matriculados.

Neste texto, ocupo-me em demonstrar de que maneira a lei pode ser abordada, fazendo uso de práticas artístico-aquilombadas aperfeiçoadas com estudantes do ensino médio, e questionando a atenção dada aos referenciais imagéticos que se encontram na espacialidade da escola e no próprio corpo dos discentes. Como isso pode acontecer? De que maneira o professor ou a professora de teatro pode promover uma educação estética antirracista, a contar da atenção dada à corporeidade negra dos estudantes e das imagens incorporadas ao próprio ambiente escolar?

Para a construção dessa análise empírica, apoio-me na metodologia da *prática como pesquisa*, no sentido de divulgar uma realidade de ensino médio paralelamente a outras perspectivas estéticas, artísticas e formativas, que buscam se envolver com a efetividade da lei 10.639/2003. A prática como pesquisa (*Practice as Research* - PaR) tem sido pensada desde 1990 e fortalecida nos últimos anos pelas produções realizadas nos programas de pós-graduação pelo Brasil, resultante de pesquisadores universitários e artistas. Para a sua composição, a própria prática artística enquanto meio para gerar conhecimento, diversidade cultural das práticas corporais brasileiras, modos de fazer e pensar, sem distinção entre fazedores e pensadores, corpo e mente – e o foco exploratório em práticas corporalizadas para criar conhecimento através da prática – são pontos considerados. Ou mesmo:

Estas associações à PaR têm se estabelecido como um apoio mútuo rumo ao reconhecimento e reforçado a crítica ao logocentrismo na pesquisa em artes, em favor de modos mais corporalizados e integrados às culturas locais, tanto originárias quanto afro-descendentes (Scialom, Fernandes, 2022, p.17).

Já os referenciais teórico-metodológicos estão inspirados em pensadoras do movimento negro que vêm refletindo sobre a educação antirracista, a concretização da lei 10.639/2003 e a corporeidade negra, dentre elas: Zélia Amador de Deus, Mabel Freitas, Leda Maria Martins, Soraya Martins, a historiadora

Beatriz Nascimento e o babalorixá Rodney William. Também apresento, correlaciono e reflito a experiência artístico-aquilombada desta escrita, com as leis e os documentos de apoio às práticas pedagógicas, como são os casos da LDBEN, da própria lei 10.639/2003, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo em Movimento das Escolas Públicas do DF.

Trata-se de uma escrita empírica que busca analisar e argumentar, por intermédio de práticas artístico-aquilombadas, o comprometimento com a lei 10.639/2003, tendo em conta a preocupação com as corporeidades negras dos estudantes, de acordo com o ambiente escolar de uma realidade de ensino médio público do DF, precisamente no ano de 2018. Ressalto, por outro lado, que vou situar, de modo panorâmico, outras vivências artístico-aquilombadas que foram mais emblemáticas no decorrer dos anos anteriores, isto é, 2016 e 2017, para descrever a adoção de procedimentos didáticos negrorreferenciados, priorizando a análise dos resultados estéticos e artísticos que foram alcançados, logo em seguida, com minha experiência docente na orientação do curta-metragem *Raízes*, no ano de 2018.

Nesta escrita de 2025, portanto, espero reatualizar a relevância da lei 10.639/2003, após os seus mais de vinte e dois anos de promulgação, realçando não só a sensibilidade estética, mas também a necessária formação de docentes e licenciados empenhados com a construção de uma educação estética antirracista. Reflito, assim, a respeito dos atravessamentos simbólicos concernentes à corporeidade do povo negro, cuja maioria da população do DF, como os jovens estudantes do ensino médio, traz em si as negruras registradas em suas peles e modos de ser, fazer e existir, graças à ancestralidade negro-africana e afrodiaspórica⁷.

7. Em 2019, ano da criação do curta-metragem *Raízes*, que será descrito nesta escrita, a Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN) divulgou um estudo populacional do DF, exatamente no Dia da Consciência Negra, 20 de novembro, cujos dados demonstraram que: 57,6% da população se autodeclarava negra e 42,9% dos estudantes do ensino médio também, em relação aos respectivos 42,4% e 38,3% dos não negros. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/639-da-populacao-negra-do-df-mora-em-ras-de-media-baixa-e-baixa-renda/>. Acesso em: 07 fev. 2025.

2 As corporeidades negras no ambiente escolar

A autopercepção dos corpos redesenha minha trajetória e formação em artes cênicas, pois a sensibilidade corporal se encontra constantemente registrada em minhas memórias e criações artísticas e docentes. Meu corpo, também, não deixou de ser observado como algo distinto nos lugares pelos quais transitei, cujas narrativas me liam na qualidade de negro, sobretudo nos espaços sociais, decisórios e de relações de poder, tais como as escolas, as universidades, os circuitos artísticos e profissionais das artes cênicas.

A professora Zélia Amador de Deus (2020), ao discorrer sobre o corpo negro e sua continuidade histórica em diferentes contextos socioculturais, ressaltou que, mesmo sem a palavra ou outro registro escrito, o corpo negro foi tecido e recriado pelos traços africanos visíveis nas ações individuais e coletivas que reforçaram a identidade negra no processo de deslocamento territorial, provocado pela diáspora. Para isso, ela usou a metáfora da aranha Ananse, guardião do baú de histórias de Kwame, na mitologia dos povos Fanti-Ashanti, situados na região do Benin, no continente africano, para conectar os caminhos simbólicos e de reencontros negros-corpóreos pelo mundo, enfatizando que: "[...] O corpo é um composto que vive em um equilíbrio dinâmico entre as duas forças, social/individual, mas, talvez, muito mais tensionado pelo aspecto individual. No caso do corpo negro, a maior tensão encontra-se no aspecto social: é o corpo marcado pelo racismo" (Deus, 2020, p.47).

Esse negror-corpóreo intercalado às teias de Ananse, proposto por Zélia Amador de Deus nesta escrita, ainda me leva ao portal do "corpo-tela", concebido por Leda Maria Martins, como outro lugar de realização dos acontecimentos enegrecidos (Martins, 2021, p.77). Em *Performances do tempo espiralar* (2021), Leda Maria poetizou que o tempo, em culturas ancestrais, a exemplo dos povos bantos, localizados na região da África Subsaariana, gira em torno de um ponto central, ou seja, o corpo, do qual a matéria está repleta de inscrições simbólicas das culturas negras e afrodiaspóricas, vitalmente ligadas

à corporeidade. Segundo a autora, no corpo negro existem saberes conectados, que não só se encontram atribuídos à palavra – verbal e/ou escrita –, mas, também, compostos pelas imagens advindas das oralidades, gestualidades, sonoridades, visualidades, grafias palpáveis e palatáveis, sendo que sua captura estética revela a percepção do negrume corporal e seus respectivos e atenuados significados culturais, históricos e hodiernos. Ou mesmo:

Em seus inúmeros modos de realização, em suas poéticas e paisagens estéticas, a corporeidade negra, como subsídio teórico, conceitual e performático, como episteme, fecunda os eventos, expandindo os enlaces do corpo-tela, como vitrais que irradiam e refletem experiências, vivências, desejos, nossas percepções e operações de memória. Um corpo pensamento. Um corpo também de afetos (Martins, 2021, p.80).

Nesse sentido, a circunferência, o entrecruzamento e o engendramento sensitivos, tocantes à corporeidade negra, despontaram o quanto eu precisava repensar a minha abordagem metodológica em sala de aula, a fim de alcançar, conversar e me comunicar melhor com os alunos das escolas públicas do DF, em especial, os jovens negros. Muitos deles estudam em unidades escolares que se encontram em regiões consideradas periféricas, cujos corpos já demonstram as marcas e os registros dos locais sociais de convivência, levando em conta as suas experiências estéticas, artísticas, socioculturais e comunitárias⁸.

Por isso, a consciência corpórea, que eu tenho hoje em dia, advém da constatação que eu faço dos diferentes corpos, sobretudo negros, em múltiplas linguagens artísticas, como as

8. Ao adentrar os espaços das escolas públicas de ensino médio do DF, eu não via correntes e grillhões nos estudantes, mas, sim, corpos joviais e brilhantes, com cabelos afros, ainda mais embelezados com tranças, anéis, miçangas e alisamentos próprios. Uma juventude que se penteava com buchas, que ornamentavam os seus cachos e cabelos crespos; sobancelhas modeladas, bonés e bandanas que remetiam, por exemplo, ao *Rap*. Além de acessórios cotidianos que demonstravam que os estudantes praticavam e/ou frequentavam expressões artísticas e culturais em seus entornos, tais como: a dança de rua, a capoeira, a batalha de rima, o samba, o pagode e o *funk*.

visuais, as audiovisuais, as musicais e/ou as dançantes, uma vez que a herança negra perpassa o conhecimento corporal, e suas imagens podem ser registradas não apenas pela escrita mas, especialmente, pelas vias *cinéticas* (Martins, 2021, p.128).

A atenção ao corpo, e sobre ele a tez negra – com seu negrume pericárdico –, abraçou a mim e a minha percepção em relação ao quantitativo de estudantes negros nas escolas públicas em que lecionei pelo DF, a contar de 2014, quando tomei posse como professor efetivo. Os jovens corpos negros, vívidos e cativantes dos estudantes, me levaram a entender o tratamento pedagógico dado naqueles ambientes escolares, à medida que eu buscava potencializar o entendimento de práticas educativas, artísticas e antirracistas, que pudessem envolver a corporeidade dos alunos.

Como a negro-afrobrasilidade está fortemente marcada no/pelo corpo, seja no campo social, político, estético ou artístico, mesmo nas adversidades, homens negros e mulheres negras – no passado, no presente e num ininterrupto porvir – encontraram estratégias de sobrevivência e do modo de ser e viver próprio ao povo negro: “[...] para tanto, não contaram com outros recursos senão seus corpos, suas mãos, suas habilidades, com o que foram capazes de criar e improvisar. Entretanto, esses homens e mulheres contaram, sobretudo, com suas memórias vivas procedentes da África” (Deus, 2020, p.49).

No entanto, naquelas realidades de ensino formal público que eu frequentava, a memória africana, em relação à corporalidade da juventude negra, precisava de mais visibilidade, não de silenciamentos, pois se encontravam escondidos em práticas escolares duvidosas: conforme as representações pejorativas de correntes e grilhões, nas imagens que circundavam o ambiente educativo; ou em atividades extraclases, como datas comemorativas, trotes, festas e jogos esportivos e escolares. Em poucas palavras, visualidades construídas de forma pedagógica para serem tratadas como atividades avaliativas, sustentando o imaginário estético-social do racismo à brasileira. Há tempos, artistas e coletivos da negritude vêm,

não somente questionando, como ainda rompendo a visão racista do corpo negro em cena, já que: "[...] a corporeidade negra como subsídio teórico, conceitual e performático, como episteme, fecunda as cenas, expandindo os escopos do corpo como lugar e ambiente de produção e inscrição de conhecimento, de memória, de afetos e de ações. Um corpo pensamento" (Martins, 2021, p.162).

Lastreado por essa percepção do conhecimento negro-corpóreo, quando cheguei à escola de ensino médio, em 2016, foco da análise desta escrita, me concentrei justamente no alto percentual de estudantes negros e suas peles retintas e cintilantes, apesar de me incomodar a imagem de um homem negro rompendo as correntes, registrada exatamente na parede do portão de entrada da escola⁹. Ao mesmo tempo, não via outras imagens, pelo menos diferentes daquela, no restante do espaço de convivência social e pedagógico, fosse dentro ou fora da unidade de ensino. O mesmo acontecia na semana pedagógica para organizar o ano letivo, ou seja, o pensamento de qual seria o interesse pelo conteúdo afirmativo a respeito da história e cultura afro-brasileiras e pela promoção de uma educação estética antirracista; não apenas na semana da consciência negra, que era um projeto protocolar pensado pelas equipes gestora e pedagógica do estabelecimento de ensino.

Havia, inclusive, situações racistas no cotidiano escolar, tanto entre os estudantes, que ouviam insultos de outros colegas a respeito dos seus cabelos, fenótipos ou retintura da pele; quanto por parte de professores, que reforçavam ideias estereotipadas de uma comunidade negra desacreditada e sem perspectiva de vida. Ainda, os estudantes relataram situações discriminatórias vivenciadas em seus dia a dias, fora da escola e em outros contextos sociais, como a ação ostensiva e

9. Vale destacar o uso de perucas de cabelos crespos, roupas eróticas ou exóticas, em atividades extraclasse, cujos elementos estéticos da negritude eram retratados de forma preconceituosa. Ou seja, corpos acorrentados, castigados, em fuga; com sangue, feridas e demais adereços que estampavam a violência colonial, reeditada no cotidiano escolar.

abusiva da polícia civil e militar do DF¹⁰; além de se tratar de uma comunidade escolar com uma forte presença de igrejas neopentecostais em seu entorno. Grupos sociais que praticavam religiões de matrizes afro-brasileiras, como os candomblés e a umbanda, estavam, timidamente, representados. Contudo, aos poucos, pude me aproximar desses alunos e desenvolver atividades artísticas conectadas às suas práticas culturais, tecendo, ética e esteticamente, os fazeres e saberes negros e afro-brasileiros¹¹.

Sob essa perspectiva, ao tratar do jogo de poder e discurso, em reiteradas práticas de racismo, conforme o contexto da escola que acabei de relatar, Zélia Amador, outra vez, é uma voz de contribuição para uma educação antirracista, pois ela mostrou que: "[...] há que se pensar em estratégias para a construção de um contradiscurso eficaz, capaz de efetivar esse combate e eliminar as ações discriminatórias [...]" (Deus, 2020, p.73). Nesse sentido, minha ação foi justamente explorar a ludicidade por meio do jogo, presente em minha prática artística e docente, de modo a desenvolver e a expressar as técnicas pessoais por meio das práticas sociais e culturais.

No estudo defendido no mestrado, analisei a ludicidade como um espaço de liberdade criativa, além de procedimentos ligados a ela, como o jogo, o cômico e a brincadeira, que podem

10. Convém lembrar o contexto sociopolítico de ascensão da extrema direita no Brasil, sobretudo a partir de 2016, cujos discursos de ódio sustentavam a violência contra grupos racializados, como negros, indígenas, povos ciganos, dentre outros. Infelizmente, muitas dessas narrativas pejorativas eram reproduzidas por determinados profissionais da escola, que ainda coadunavam com o discurso protocolar de certos candidatos a cargos públicos, como a presidência do país. O não comprometimento com o pedagógico, e com a própria carga horária de trabalho, era justificado, por esses servidores, por causa de problemas creditados à própria comunidade escolar, com colocações do tipo: "Não adianta tentar ensinar! Quem vai abastecer os nossos carros? Quem vai empacotar as nossas compras?".

11. Para acompanhar algumas dessas experiências cultivadas em sala de aula e em outros projetos difundidos na escola, verificar os artigos que foram publicados e se encontram disponibilizados em: FRANCO, Elison Oliveira. A bela feira afroindígena: por uma educação estética antirracista. *ouvirOUver*, [S. l.], v. 17, n. 2, p.393-412, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/60838>. Acesso em: 9 dez. 2025; FRANCO, Elison. O ilê performático da biodiversidade dos Orixás e das labás: os saberes das Africanidades para a sustentabilidade contemporânea. *Revista VIS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais*, [S. l.], v. 20, n. 2, p.187-200, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis/article/view/41252>. Acesso em: 9 dez. 2025.

estimular a construção de um ambiente favorável à expressão corpórea dos discentes, de acordo com o tensionamento e o aproveitamento dos códigos e significados do contexto sociocultural em que estão inseridos, inclusive o do arte-educador (Franco, 2013; 2014)¹². Por outro lado, nesta escrita, adoto a noção de *ludicidade* como um valor civilizatório afro-brasileiro, apontado pela professora Azoilda Loretto da Trindade (2010), na qualidade de um dos princípios e normas "pelo prazer de viver", que reforça tantos outros aspectos relacionais, imagéticos e significativos da produção de conhecimento dos modos de ser dos povos negros, africanos e afro-brasileiros, além de outros, como: *religiosidade, ancestralidade, circularidade, corporeidade, memória, energia vital/axé, cooperativismo/comunitarismo* (Trindade, 2010, p.11-15).

Como eu tinha em minha mente-vivente as estratégias e os modos de resistência do povo negro em momentos de privação, cujo corpo em movimento pode trazer os fulcros incorporados à vitalidade ancestral que se manifestam, dentre outras circunstâncias: "[...] nas texturas narrativas e poéticas da voz, na música e nas sonoridades, na escultura e nas artes indumentárias e das máscaras, nos jogos corporais, nos dançares afro inspirados [em poucas palavras] a ancestralidade pulsa" (Martins, 2021, p.207), procurei resgatar a autopercepção corpórea dos estudantes, em sala de aula, por meio da ludicidade presente nos jogos, nas brincadeiras, na improvisação e na cosmopercepção africana, combatendo o imaginário racista.

Pude, assim, observar que os jogos, as brincadeiras cantadas e os exercícios improvisacionais motivaram a expressividade dos estudantes e os seus reconhecimentos físico-corpóreos, ponderando a percepção afirmativa da tez negra. A exemplo das aulas que fizemos de produção de sons no/pelo corpo e o jogo de intenções de peso, tamanho e velocidade na manipulação de balões e jornais. Para demonstrar as relações de

12. Como não há espaço para uma discussão mais ampla e detida sobre o assunto, sugiro uma leitura introdutória a respeito do lúdico em diversas áreas da educação, como a própria arte, a matemática, a educação física e a saúde, em: MARQUES DE SÁ, Antônio Villar (org.). *Ludicidade e suas interfaces*. Brasília: Liber Livro, 2013.

outras matrizes culturais em nossa formação, eu ainda utilizava o jogo teatral de construção da máquina humana, com sons e movimentos cadenciados produzidos no/pelo corpo, aludindo a uma prática cultural presente nas etnias indígenas; e, ainda, a escultura corpórea, cuja ação dos estudantes era moldar o corpo do colega, dando forma a uma escultura clássica, numa referência às obras de arte europeias¹³.

Desse modo, antes de explorar os recursos cênicos do audiovisual em sala de aula, que resultou no curta-metragem *Raízes*, em 2018, também lancei mão de alguns procedimentos do teatro, como os jogos teatrais, improvisacionais e coreográficos, a fim de estimular a corporeidade dos alunos. Trata-se de algumas orientações pedagógicas contidas no *Currículo em Movimento do Ensino Médio do DF (2014)*, presentes na dimensão *Multiletramentos, Criatividade e Movimento*, cujo objetivo é "favorecer práticas sociais e culturais marcadas por diversas linguagens, mídias e tecnologias que constroem a dinâmica da contemporaneidade" (Distrito Federal, 2014, p.19-34). Um diálogo com as disposições do enriquecimento do componente Arte no ensino médio, descritas no documento normativo da BNCC, a saber: "A Arte, enquanto área do conhecimento humano, contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade" (Brasil, 2019, p.482).

Este trabalho de enriquecimento também foi realizado com a exploração dos elementos estéticos do teatro, tais como figurino, cenário e maquiagem, ao serem ressaltados com a fruição e análise das letras de músicas e vídeos que abordavam manifestações da cultura negra e afro-brasileira, além da aula,

13. Nesses exercícios, eu ainda explicava para os alunos, nos comandos de cada um deles, a presença dos *fatores do movimento, peso-espaco-tempo*, pensados e sistematizados pelo teórico da dança Rudolf Laban e incorporados ao conteúdo do livro *Arte de perto*, a contar do capítulo intitulado "Culturas Brasileiras" (Rocha, et al, 2016, p.254). Trata-se de um livro didático adotado pela escola por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), que disponibiliza o material de apoio pedagógico aos estudantes e aos professores de escolas públicas de todo o país, após criterioso processo avaliativo e seletivo.

em roda de conversa, concernente ao debate sobre o racismo e o antirracismo. E, assim, de acordo com o que fizemos no dia em que nos debruçamos na análise da evolução da comissão de frente de algumas escolas de samba do Rio de Janeiro, considerando as indumentárias, as alegorias e os adereços.

Também, na fruição e análise do conteúdo racial imerso nas letras das canções *Zumbi*, de Jorge Ben Jor, *A carne*, interpretada por Elza Soares, e *África*, do grupo Palavra Cantada, consoante à apresentação e à reflexão a respeito da viabilidade da lei 10.639/2003, em nossas inter-relações em sala de aula¹⁴. Em outra aula, contamos com o apoio da análise e do debate que fizemos a respeito do instigante vídeo *O racismo é perigoso na educação das crianças*, do Canal Preto, cuja afetividade com o alunado negro foi enfatizada pela mestre em gestão social, Benilda Brito (Brito, 2019). Em poucas palavras, um modo didático de atrelar a educação escolar à prática social, tal qual determina a LDB, no inciso dois do seu primeiro artigo (Brasil, 1996).

Depois disso, o grupo de estudantes dos terceiros anos, dentre eles os que criaram o curta-metragem *Raízes*, já vinham de experiências negro-corpóreas que havíamos cultivado em anos anteriores, como aconteceu em 2017, com a ajuda da atividade avaliativa que tinha o objetivo de observar e diferenciar a exploração do movimento corpóreo em manifestações culturais e artísticas, como foi o caso do *Hip-Hop*, da *Capoeira*, do *Teatro Gestual*, da *Dança Teatro* e do *Balé Clássico* (Rocha, et al, 2016, p.93-100/140-146). No ano de 2016, eles vivenciaram no/pelo corpo as manifestações expressivas afro-brasileiras, dentre outras, o *Congado*, o *Maculelê*, o *Bumba-meu-boi do Maranhão*, o *Frevo* e o *Fandango* (Rocha, et al, 2016, p.255-256).

14. Para uma atualização pedagógica, frequentei cursos na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), unidade de formação ligada à SEEDF, a fim de alimentar o repertório didático e pedagógico das aulas de arte, a saber: *Educação para as relações étnico-raciais: explorando recursos pedagógicos* (1º/2016), com a professora Patrícia Nogueira Silva; *O lugar da África: história e cultura africana e afro-brasileira na sala de aula* (2º/2016), com a professora Adínia Santana Ferreira.

Em todos os casos buscávamos analisar a presença e a contribuição da cultura negra e afro-brasileira em nossa formação estética, artística e cultural, evitando abordagens estereotipadas ou que fortalecessem o discurso hegemônico de sofrimento e subalternização dos corpos negros. A demonstração da alegria, prazer e beleza estéticas se comprometiam no escopo das nossas criações artístico-aquilombadas, cujo resultado era alcançado pela ludicidade das aulas incorporadas aos jogos, às brincadeiras, às improvisações e aos movimentos corpóreos, nos quais ressaltávamos a tradição negro-africana, contrariando o discurso racista predominante, uma vez que: [...] a lógica brancocêntrica inadmitte o protagonismo em uma manifestação artística coletiva na qual não se via a presença negra numa condição subalterna, ingênua nem infantilizada (Freitas, 2023, p.38)¹⁵.

Ainda houve a atividade prática de canto coral para desfrutar, tendo como experiência estética a letra de sambas tradicionais, como *Com que roupa eu vou* e *Conversa de botequim*, do compositor Noel Rosa (1910-1937). Ambas as músicas foram contextualizadas ao recorremos à origem negra que estabeleceu o gênero musical brasileiro e seus respectivos cantores e compositores, inclusive, aqueles próximos à realidade dos estudantes. Importante ressaltar o que debati com os alunos, conforme questionou Rodney William, em *Apropriação cultural* (2020), sobre as tentativas de criminalização do samba, esvaziamento ou extinções dos seus aspectos simbólicos interligados à genealogia negra (William, 2020, p.151). Além disso, o autor reconheceu a contribuição de compositores brancos no processo de crescimento do samba, em solo brasileiro, como o próprio Noel Rosa e Adoniran Barbosa (1912-1982), mas ressaltou os contextos urbanos repletos de corporalidades negras que influenciaram os temas sociais e cotidianos nas criações daqueles respectivos sambistas (William, 2020, p.154-155). Ele também contextualizou:

15. Nessa passagem, Mabel Freitas citou o inconformismo de algumas pessoas quanto ao quantitativo de atores negros presentes nos espetáculos da extinta *Companhia Negra de Revista*, criada em 1926 pelo ator João Candido Ferreira e pelo cenógrafo Jaime Silva (Freitas, 2023, p.37-38).

[...] É natural e louvável que todo brasileiro goste e queira cantar ou compor samba, isso está longe de ser apropriação cultural. A questão é que numa estrutura racista o talento de sujeitos negros e marginalizados nunca é reconhecido, portanto, o que se configura como apropriação cultural é o apagamento das produções e dos produtores, com a inerente depuração de seus traços e elementos de origem negra, submetendo-o aos moldes e padrões da cultura hegemônica, branca, elitista e, sobretudo, racista (William, 2020, p.152-153).

Por isso, busquei reforçar a herança negra encorpada à história do samba, gênero musical reconhecidamente brasileiro. Para tanto, no ano seguinte, eu ainda propus que cantássemos, na cadência saborosa do samba, a música *Carinhoso*, do saudoso músico e compositor brasileiro Pixinguinha (1987-1973), realinhado à negrura da produção de conhecimento estético na música: “[...] Das rodas de candomblé do Recôncavo Baiano para o terreiro de Tia Ciata, um ritmo tão negro quanto todos os batuques espalhados Brasil afora. Música e poesia de protesto a denunciar a pobreza dos morros cariocas ou as mazelas das favelas paulistanas” (William, 2020, p.146). Como resultado, um resgate corporal atravessado pelos contextos regionais e locais do Brasil, erguido, formado e constituído pela ginga ancestral das mãos e corporeidades negras¹⁶.

Se para Mabel Freitas: “[...] Nas aulas de Artes, podemos usar como estratégia pedagógica o Teatro Negro brasileiro, pela

16. A abordagem de temas voltados à linguagem da música e da dança, retratada nesta escrita, diz respeito ao aproveitamento de procedimentos pedagógicos ligados ao ensino do teatro, como à expressão vocal e corporal dos estudantes por meio de jogos teatrais e improvisacionais, considerando que são exigidos em processos seletivos, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que seleciona alunos da educação básica para o ingresso no ensino superior. Como sou Licenciado em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas pela UnB (2004-2009), cabe frisar que, inicialmente, o currículo dessa graduação abarcava alguns conteúdos das artes visuais, da música e da dança, o que contribuiu no atravessamento cinestésico de abordagens artístico-pedagógicas relatadas neste artigo. Muito distante de uma polivalência, defendo o diálogo efetivo entre os conteúdos das diferentes linguagens artísticas, a contar da própria formação específica, tendo em vista a realidade educacional do DF, que ainda não disponibiliza um profissional formado em sua respectiva linguagem artística para as aulas do componente curricular Arte, isto é, teatro, artes visuais, música e dança, tal qual determina a lei nº 13.278/2016, que alterou o § 6º do Art. 26 da LDBEN.

postura de combate ao racismo, para despertar a consciência crítico-reflexiva de plateias das mais variadas faixas etárias e escolaridades” (Freitas, 2023, p.31), nesta experiência que estou demonstrando, o corpo, a voz, a palavra, as visualidades e os movimentos – com a ajuda da retintura da herança africana em nossa formação – fizeram com que pudéssemos reconhecer nossas corporeidades negras, fortalecendo a mesma teia de *consciência crítico-reflexiva* no processo de ensino e aprendizagem do teatro, pois: “As cenas negras vestem-se, assim, de uma destacada função ética, expressando um conjunto de valores emanados das epistemologias, filosofias e percepções ancestrais, de nossas africanias, das mais antigas às mais contemporâneas” (Martins, 2021, p.187).

Isso significa dizer que a consciência negro-corpórea reforçou as tessituras ancestrais e nos sensibilizou a respeito das criações artísticas e antirracistas na abordagem de outros temas curriculares, empretecendo os elementos estéticos da cena, seja no teatro propriamente dito, seja na exploração do audiovisual, que será demonstrado mais à frente, por meio do curta-metragem *Raízes*.

Já o conteúdo sobre o cinema foi abordado em outra aula expositiva, com uso de slides e pequenos vídeos históricos, sendo contextualizado seu surgimento, suas técnicas e algumas de suas vanguardas artísticas (Rocha, *et al*, 2016, p.71)¹⁷. Desse modo, ao produzir o curta-metragem *Raízes*, motivo do nosso reconhecimento público e da arquitetura dessa escrita, os alunos já estavam sensibilizados com o debate racial por causa das experiências corpóreas negrorreferenciadas, o que fez com que a reflexão sobre as práticas antirracistas já estivesse bem encaminhada junto ao grupo de estudantes, considerando que eles tiveram aula comigo desde a primeira série do ensino médio até o terceiro ano, em que incidiu a criação do curta-metragem.

17. O foco dos estudos foram as vanguardas do cinema clássico, surrealista e do cinema discurso. Quanto às técnicas, expus os principais planos cinematográficos, tais como: *close, plano americano, plano médio, plano geral, espaço diegético etc.* Para mais informações sobre o conteúdo, ver o introdutório: BERNARDET, Jean-Claude. *O que é cinema*. Brasiliense, São Paulo, 1985.

Não foi por acaso que o corpo negro e a sua releitura estética foram retratados na criação do curta-metragem *Raízes*, pois não delineei um tema específico, e um grupo de alunos se ocupou em discutir o racismo e o antirracismo em suas respectivas rotinas. Eles deram atenção justamente à corporalidade negra e aos ataques racistas direcionados aos seus próprios corpos e dos seus colegas, na pequena narrativa fílmica; promovendo não somente um debate antirracista, como ainda demonstrando a construção de uma consciência negra ativista, de autoestima e de resposta afirmativa tocante ao fato de ser, estar e viver na qualidade de jovens negros.

Conforme demonstrou a professora Zélia Amador, ao reforçar a conquista da lei 10.639/2003, pela movimentação assertiva de pessoas negras aclamadas na/pela luta ininterruptamente histórica:

Negros e negras inconformados são reprimidos, mas não se curvam. Criam associações. Estabelecem alianças. Se (re)aproximam da África. Encontram semelhantes em outros territórios da África negra, de maneira a afirmar um discurso de unidade. Portanto, a resistência venceu. Atravessou os tempos. Não cessou de tecer teias. Construiu redes. Atravessou, e não apenas os tempos. Atravessou também o espaço e rompeu fronteiras. Em suma, atravessou o espaço circunscrito à nação (Deus, 2020, p.69).

Meu atravessamento antirracista perpassa a sala de aula no ensino médio, espaço educativo onde eu entro e me deixo conduzir pelo portal estético-simbólico da ancestralidade negro-africana, pois, mesmo que eu seja formado em teatro, o espaço físico *theatron* nem sempre foi o local das minhas atividades artísticas, dentre as quais situo a própria sala de aula. O fenômeno cênico, quem faz algo e alguém olha, intermediados por uma mensagem, foi contemplado mediante as práticas artístico-aquilombadas que desenvolvemos durante aqueles anos, usufruindo dos registros aperolados da memória e da ancestralidade negro-corpórea-africana no ambiente escolar.

Por outro lado, a experiência estética cotidiana, provocada pela pauperização imagética da cultura negra e afro-brasileira, assim como pelo silenciamento da riqueza artístico-cultural da corporeidade da juventude negra no meio escolar, me mobilizou a escurecer o pensamento docente e circulá-lo em ações de educação estética antirracistas, ao recorrer às práticas denominadas de artístico-aquilombadas. O corpo negro, enquanto lugar de produção de conhecimento, foi visibilizado e realçado no processo de ensino e aprendizagem do teatro, por meio da ludicidade incorporada aos jogos e às brincadeiras, pelo espaço da prática como pesquisa e pelo envolvimento com a sensibilidade, observação, análise e, conseqüentemente, criticidade afirmativa dos códigos culturais ancestrais enegrecidos, que auxiliaram na construção de uma educação para as relações étnico-raciais na educação básica, acompanhados dos alunos e das alunas do ensino médio da escola pública do DF.

É sobre isso que quero conversar, mais adiante, ao relatar e refletir sobre o curta-metragem *Raízes*, criado a partir das nossas experiências artístico-aquilombadas e enegrecidas no ano de 2018. Depois, pretendo apresentar o motivo da nomeação de práticas *artístico-aquilombadas*, mencionada no decorrer do texto, partilhando-a na condição de possibilidade metodológica à professora e ao professor de teatro.

3 O corpo negro ancestral como ato formativo estético, artístico e criativo

Em linhas gerais, o curta-metragem *Raízes* promove o debate em relação ao racismo e ao antirracismo. Nele, os estudantes destacaram seus próprios corpos negros e juvenis na condição de fruição, análise e debates a respeito da temática étnico-racial.

O curta-metragem tem início com um foco da câmera nos olhares dos estudantes, esboçando a diversidade e as possíveis intervenções estéticas que atravessam as suas percepções. Logo em seguida, um plano médio registra o momento em que um garoto negro faz um desenho, porém, o que se ressalta é o

conflito sobre qual cor de lápis ele vai usar para pintar, no papel, o seu autorretrato. Na próxima cena, há um enquadramento principal da temática que engloba o curta-metragem, ou seja, a filmagem de um grupo de estudantes negros sendo hostilizados por dois adolescentes brancos, revelando o racismo à brasileira por meio dos ataques racistas em relação à cor da pele e aos fenotípicos dos jovens negros.

Ironicamente, a jovem negra, atacada por causa do seu cabelo crespo, adentra em seu próprio quarto, em outra cena, momento no qual vemos, por meio de um plano médio, um cartaz com a imagem do Jesus Cristo renascentista, branco e europeu, que se encontra fixado na parede do quarto da estudante. Ela demonstra muita angústia por causa das agressões racistas que sofreu por parte daqueles dois adolescentes brancos, o que fica mais nítido quando ela vai até a cozinha, em outra cena, olha uma esponja de aço e a apalpa, numa comparação, triste e contestável, com o seu próprio cabelo.

O enquadramento dos jovens brancos discriminando os jovens negros é retomado, na sequência do curta-metragem *Raízes*. Logo em seguida, os jovens negros, que ali estão, são enquadrados em outro plano, no qual, cada um deles, em uma justaposição de planos, aparece frente a um espelho. Eles se observam atentamente, entre a cor da pele, os cabelos e demais fenótipos que se converteram nos ataques racistas daqueles adolescentes brancos. Em um dos planos, a jovem do cabelo crespo faz um alisamento, somente de um lado da sua cabeça, para comparar o penteado com o seus próprios cabelos crespos.

Aos poucos, os planos justapostos voltam a aparecer e os adolescentes negros vão se percebendo, se identificando, se reconhecendo e se conscientizando. Mostram, aos poucos, que seus corpos não são um problema, demonstrado pela retirada da blusa de frio, comum a muitos adolescentes, mesmo em épocas de temperaturas altas, porém, denotando que aquele vestuário não servirá de esconderijo para as suas negruras, pois eles manifestam a tomada das suas consciências negras em cena. Em poucas palavras, a autopercepção negro-corpórea,

de modo afirmativo, é a resposta antirracista, ponderada pela ancestralidade que confere o título ao curta-metragem, *Raízes*.

O curta-metragem termina naquele enquadramento anterior de hostilidade entre jovens brancos e negros, porém, convertendo-se em uma relação positiva, diferente do início, porque todos passam a apertar as mãos e se respeitarem. Depois, o foco nos olhares é retomado, com outra justaposição de planos, que passam a exhibir, simultaneamente, olhos e bocas, reafirmando identidades e diversidades por meio dos fenótipos enfocados. O que poderia se converter em um final piegas para alguns pode ser lido como uma resposta auspiciosa para outros, pois os estudantes demonstram que o principal e primeiro combate ao racismo é o reconhecimento da própria negritude e o valor dado ao próprio corpo negro. Em poucas palavras: ter orgulho de si.

É certo que racistas não se retratariam tão fácil e rapidamente, conforme mostrado no final do curta-metragem *Raízes*, mas as juventudes acabam nos convidando a trilhar um caminho possível, denunciando o embranquecimento do aprendizado racista reportado na escola, a partir do que, muitas vezes, é reproduzido e trazido de contextos familiares e circunvizinhos racialmente deturpados. Entre os jovens negros, o diálogo se torna possível, sobretudo, quando são ressaltados os valores negrorreferenciados.

Por outras palavras, o curta-metragem *Raízes* abordou o racismo e o antirracismo, destacando os corpos negros dos estudantes e suas experiências estéticas, culminando em uma mensagem de autopercepção e valorização da negritude. A ininterrupção histórica dos modos estratégicos de luta e resistência da cultura negra, ou mesmo, "[...] por meio da militância negrocênica, ampliam o repertório cultural sobre questões raciais no que tange aspectos cognoscitivos e relacionais a partir de saberes identitários, políticos e estético-corporais, estimulando os binômios poder-saber e refletir-agir" (Freitas, 2023, p.53-54).

Dito de outro modo, o aprendizado do movimento negro vem demonstrando, no decorrer dos tempos, o que pode ser uma

base significativa para o envolvimento digno dos aspectos que identificam a lei 10.639/2003 na escola pública, precisamente por meio do enegrecimento e do olhar antirracista dos elementos estéticos que fortalecem o processo de ensino e aprendizagem do teatro na educação básica e escolarizada.

4 Os aquilombamentos estéticos do teatro

Aquele reconhecimento público, em 2018, foi o resultado de abordagens artístico-aquilombadas que vínhamos realizando desde 2016. A circularidade incorporada à tessitura dos elementos estéticos, que caracterizam a cosmopercepção negro-africana, nos tocou numa *linha de continuidade* ancestral, ou seja, nos modos de vida africanos e, conseqüentemente, afro-brasileiros que chegaram até nós (Nascimento, 2021, p.118), cujos poros da epiderme catalisaram as nossas epistemes.

Assim, as performances temporais vão se espiralando por intermédio do *corpo-memória*, também matizado enquanto *corpo-tela*, em uma linha, também, e, às vezes, descontínua, ramificada e enovelada pelo tempo, atualizado e reatualizado pela produção de conhecimento do corpo-pensamento-negro. Estes se entrelaçam às *teias da aranha Ananse* e aos rastros dos terreiros de candomblés, rodas de samba, jogos corpóreos, dançantes, escolásticos, audiovisuais, dentre outros, que cintilam o negrume do corpo da juventude em cena...

Essas performances podem servir de inspiração aos docentes para o envolvimento com os conteúdos concernentes à lei 10.639/2003, que não podem ficar restritos às datas protocolares e comemorativas, mas sim contemplar o conhecimento de modo rotineiro, semanal, mensal, bimestral, semestral, empretecendo o ano letivo por inteiro e reforçando a memória escolar em perspectivas esteticamente antirracistas, no decorrer da educação básica e, por que não, no ensino superior e demais formas correlatas. Como bem orientou Mabel Freitas:

A Educação Antirracista deve ser promovida de forma descalendarizada nos universos formativos (escolar e acadêmico), porque, nesses recintos privilegiados de construção e difusão de novas cosmo percepções do presente e do passado, devemos vislumbrar equitativos futuros possíveis no que tange às questões da preterição no pré-trans-pós-13 de maio de 1888. Anualmente, restringir essa discussão para o 13 de maio (Assinatura de Lei Áurea), o 25 de julho (Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha) e o 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra) é mitigar os nossos tão necessários contínuos afroprocessos de ensinâncias e aprendizagens (Freitas, 2023, p.53).

Versar acerca da história e cultura afro-brasileira, no transcurso dos anos, foi o toque temporal para o deslocamento epistemológico dominante, interligado aos conteúdos curriculares, por vezes, coloniais e hegemônicos, para a construção da educação estética antirracista e contra-hegemônica que vivenciamos. E enquanto o preâmbulo foi a sensibilidade em olhar efusivamente para o espaço que nos circundava e os corpos negros que ali se encontravam, como um aquilombamento estético da juventude negra permeado pelos símbolos que nos atravessavam, cotidiana e permanentemente.

A historiadora Beatriz Nascimento (2021), exemplarmente, foi quem trouxe significativas contribuições intelectuais ao entendimento dos agrupamentos humanos, também chamados de quilombos. Ela defendia que deveriam ser pesquisados a partir das suas próprias dinâmicas e diferenciações ao longo do tempo, especialmente os modos de vida, desde África até o território brasileiro, com foco nos momentos autônomos e libertários dentro da estrutura colonial, ou mesmo: "[...] Mas, no tocante ao caráter 'pré-político' de resistência racial, cultural e, até certo ponto, do aspecto autônomo que dominava os períodos de 'paz', poderia haver uma linha de continuidade até os nossos dias" (Nascimento, 2021, p.116).

Dito de outro modo, Beatriz Nascimento, que se dedicou ao estudo sobre os quilombos e registrou a etimologia da palavra,

isto é, *Kilombo*, oriunda da língua Bantu, grupo étnico de Angola (Nascimento, 2021, p.156), chamava a atenção para os momentos de convivência entre os grupos societários. Para tanto, ela fez uma digressão histórica, a respeito do tema, mostrando algumas de suas características, que vão desde o sentido de uma instituição militar, sociedade guerreira, campo de guerra, casa sagrada para rituais de iniciação, acampamento de descanso em África¹⁸, até sua noção de reação ao colonialismo, que deu aos quilombos a ideia de "negro fugido", em solo brasileiro, a um instrumento ideológico contra a repressão do Estado, na virada do século XIX para o XX, cujas favelas e outros espaços periféricos denotam, atualmente, a continuidade histórica da reunião fraternal e cultural do povo negro:

Por tudo isso, o quilombo representa um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior autoafirmação étnica e nacional. O fato de ter existido como brecha no sistema ao qual os negros estavam moralmente submetidos projeta uma esperança de que instituições semelhantes possam atuar no presente ao lado de várias outras manifestações de reforço à identidade cultural (Nascimento, 2021, p.167).

Ou seja, mais do que fugas do açoite, lutas e guerras, Beatriz Nascimento apresentou outras perspectivas de análise, ao movimento dos quilombos, ao focar e priorizar, justamente, o modo de existência e vivência das comunidades negras nos espaços aquilombados. Isso contrariou as narrativas normativas e depreciativas que tentaram estigmatizar os modos de vida, autonomias e resistências quilombolas durante o período colonial, pós-colonial e de estruturação do capitalismo (Nascimento, 2021, p.113).

18. Aqui vale a pena reforçar a possível origem do termo *Kilombo*, que se referia ao espaço físico e ao agrupamento de guerreiros formados pelo grupo étnico *Imbangala* ou *Jaga*, caçadores do leste Africano, que não criavam os próprios filhos e adotavam os adolescentes dos outros grupos rivais que venciam em combate, iniciando-os em rituais de passagem, como a circuncisão, e outras formas correlatas, já que rompiam com as linhagens e estabeleciam outras formas de poder no enfrentamento a demais grupos étnicos dentro do próprio continente africano, inclusive, em relação aos portugueses invasores (Nascimento, 2021, pp.155-156).

Assim, a noção dos momentos de "paz" e de "modos de vida", defendida por Beatriz Nascimento, pode se converter em um caminho formativo de ensino e aprendizagem para os estudantes na educação básica, conversando ao pé do ouvido da lei 10.639/2003 e à sensibilidade estético-cognoscitiva do professor e da professora de teatro. Trata-se da reintegração do conhecimento do povo negro e afro-brasileiro, por meio de um espaço de subjetivação e circulação de ideias e de outras formas de saberes alternativos recriados e revividos nos quilombos. Exatamente por esse motivo e pelas interrelações da ancestralidade cultural quilombola, que proponho a perspectiva de pensarmos e nomearmos as vivências estéticas enegrecidas, a contar da educação antirracista, por meio do ensino do teatro na escola pública do DF – onde lecionei –, de experiências estéticas *artístico-aquilombadas*.

Há que considerar que foram os reencontros das corporeidades negras que possibilitaram, e ainda dão conta, a respiração estético-afirmativa das práticas culturais afro-brasileiras, como vêm refletindo algumas das pensadoras citadas no transcurso desta escrita, a respeito dos quilombos e seus desdobramentos contemporâneos, nomeados de *aquilombamentos* (Martins, 2023, p.43; Martins, 2021, p.183; Nascimento, 2021, p.167). Afinal de contas, foram os corpos enegrecidos, em fuga, que viabilizaram os modos de fazer correspondentes ao continente negro-africano, a partir da diáspora, para formação artística e cultural brasileira (Nascimento, 2021, p.129)¹⁹.

É o que também vem conjecturando a atriz e pesquisadora Soraya Martins (2023), inspirada nos estudos sobre os quilombos da historiadora Beatriz Nascimento, fortalecendo o entendimento de práticas contemporâneas nas artes cênicas,

19. Beatriz Nascimento defendeu que a cultura negra e afro-brasileira deveria ser analisada pelas suas próprias aspirações e necessidade, ou seja, por quem vivenciou a opressão escravocrata: os próprios afrodescendentes. Ela ainda ressaltou que havia outras formas de negar a escravidão, como abortos, suicídios, assassinatos de senhores e da própria descendência, enquanto o ideal de fuga precisaria ser muito mais observado na qualidade de construção de uma nova ordem autônoma pelos negros que foram escravizados, pois eles buscaram reorganizar e contestar justamente a ordem colonial estabelecida (Nascimento, 2021, p.120-137).

atravessadas pela noção de aquilombamentos. Para isso, ela evidenciou os grupos teatrais, os cursos, os espetáculos, os "rolezinhos", os saraus e os festivais de cultura negra, dentre outros encontros de negrimes-corpóreos, que ressaltam aspectos cênicos ocorridos, particularmente, no estado de Minas Gerais, como *teatralidades-aquilombamentos*. Nisso, ela apontou a identificação das relações artísticas e interpessoais dos corpos enegrecidos na atualidade:

Como possibilidades outras de existir e se relacionar, de criar e recriar modos de habitar, ser e estar negra e negro no teatro e no mundo, *aquilombamento* aponta para um processo radical de relacionalidade, uma espécie de Poética da relação em que está em jogo a capacidade de se relacionar com a própria negrura, com as diferenças entre negras e negros e com a branquitude (Martins, 2023, p.46, *grifos da autora*).

O que entrelaça ainda mais a *linha de continuidade*, a *teia de Ananse*, as *teatralidades* e os *corpos em performances espiralares* à formação de aquilombamentos contemporâneos, sobretudo em âmbitos escolares, considerando o processo de ensino e aprendizagem do teatro. Trata-se de um letramento racial estético e artístico que tem conexão direta com a criação. Se, antes, eu não conseguia, ou não me permitia questionar produções artístico-pedagógicas racistas, inclusive no meu trajeto artístico, ou em produções que me despertavam algum interesse, hoje em dia o letramento racial exige de mim um ato de entendimento mútuo daquilo que quero propor estética, artística e intelectualmente, sobretudo em processos estético-formativos nas escolas públicas de ensino médio do DF, onde venho me aquilombando.

Ler o mundo para criar, criar o mundo por meio da leitura antirracista que, hodiernamente, com os impactos das novas tecnologias de comunicação, disseminadas pelos mundos e por contextos sociais e culturais diversos, precisa de uma atenção sensível e ancestral. São os olhares antirracistas que passam

a construir outras formas de criação e relações estéticas, reverberando sem precedentes em salas de aula da educação básica brasileira, se levarmos em conta as abordagens artístico-aquilombadas construídas pela tessitura da rede de afetos próprias às corporalidades do povo negro e afro-brasileiro.

A esse respeito, ainda cabe lembrar que, além da declaração de reconhecimento público, recebemos, estudantes e eu, um material didático, literário e sistemático, relativo à temática étnico-racial. Dentre as publicações, estava o livro *Africanidades e Relações Raciais: Insumos para Políticas Públicas na Área do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas no Brasil* (2014), cuja consulta me possibilitou uma aproximação dos conceitos tocantes ao universo da cultura negra e afro-brasileira, difundida pela categoria de tempo e espaço denominada de *africanidades*, as quais "dizem respeito à cultura material e simbólica da Diáspora Africana, recriada e ressemantizada em território africano e não-africano. É política e estética, concomitantemente" (Oliveira, 2014, p.30, grifos do autor).

Portanto, a leitura e o entendimento de conceitos negrorreferenciados também são fundamentais para a criação de uma educação antirracista, promovendo outras formas de relação estética e cultural na formação cognitiva dos estudantes e, no meu caso, no constante reaprendizado de negro-educador-antirracista. É o saber corporal registrado pela escrita, cujas cultura negra e afrodiaspórica não se omitem em aceitar e propagar, pelo contrário, se expandem pelo canal da negrura da epiderme, arrepiada por experiências estético-formativa-antirracista. O que me ajuda a ler o mundo sob a lente do negro, afro, diverso e necessário saber ancestral das africanidades.

Ler o mundo pelas corporalidades negras, destronando da contumaz leitura de enclausuramento e subalternidade, me ajuda a ver não apenas o diferente, mas aquilo que pretendemos ser, contribuir e interligar, na qualidade de docentes, isto é, a fisga do ponto para a tessitura das *teias*, *espirais* e *teatralidades* da *linha de continuidade* na formação de uma juventude negra autoconsciente... Axé!

5 Considerações reaquilombadas

No decorrer desta escrita, busquei mostrar como pode ser abordado o Art. 26-A da LDBEN, alterado pela lei 10.639/2003, por meio da atenção dada à corporeidade negra dos estudantes e às imagens que circundam o ambiente escolar. Para isso, descrevi e refleti a respeito das práticas artístico-aquilombadas que desenvolvi em uma escola pública de ensino médio, entre os anos de 2016 a 2018, com foco no curta-metragem *Raízes*, que foi agraciado com uma declaração de reconhecimento público por causa da abordagem estética, artística e sociocultural de cunho antirracista, na derradeira semana de novembro de 2018.

Para chegar nesse lugar, mostrei o quanto a minha autopercepção corporal e as dos discentes poderia trilhar um caminho de fuga estratégico e libertário para o docente repensar suas práticas metodológicas. Por outro lado, procurei enfatizar o negrume dos corpos juvenis e evidenciar as contribuições da ancestralidade negro-afro-brasileira nos conteúdos conectados ao teatro na educação básica, favorecendo o envolvimento com a lei 10.639/2003.

A aplicação da referida lei no ambiente escolar é fundamental para a promoção de uma educação estética antirracista que valorize a consciência negra dos estudantes. Ao observar a significativa presença de alunos negros em um ambiente escolar, como ocorreu na escola pública de ensino médio do Distrito Federal, em que eu lectionei, foi possível desenvolver práticas artísticas e culturais que resgatassem a ancestralidade negra. Através de jogos teatrais, improvisacionais, brincadeiras e projetos como o curta-metragem *Raízes*, que reforçaram a corporeidade negra por meio da ludicidade, os estudantes puderam ser incentivados a compreender e valorizar suas raízes afro-brasileiras, combatendo o racismo e afirmando suas identidades. Estas práticas foram contínuas e não restritas a datas comemorativas, contribuindo para um repertório educativo e de pesquisa embebido pelo negrume da cultura africana.

O reflexo de todas essas ações, para uma efetiva educação antirracista, me levou a propor a nomeação de práticas estéticas *artístico-aquilombadas* em virtude dos modos de ser, viver e estar no mundo da/pela ancestralidade negra em nossa formação cultural e educacional. Um abandono da noção de Pedagogia, enquanto persistirem os conteúdos hegemônicos e colonizadores nos currículos e outras práticas escolares, já que encontrar estratégias e tessituras de sobrevivência são características visíveis das corporeidades negras por meio dos *Kilombos*, aqui, reatualizados na qualidade de aquilombamentos estéticos.

Em poucas palavras, não só um modo de sofrer, mas de aprender a ser e estar no mundo, diante das adversidades do racismo. Contudo – e acima de tudo –, a relevância de práticas *artístico-aquilombadas* para promoção de uma educação estética antirracista eficaz, contínua e cosida em um entrelaçamento das linhas negro-corpóreas-ancestrais...

REFERÊNCIAS

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [L11645 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [L11645 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRITO, Benilda. **O racismo é perigoso na educação das crianças – Canal Preto**. Youtube, 01 out. 2019. Disponível em: <https://youtu.be/KZGNu4NcWLS?si=zXDWK1Vk-c3gEJH4>. Acesso em: 30 mai. 2020.

DEUS, Zélia Amador de. O corpo negro como marca identitária na diáspora africana. *In*: DEUS, Z. A. de. **Caminhos trilhados na luta antirracista**. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p.43-50.

DEUS, Zélia Amador de. Os desafios da academia frente à Lei n.º 10.639/2003. *In*: DEUS, Z. A. de. **Caminhos trilhados na luta antirracista**. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p.65-76.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio**. Brasília, Secretaria de Estado de Educação, 2014. Disponível em: Curriculo_em_movimento_da_educacao_basica__Ensino_medio_19nov24.pdf. Acesso em: 26 jan. 2025.

FRANCO, Elison Oliveira. Entre o jogo e o cômico: uma possível metodologia para a Pedagogia Teatral. *In*: Marques de Sá, Antônio Villar (org.). **Ludicidade e suas interfaces**. Brasília: Liber Livro, 2013, p.79-103.

FRANCO, Elison Oliveira. O. **Por uma pedagogia teatral cômica: Kkkk ? kkkK**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Programa de Pós-graduação em Arte, 2014.

FREITAS, Régia Mabel da Silva. O protagonismo cênico-pedagógico antirracista do Teatro Negro brasileiro. *In*: FREITAS, Régia Mabel da Silva (org.). **Educação antirracista com gosto de dendê e cheiro de pitanga: orí-entações pedagógicas negrorreferenciadas**. Salvador: Assembleia Legislativa, 2023.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar: poética do corpo-tela**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MARTINS, Soraya. **Teatralidades-Aquilombamento: várias formas de pensar-ser-estar em cena e no mundo**. 1. ed. Belo Horizonte: Javali, 2023.

NASCIMENTO, Beatriz. Sistemas sociais alternativos organizados pelos negros: Dos quilombos às favelas. **Uma história feita por mãos negra: relações raciais, quilombos e movimentos**. Alex Ratts (org.). 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021, p.109-119.

NASCIMENTO, Beatriz. Quilombos: Mudança social ou conservantismo? **Uma história feita por mãos negra: relações raciais, quilombos e movimentos**. Alex Ratts (org.). 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021, p.120-137.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. **Uma história feita por mãos negra: relações raciais, quilombos e movimentos**. Alex Ratts (org.). 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021, p.152-167.

OLIVEIRA, Eduardo. Africanidades. *In*: SILVA, Cidinha da (org.). **Africanidades e Relações Raciais: Insumos para Políticas Públicas na Área do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014, p.30-31.

ROCHA, Maurilio Andrade. [et al]. **Arte de Perto**. 1 ed. São Paulo: Leya, 2016.

WILLIAM, Rodney. **Apropriação cultural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

SCIALOM, Melina; FERNANDES, Ciane. Prática artística como pesquisa no Brasil: Algumas reflexões iniciais. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 2, n. 22, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/14230>. Acesso em: 31 jan. 2025.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. *In*: Brandão, Ana Paula; Trindade, Azoilda Loretto da. (org.). **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

Submetido em: 21/02/2025

Aceito em: 01/12/2025