



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE LETRAS E ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS**

**DANIELE ZAMORANO PEREIRA RODRIGUES**

**SALGANDO OS CORPOS DÓCEIS NA PANCADA DO PANDEIRO: O COCO DE  
RODA COMO INSTRUMENTO DE RESTAURAÇÃO DO CORPO BRINCANTE**

Rio de Janeiro  
2022

R696 Rodrigues, Daniele Zamorano Pereira  
Salgando os corpos dóceis na pancada do pandeiro:  
o coco de roda como instrumento de restauração do  
corpo brincante / Daniele Zamorano Pereira  
Rodrigues. -- Rio de Janeiro, 2022.  
162

Orientador: Daniel Marques da Silva.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do  
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação  
em Ensino de Artes Cênicas, 2022.

1. Formação de professores. 2. Valores  
civilizatórios afro-brasileiros. 3. Pedagogia das  
encruzilhadas. 4. Coco de roda. 5. Salgamento de  
corpos. I. Silva, Daniel Marques da , orient. II.  
Título.

**DANIELE ZAMORANO PEREIRA RODRIGUES**

**SALGANDO OS CORPOS DÓCEIS NA PANCADA DO PANDEIRO: O COCO DE  
RODA COMO INSTRUMENTO DE RESTAURAÇÃO DO CORPO BRINCANTE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Artes Cênicas (PPGEAC) do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas.

Orientação: Prof. Dr. Daniel Marques da Silva.

Rio de Janeiro  
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO  
Centro de Letras e Artes - CLA  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas - PPGEAC

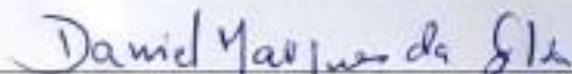
**Salgando os corpos dóceis na pancada do pandeiro: o coco de roda como  
instrumento de restauração do corpo brincante**

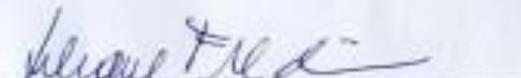
**POR**

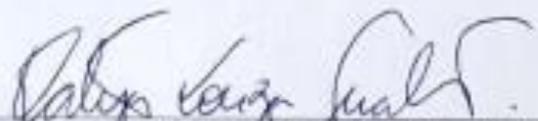
Daniele Zamorano Pereira Rodrigues

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof(a). Dr(a). Daniel Marques da Silva (orientador)

  
Prof(a). Dr(a). Liliane Ferreira Mundim (UNIRIO)

  
Prof(a). Dr(a). Tatya Fouza Gualter (UFRJ)

A Banca considerou a Dissertação aprovada com louros.

Rio de Janeiro, RJ, em 27 de setembro de 2022

## RESUMO

O presente trabalho intenciona investigar mecanismos e táticas de salgamento dos corpos, aqui desenvolvidas em articulação com o conceito de docilização dos corpos de Michel Foucault. Destinadas ao contexto de formação docente, estas táticas se apoiaram em fundamentos de base da cultura popular brasileira, mais especificamente na manifestação Coco, buscando modos de restauração da essência brincante dos corpos. Foram articulados conceitos como valores civilizatórios afro-brasileiros de Azoilda Loretto da Trindade, abordagem holística do aprendizado de bell hooks, pedagogia das encruzilhadas de Luiz Rufino, reflexões do pensador indígena Ailton Krenak, notas sobre a experiência de Larrosa Bondía e propostas de fissuras ao capitalismo de John Holloway. Os mecanismos de salgamento dos corpos são pensados e construídos não para se apresentarem como uma proposta subversiva frente aos mecanismos de docilização dos corpos e valores colonialistas perpetuados pelas instituições educacionais, mas para minimizar os seus efeitos e transcendê-los. A pesquisa resulta numa proposta prática de plano de curso endereçada a professores em formação ou em exercício numa perspectiva de formação continuada, cujo eixo pedagógico são elementos rítmicos, musicais e corporais presentes no Coco, assentados nos valores civilizatórios afro-brasileiros, e na prática artístico pedagógica na concepção Exuística contemplada pela pedagogia das encruzilhadas.

Palavras-chave: formação de professores; valores civilizatórios afro-brasileiros; pedagogia das encruzilhadas; coco de roda; salgamento de corpos; corpos dóceis.

## ABSTRACT

The present work intends to investigate mechanisms and tactics of salting the bodies, developed here in articulation with Michel Foucault's concept of docilization of the bodies. Aimed at the context of teacher training, these tactics are based on fundamentals of Brazilian popular culture, more specifically on the Coco manifestation, seeking ways of restoring the playing essence of the bodies. Concepts such as Afro-Brazilian civilizational values by Azoilda Loretto da Trindade, Bell Hooks' holistic approach to learning, Luiz Rufino's pedagogy of the crossroads, reflections by indigenous thinker Ailton Krenak, Larrosa Bondía's notes about experience, and John Holloway's proposals for fissures in capitalism were articulated. The mechanisms for salting the bodies are thought and constructed not to present themselves as a subversive proposal in face of the mechanisms of docilization of the bodies and colonialist values perpetuated by educational institutions, but to minimize their effects and transcend them. The research results in a practical proposal for a course plan addressed to teachers in training or in service in a continuing education perspective, whose pedagogical axis are rhythmic, musical and bodily elements present in the Coco, based on the Afro-Brazilian civilizing values, and in the artistic pedagogical practice in the Exu's conception contemplated by the crossroads pedagogy.

Keywords: teacher training; Afro-Brazilian civilizational values; pedagogy of the crossroads; Coco de roda; salting of bodies; docile bodies.

## SUMÁRIO

<b>1. APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>10</b>
1.1. Boa noite, boa noite! foi agora que eu cheguei .....	11
1.2. Eu vim de lá, eu vim de lá pequenininho .....	13
1.3. Chegando até aqui .....	25
1.4. A pandemia .....	27
<b>2. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>33</b>
<b>3. O CORPO DO CORPO DOCENTE .....</b>	<b>44</b>
3.1. Suplícios, castigos e flagelos .....	46
3.2. Era da sobriedade punitiva .....	56
3.3. Projeto das instituições carcerárias .....	69
<b>4. VAI TIRAR COCO, MANOEL .....</b>	<b>83</b>
4.1. A umbigada entre experiências, fissuras .....	83
4.2. O salgar como fissura .....	87
4.3. Valores civilizatórios afro-brasileiros como ingredientes .....	100
4.4. Quando o vento bater, coqueiro vai balançar .....	103
4.5. Salgando os corpos dóceis na pancada do pandeiro.....	115
4.6. Fundamentos da Tática de Salgar .....	122
<b>5. PLANO DE CURSO .....</b>	<b>127</b>
5.1. Vídeo aulas: Um pouco sobre o Coco .....	137
5.2. Detalhamento da proposta didática .....	138
5.3. Materiais complementares .....	152
<b>6. CONCLUSÃO .....</b>	<b>153</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>156</b>

Dedico este trabalho a Elza Revellet, Angela Zamorano, Irineu Pereira, Pedro Zamorano, Lia Zamorano, Iclea Zamorano, Robson Zamorano, Patrícia Bento, Karen Lamego, Sarah Catarina e Sérgio Duarte que foram meu suporte e incentivo para concluí-lo.

## **AGRADECIMENTO**

Meus sinceros e afetuosos agradecimentos a tantas pessoas que tornaram esta pesquisa possível desde a sua concepção, que a grande roda da vida faça retornar a vocês toda generosidade e carinho que tanto contribuíram para minha trajetória profissional e acadêmica: Ana Karenina Riehl (a primeira guia neste processo), Angela Reis, Celeia Machado, Daniel Marques da Silva, Juliana Manhães, Solange Carvalho, Gustavo Pereira, Luiz Ernesto e Daniela Carmona, a toda equipe do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – PPGEAC UNIRIO e meus colegas de turma 2020.1 do mestrado profissional. Agradeço também a Deus, aos orixás, a Santa Sara Kali, a Meishu Sama, Saraswati, aos meus guias, ao povo de rua, a meus mentores ciganos e todas as forças de luz que sempre se fazem presente. Com o coração, agradeço!

## 1. APRESENTAÇÃO

“Lá na fonte das pedrinhas,  
Fui fazer as minhas queixas  
Uma das pedras me disse  
Que amor firme não se deixa.”  
(Mestre Verdellino)

Mestre Verdellino, como todo mestre da cultura popular brasileira - desses que são forjados na poesia da vida real, consolidados através do suor, das lágrimas e do sonho de quem cava o seu sustento material em ambientes socioeconômicos hostis - sabia muito bem o que dizia quando afirmava que “amor firme não se deixa”. E pensando nele é que sigo tecendo este trabalho “no miudinho”, com “uma pisada” de cada vez.

O teatro, a educação e o amor aos meus filhos são os amores mais firmes que já experimentei nesta vida, e descritos nesta sequência representam a ordem cronológica com que entraram em minha vida. Conheço poucas pessoas que conseguiram amar o teatro por poucas vezes, e desfazer-se dele como em um encontro casual. O teatro não é um encontro casual. O teatro é uma arma. Ao menos para mim foi. Foi através do teatro que outros mundos se apresentaram para mim, mundos estes que jamais conseguiriam transpor as barreiras econômicas e geográficas e se instaurar em minha vida, não fosse por intermédio do teatro. O teatro foi, e continua sendo meu melhor anfitrião de mundo, o melhor hospedeiro do meu modo de existir. O teatro me salvou do limbo do senso comum, da anestesia social e da morbidez espiritual. Nunca foi um amor romântico, ideal e isento de testes, abdições, tropeços e desencontros, mas um amor consciente: um amor munção. Foi através dele que me entendi como sujeito potente e agente no palco e na vida, e tenho, desde então, destinado minha trajetória profissional e artística para possibilitar o acesso a esta linguagem a todos os alunos que passaram por minha vida.

Como filha, macumbeira, artista, suburbana, mãe e professora, sei exatamente o quanto é necessário andar armada com o teatro numa sociedade estruturada em pilares escusos e sombrios.

Os que pretendem separar o teatro da política pretendem conduzir-nos ao erro – e esta é uma atitude política. (...) o teatro é uma arma. Uma arma muito eficiente. Por isso, é necessário lutar por ele. Por isso, as classes dominantes permanentemente tentam apropriar-se do teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação. Ao fazê-lo, modificam o próprio conceito do que seja o teatro.-(BOAL, 1991, p.13)

Sigo com um breve apanhado biográfico que tem como função, em consonância com os aportes teóricos, sustentar, explicar e justificar a presente pesquisa, na qual todas as postulações teóricas surgem a partir dos fenômenos observados e vivenciados em lócus de minha trajetória profissional e pessoal. Assim, a elaboração da proposta de plano de curso articula-se, também com as proposições teóricas. Além da combinação e intercâmbio entre teoria e experiências vividas, há ainda um terceiro elemento que encharca esta escrita pelo qual, antecipadamente, já apresento minhas desculpas aos leitores: a paixão. A passionalidade com que trato e vivencio o tema exposto é um recurso presente em meu ofício do qual não consigo e não desejo me desvencilhar. Partilho da condição de Graciliano Ramos em sua obra autobiográfica de 1953, *Memórias do Cárcere* (2001, p.107): “Comovo-me em excesso, por natureza e por ofício. Acho medonho alguém viver sem paixões”. Lecionar artes cênicas nas escolas da rede municipal requer um investimento alto de paixão e esperança, quando a paixão se esvai, o adoecimento ou exoneração são os caminhos reservados ao professor. Ainda não aprendi a descolar as palavras das paixões.

### **1.1 - “Boa noite, boa noite! foi agora que eu cheguei. fui chegando e fui cantando, se é do seu gosto, eu não sei”. (Verdelinho, 2006)**

Para o autor Jorge Larrosa Bondía (2002) nós pensamos através de palavras, mas palavras nossas. Estruturamos nossos pensamentos através de autoria sobre as nossas próprias palavras, criamos um discurso interno regido por nossa capacidade de ler o mundo, não através de palavras/pensamentos emprestados de terceiros. E neste espaço, através de minhas palavras-pensamentos é que desenvolvo meus argumentos. O autor complementa:

E pensar não é somente raciocinar ou calcular ou argumentar, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, sentido ou sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros, e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. (BONDÍA, 2002, p.21)

Aos oito anos de idade, em 1994, eu era aluna matriculada na segunda série da Escola Municipal Londres, situada no bairro do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro. Uma escola pertencente à rede municipal do Rio de Janeiro, unidade escolar pela qual desenvolvi uma imensa paixão enquanto criança: eu amava a escola. Estudei na E.M. Londres de 1994 a 1996 e estes breves e intensos dois anos foram suficientes para se tornarem os anos mais felizes de meus anos escolares. Até hoje a unidade é tida como “unidade modelo” da 3ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Trago memórias vívidas deste período tão rico e significativo. A escola era realmente um porto educacional. Havia tantas atividades, propostas e projetos que nós, alunos, nos víamos envoltos numa atmosfera constante de curiosidade, desejo de aprendizado, entusiasmo, alegria e frio na barriga.

É de lá também a primeira professora que marcou minha trajetória pessoal e profissional: Tia Solange: uma profissional comprometida e estimulante. Tia Solange foi a responsável pela entrada do teatro na minha vida. Foi a primeira dramaturga que conheci, a primeira diretora cênica que teve espaço no palco da minha história. Ela era uma professora primária (naquela época, não tínhamos aulas de linguagens artísticas), e foi ela quem me ensinou os primeiros conceitos matemáticos – a deficiência que apresento nesta área de conhecimento não deve ser associada a ela - conteúdos de língua portuguesa e ciências, mas ela é também uma das primeiras pessoas onde residem minhas referências teatrais, seja como atriz ou como professora de artes cênicas, mesmo sabendo que sua experiência em teatro consistia, basicamente, em assistir peças como expectadora.

Curiosamente a primeira peça de teatro em que participei, aos oito anos, na escola, escrita e dirigida pela minha professora Tia Solange, foi uma peça para o “Dia do Folclore”. A encenação começava com uma avó - que era a minha personagem, narrando para os seus netos, que eram crianças muito agitadas e que viviam brigando, a história de algumas lendas brasileiras. Conforme a narração da personagem Avó acontecia, as figuras míticas como Cuca, Iara e Saci iam tomando o palco, e desenvolvendo suas ações cênicas. Para caracterização da personagem peguei emprestado um xale espanhol que minha avó guardava, e minha mãe me ajudou fazendo um coque nos meus volumosos cabelos, usando muito talco para tingir os fios de branco. Não lembro bem como conseguimos uma cadeira de balanço para o cenário, e nem como Tia Solange providenciou os outros figurinos, bastante verossímeis e exuberantes para nossa amadora produção escolar. Não sei se o material para os figurinos foi conseguido junto ao Grêmio Recreativo Escola de Samba Arranco do Engenho de Dentro - escola de samba do bairro - ou se é uma hipótese que considero agora. Nosso palco era a quadra da escola, sem nenhum revestimento ou rotunda; utilizamos o modelo

italiano para a construção da encenação. Nossa coxia era a área do parquinho, delimitada por um muro de tijolinhos circulares e vazados, que ficava ao lado da quadra, e não ocultava totalmente da plateia a movimentação do elenco e equipe técnica nos bastidores. Nestas lembranças difusas - mas tão vívidas, está muito presente minha entrada em cena, onde, como personagem Avó, eu adentrava na área cênica pela porta do parquinho e perguntava aos netos que brigavam: - Ei crianças, o que estão fazendo aqui? Por que estão brigando?

Nunca esqueci essa fala. Embora participasse de todos os eventos da escola, fosse uma criança extremamente comunicativa, me sentisse a vontade e confiante com relação a todos os integrantes da unidade escolar e ter ensaiado de forma consistente, lembro que por pouco não desmaiei antes de entrar em cena. Nada disso foi suficiente para impedir o frio na barriga, as mãos, que eram normalmente suadas, de estarem totalmente molhadas e o coração quase saltando do peito, de tanto e rapidamente que batia. Mas lembro também da sensação de inteireza e plenitude que tomaram conta de mim depois que “eu fiz teatro”. Queria fazer mais daquilo; e fazer mais daquilo na escola. Vinte e sete anos se interpõem entre esta memória e este trabalho, e isso não mudou. Continuo querendo fazer mais disso, e na escola.

## **1.2 - “Eu vim de lá, eu vim de lá pequenininho...” (LARA, 1982).**

Esse trajeto de pesquisa começa nessa história. Hoje eu, pesquisadora, encontro as raízes deste trabalho em 1994. “A educação é um processo de corpo inteiro porque o conhecimento é fruto da ação do sujeito no mundo, mobilizada pelo desejo, possibilitada pelo corpo, guiada por processos sensoriais” (GUIMARÃES, 2008 apud TIRIBA, 2010, p.9). Não consigo desprezar as histórias. De onde eu venho as histórias, danças, cantos e festas são caminhos valiosos de aprendizado. Sou incapaz – e acho que não gostaria - de conferir a todas as palavras que seguem um tom unicamente técnico e acadêmico. De onde eu venho as palavras normalmente são banhadas de afeto, passionalidade, saltitam das bocas meio atabalhoadas, sem tempo para muita depuração, mas vestidas em profundas sinceridades; normalmente são entrecortadas por risadas, alguns palavrões, pausas doídas e gargalhadas doídas. Há um código sobre a fala no lugar de onde venho: elas nem sempre acontecem por intermédio das palavras. Dependendo do dia, do humor, do preço do arroz, da condição do ônibus ou trem – se estava cheio ou vazio – as falas dão-se por todo o corpo. De onde eu venho a gente sabe se um vizinho teve um dia bom ou ruim pelo jeito como ele ergue as sobrancelhas ao esbarrar conosco. Em casa, na nossa extensa família, sabemos quando alguém

não está muito aberto para alongar o assunto só pelo jeito que deixa os pés meio engatados na sandália, esperando só uma brecha para calçá-las e deixar o recinto. Por aqui a gente sabe pelo jeito de caminhar de um irmão de fé se ele está animado com alguma boa notícia que recebeu - mas ainda não pode contar, afinal “não pode contar coisa boa antes de acontecer pra não botarem olho”. Sabe como é, né? Em meu lugar as palavras-pensamentos andam de mãos dadas com os sentimentos e com o corpo. Definitivamente será um trabalho irremediavelmente passional. De onde eu venho o que falta em dinheiro sobra em emoções.

Não saberia também construir qualquer trajeto sem a presença da fé. Não quereria jamais. Que se deposite aqui, neste trajeto em que vamos caminhar juntos, a minha fé e a sua. Seja qual for. Como atravessar a vida sem fé? E que seja, ao menos, a fé naquilo mesmo em que se está atravessando: fé na vida é o emi<sup>1</sup> desse trabalho. A fé sustenta o tema. A fé, a devoção e o ritual, que sempre sustentaram emocional e espiritualmente a mim e minha família, que são também fundamentos de base da cultura popular brasileira. Abdicar destes pilares seria descartar toda minha trajetória pessoal, artística e docente. Eu só continuo e persisto trabalhando com teatro, arte e educação, apesar de tantas condições adversas, por ter fé nas pessoas, por uma fé que se confunde com esperança, por saber que sem ela, minha existência laboral não teria sentido; por ter fé em mim sabendo que faço o melhor que posso com aquilo que tenho.

Nunca mais fiz teatro na E.M. Londres depois de 1994 com Tia Solange. Em 1998, aos doze anos, numa outra unidade escolar da rede municipal carioca: E.M. Professor Souza da Silveira, no bairro de Quintino Bocaiúva, comecei a participar das aulas de dança e teatro do Núcleo de Artes<sup>2</sup> da unidade, que aconteciam no contra turno escolar. A unidade contava com um grande auditório, que possuía um palco, com uma parede que funcionava como rotunda. Não havia cortinas, bambolinas ou pernas, somente uma rotunda de concreto que nos deixava um espaço apertado, escuro e estreito, mas que na época, parecia suficiente para ocultar os bastidores teatrais da plateia. Eu nunca havia entrado em um teatro antes, aquela era a maior referência que eu possuía de um edifício teatral, e era mais do que suficiente para me fascinar. O processo de criação cênica durante as aulas dava-se de forma improvisacional e em caráter colaborativo. Hoje, licenciada em artes cênicas e revisitando o percurso metodológico do

---

<sup>1</sup> Na mitologia lorubá, emi é o sopro da vida. Olorum, o ser supremo, entidade divina e criador do Orum (dimensão espiritual) e do Ayé (dimensão material), sopra o Emi dentro do Ará (corpo) dando a vida aos homens.

<sup>2</sup> Os Núcleos de Arte foram projetos criados pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro em 1992 na gestão do então prefeito Marcello Alencar. O projeto piloto desenvolvido em 1993 tinha como intuito criar polos com oficinas de linguagens artísticas nas escolas municipais. Para maiores informações: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/projprog/programas/nucleoarte.html>

professor de teatro do Núcleo de Arte, me encanta sua habilidade em estruturar a dramaturgia das cenas e peças das mostras que participávamos a partir dos conteúdos sugeridos em improvisações. O professor Carlos – se a memória não me trai – era um grande artesão e alfaiate de produtos e resultados teatrais, respeitando e incorporando o processo de investigação cênica de seus alunos. Acredito haver grande influência do professor Carlos em minha prática docente no que tange a afetividade e adição de valores aos acontecimentos pedagógicos, nos quais, a partir do teatro, há uma constante convocação para articular a cena com a vida através do reforço de questões referentes à ética e empatia. Inspiro minha prática docente no que apreendi com o professor Carlos: ele estava sempre diluído em meio aos seus alunos. Assim como professor Carlos, gosto de estar entre meus alunos: conversar, sentar-me junto e rir. O professor Carlos era um homem negro, baixo de estatura e calvo, que antes de cada apresentação podia ser avistado no meio de nós, no mais literal “dou minha mão a sua”. Ele não nos “dirigia”, ele jogava e participava conosco, correndo os mesmos riscos, frente ao inesperado, nos desafios de improvisação. Recordo-me com vivacidade de um exercício de observação proposto por ele ao início de uma aula:

1. *O professor pediu que os alunos – em torno de quinze, fizessem uma roda.*
2. *Em seguida, solicitou que um aluno se dirigisse ao centro da roda. Diante da hesitação da turma, me candidatei e fui para o centro da roda.*
3. *Ele pediu que todos me observassem com atenção por alguns minutos. A sala permaneceu em um silêncio sepulcral e eu, sentindo-me constrangida pelo excesso de atenção e por ser foco de tamanha observação, torcia para o tempo passar logo; também nutria uma grande curiosidade sobre o objetivo que seria atribuído à proposta.*
4. *Passados alguns minutos, o professor entrou no centro da roda e disse algo semelhante a: “- Vocês passaram um breve tempo observando a colega de vocês. Tempo suficiente para que algumas impressões se apresentassem ao olhar de vocês. Viram que ela é uma menina que tem cabelos bonitos, olhos bonitos, mãos bonitas, joelhos harmoniosos, mas com pés não muito bonitos (até hoje me pergunto se a fala sobre meus pés fazia parte de uma metáfora ou se realmente era uma opinião. Opto pela ilusão da primeira possibilidade). Diante de tantas coisas bonitas que ela tem, por que eu deveria ter falado dos pés? (fez uma pausa silenciosa e continuou) Se estivermos atentos, os colegas sempre oferecerão, nas improvisações, coisas interessantes e boas possibilidades, mas se ficarmos presos e olhando só para aquilo*

*que, na nossa cabeça, não combina com a cena, a gente perde tantas possibilidades de criação. Aprendam a dar mais atenção pras coisas boas e bonitas tanto na cena, quanto nas pessoas. Pra quê apontar o que uma pessoa tem de estranho ou não tão bonito, se a gente pode falar pra ela de tantas coisas que ela tem de belas? Reforçar seus pontos bons e fortes? Olhem mais pro que é bom”.*

Permanecemos um tempo em silêncio. Mesmo tão jovens, pré-adolescentes chegando à vida, acredito que toda a turma conseguiu atingir a dimensão do ensinamento daquele professor. Boal traça uma analogia da construção do pensamento sensível com uma linha que é traçada por pontos sucessivos, que não podem ser qualificados como pontos curvos ou retos, mas que ao interagirem e se combinarem, resultam numa linha. Para o autor: “o pensamento é a articulação dinâmica dos significantes – inscrições gravadas no cérebro” (BOAL, 2009, p.28).

Deste modo, por meio das aulas de teatro, o professor Carlos estabelecia constantes relações metafóricas e poéticas com a vida, o cotidiano e as relações, conferindo uma construção de habilidades, conhecimentos e competências não só relativas às práticas cênicas, mas que nos despertavam para um exercício mais empático e solidário de estar no mundo. Esse processo de inscrição de valores éticos era sutil e saboroso. Era como provar uma fruta exótica, rara e colhida por ele, desconhecida por nós, e com sabor marcante. Através do Núcleo de Artes da E.M. Professor Souza da Silveira em 1998 pude participar como atriz na apresentação de nossa peça em um evento da UNIRIO. Nossa apresentação foi realizada na Sala Glauce Rocha, chamada informalmente de Sala Cinza, para um público de dezenas de pessoas. Ao entrar no campus da universidade e apresentar-me, eu, que até então nutria o sonho profissional de me tornar pediatra, vi meus desejos mudarem e tive certeza de que queria fazer teatro e estudar naquele lugar. Os sonhos se realizaram.

No ano 2000, na antiga oitava série que cursava na Sociedade Educacional Professora Leci Ramalho – SEPLER, no bairro de Marechal Hermes, escola particular inspirada nos moldes das escolas militares, onde meu uniforme consistia em farda, boina e plaqueta com “nome de guerra”: Zamorano. Nesta época eu residia no bairro de Marechal Hermes, em frente à Base de Campo dos Afonsos da Força Aérea Brasileira. A rotina dos militares era algo muito próxima para os moradores. Em nossa escola procurava-se seguir os protocolos e atividades de escolas militares. Infringir a regra de retirar a boina em locais abertos era o mais próximo que chegávamos da transgressão. Para nós, meninas, eram proibidos brincos, bijuterias grandes ou chamativas e maquiagem. Mesmo após a saída da escola, se fôssemos flagrados por funcionários ou outros responsáveis circulando uniformizados pelo bairro, sem

o uso da boina, qualquer item faltante ou desalinhado do uniforme, como bottons (usávamos um botton com o brasão da escola na gola da blusa) ou até mesmo um cinto torto, no dia seguinte, ao chegar à escola, recebíamos uma advertência. No dia 07 de Setembro, desfilávamos na Av. Presidente Vargas, marchando. Havia um apreço pelo rigor, alinhamento, ordem, silêncio e uma primazia pelos conteúdos disciplinares. Nesta época eu nutria grande vontade de seguir carreira militar, chegando a prestar concurso para Sargento da Aeronáutica após o fim do ensino médio. Depois de quatro anos em uma escola militar e oito anos residindo em um bairro de estreitas relações com o universo das forças armadas, ser sargento era algo muito natural. O teatro me desviou do caminho. Mas como meus percursos se fazem na encruza, entendo que esse caminho trilhado repercute no fato deste trabalho apoiar-se, em grande parte, nas proposições de Michel Foucault: conheço por experiência própria como os sistemas de docilização podem ser internalizados de uma forma muito sóbria e suave, trazendo consigo uma roupagem muito distinta e admirável. Para o autor “o soldado é, antes de tudo, alguém que se reconhece de longe; que leva os sinais naturais de seu vigor e coragem, as marcas também de seu orgulho: seu corpo é brasão de sua força e de sua valentia.” (FOUCAULT, 2020, p.133).

Neste ano, eu e um grupo de colegas da escola, decidimos criar uma encenação para apresentar na escola onde reproduziríamos o programa exibido na TV Globo, *Sai de Baixo*<sup>3</sup>. Era uma iniciativa apenas dos alunos, sem intermediação de qualquer docente ou funcionário da escola, onde faríamos a transcrição literal dos diálogos dos episódios com objetivo de ensaiar e apresentar. Embora tivéssemos dedicado muitas tardes após a escola transcrevendo os episódios que gravávamos em fitas VHS, o projeto nunca saiu do papel. Foi também na adolescência, aos quatorze anos, que tive a primeira experiência de assistir uma peça de teatro em um edifício teatral: *Diários de Adolescente*, no Teatro Miguel Falabella, no Norte Shopping. Hoje, enquanto docente de artes cênicas, constato que casos como o meu, em que a experiência cênica antecede a apreciação artística teatral, são extremamente comuns e devem ser consideradas como fator relevante no ensino do teatro como componente curricular.

Em 2001 aos quinze anos, soube por intermédio de terceiros que a Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC do bairro de Quintino estava com inscrições abertas e gratuitas

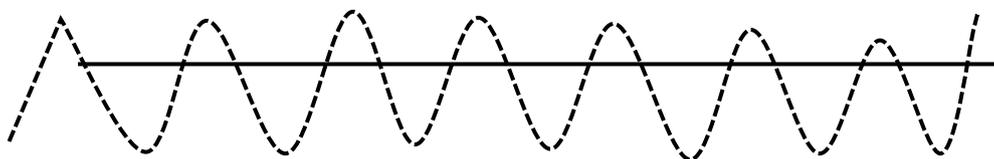
---

<sup>3</sup> Programa de televisão exibido pela Rede Globo de 1996 a 2002 aos domingos. Com direção de Daniel Filho, o programa tinha suas gravações realizadas no Teatro Procópio Ferreira, em São Paulo, com a presença de uma plateia de 700 pessoas. Eram vividas situações farsescas de uma família classe média, residente no Largo do Arouche. Em seu elenco contava com os atores: Marisa Orth, Luis Gustavo, Aracy Balabanian, Claudia Gimenez, Miguel Falabella, Tom Cavalcante e Márcia Cabrita. O maestro Caçulinha executava vinhetas e músicas instrumentais ao vivo.

para o curso preparatório de ator. Sedenta para repetir a experiência de sete anos atrás, matriculei-me no curso, que acontecia no turno da tarde, após a escola. Tínhamos aulas de diversas disciplinas como: história do teatro, leitura dramatizada, canto, expressão vocal, cenografia, interpretação e folclore/ cultura popular. Hoje, professora de artes cênicas, constato com alegria a qualidade que havia na Escola de Teatro da FEATEC – Quintino. As aulas sobre Teatro Grego que ministro até os dias atuais para as turmas do ensino fundamental 2 são, em grande parte, inspiradas nas aulas que tive com o professor Luiz Ernesto Fraga, tamanho o encantamento produzido em mim pela capacidade do professor em articular um tema teórico e antigo, com um discurso leve e bem-humorado, que se aproximava muito da realidade dos alunos, cuja maioria era composta por adolescentes e jovens.

Foi nesta mesma escola que durante as aulas da disciplina de folclore/ cultura popular com o professor Gustavo Pereira que o grande eixo dessa pesquisa se instalou em meu trajeto. Acredito que minha estreita relação com a umbanda – sou nascida e criada dentro de um terreiro de umbanda, onde minha avó materna era mãe de santo - fez com que surgisse uma afinidade natural com o tema que nas aulas práticas trazia a presença dos batuques e exigência do trabalho corporal. Sentia-me “em casa” com as aulas que versavam sobre a influência dos povos originários brasileiros, africanos e europeus nas diferentes manifestações artísticas e culturais. As aulas possuíam uma abordagem da cultura popular mais articuladas com linguagens cênicas como a dança e teatro, embora fossem frequentes alguns exercícios circenses de solo.

Em uma de suas aulas teóricas sobre aspectos básicos do folclore, o professor Gustavo Pereira dispôs sobre o chão uma corda esticada, formando uma linha reta e nos disse que aquilo representava as tradições, o que era transmitido oralmente através das gerações. Em seguida ele sobrepôs à primeira corda outra corda, que formava linhas curvas que tocavam a primeira, e disse que a segunda corda representava a influência do tempo presente e da geração que recebia estes conhecimentos. O professor pontuava com aquela demonstração material a característica dinâmica da cultura popular, mesmo diante das manifestações mais atreladas às tradições. Portanto a cultura popular jamais seria algo fixo, estável, consolidado, totalmente refém das conceituações. A cultura popular era dinâmica: que não nos esquecêssemos disso.



Percebendo meu interesse pelo tema e pelas aulas o professor me convidou para integrar o elenco da Cia de Dança Folclórica Fogo no Café da Escola de Teatro da FAETEC Quintino. Convite que aceitei prontamente e com muita alegria. Inicialmente o convite era para integrar o grupo musical da Cia, fazendo coro com as cantoras. À medida que os ensaios e preparações se desenrolavam, o professor e diretor da Cia concluiu que seria melhor que eu integrasse os trabalhos como bailarina popular. Em três anos integrando a Cia Folclórica pude experimentar corporalmente o coco de roda, jongo, carimbó, siriá, mineiro pau, ciranda, xote, pezinho (dança tradicional gaúcha), dança dos orixás do Candomblé, entre outras que já foram deixadas pela memória com o passar dos anos. Apresentávamos os espetáculos criados pela companhia em escolas da rede municipal do Rio, no Teatro da FAETEC Quintino e em intercâmbios culturais com outras FAETEC, como a de Barreto em Niterói e Marechal Hermes. Eu e o professor diretor decidimos criar um jornal da Escola de Teatro em que eram publicados textos e dicas culturais, e com sua supervisão e colaboração, eu escrevia textos sobre cultura popular e teatro para as colunas do impresso. Talvez a raiz do interesse pela pesquisa bibliográfica tenha se embrenhado na terra da minha vida por meio desta experiência. Foi um período de extrema nutrição artística e cultural, em que tive o privilégio de vivenciar a escrita cênica e corporal de manifestações que provavelmente não teria conhecimento, não fosse minha passagem pela Cia Folclórica.

Foi também na Escola de Teatro FAETEC Quintino que, conjuntamente a uma amiga cantora da Cia Folclórica, decidimos montar uma cena para participar de um festival de esquetes realizado pelo SESC Niterói em 2002. Compartilhamos com o professor e diretor nosso desejo, mas também a ausência de um texto para esta finalidade. Ele nos trouxe um texto teatral curto de sua autoria cujo nome era *Do pó viestes, ao pó retornarás* e sugeriu que buscássemos algum outro professor da Escola de Teatro que aceitasse nos dirigir neste experimento. Falamos com a professora Jacqueline Lobo, que aceitou nos auxiliar com a direção, e com o professor Martingil Egypto que nos ajudaria com o cenário. Participamos do festival de esquetes do SESC Niterói no ano de 2002, concorrendo com grupos e coletivos teatrais com muito mais experiência compostos por alunos de cursos técnicos e graduações. Ganhamos o prêmio de melhor esquete, e recebemos indicações de prêmios para melhores atrizes – eu e minha companheira de cena - melhor cenário, pesquisa de movimento e trilha sonora.

Hoje, olho para essa passagem da minha vida e penso no poder que as experiências viabilizadas pelas políticas públicas - quando afinadas e existentes, afirmando-se em espaços

educacionais, culturais e artísticos públicos – são capazes de imprimir nos sujeitos. A Escola de Teatro da FAETEC Quintino contava com um projeto político pedagógico de excelência, professores extremamente qualificados e uma comunidade formada por alunos e professores altamente consolidada e atuante uns na vida dos outros. O elemento afeto era o combustível da troca. Nossos mestres estavam ali, nos conferindo a segurança de sua presença e seus conhecimentos, mas deixando-nos livres para usufruirmos de nossa autonomia através da construção de experiências vivenciadas por intermédio das linguagens da cena. Sou profundamente grata a esses docentes por terem dado à luz ao campo do conhecimento teatral em minha trajetória. Quando bell hooks cita uma de suas grandes influências, o monge budista vietnamita Thich Nhat Hanh, transcreve o que o monge afirma sobre grandes mestres:

Quando você [o mestre, o professor] vem e fica uma hora conosco, traz consigo essa atmosfera... É como se trouxesse uma vela para dentro da sala. A vela está ali; você traz consigo uma espécie de zona de luz. Quando um sábio está lá e você se senta perto dele, sente luz e sente paz. (HANH, apud HOOKS, 2017, p.9)

O aprendizado consolidava-se e imprimia-se em nosso espírito por meio das experiências mediadas por grandes mestres.

Indiretamente são também aporte deste trabalho experiências tão potentes e significativas em espaços públicos de arte educação, viabilizados pelas mãos mágicas de tantos mestres-professores, muitas vezes invisíveis ao universo acadêmico e ao grande mercado artístico, mas que majestosamente faziam a arte – qualificada esteticamente e consolidada enquanto linguagem - acontecer em ambientes áridos culturalmente, em ambientes onde a fome, violência e dificuldade embaçam o olhar para a apreciação e contextualização do feito artístico.

Ao atingir a maioridade o teatro já havia se inscrito em mim de forma irremediável, de tal modo que não conseguia dissociá-lo de uma prática comunitária em sua finalidade. O teatro trouxe tantas novas perspectivas e horizontes para aquela adolescente de família pobre, sem posses ou estudos formais. Mais do que uma experiência divertida e diferente, eu via no teatro um campo de conhecimento que me instigava a conhecer e querer aprender mais. Eu compreendi com meus mestres professores que o teatro era uma forma de produzir um discurso, uma fala. Olhando para este percurso que resulta nessa pesquisa, apaixonadamente afirmo que minha relação com o teatro se construiu pelas mãos de saudosos mestres acima mencionados.

Compreendi e afirmo hoje através dessa pesquisa que, na cultura popular, a nossa voz, nossos conhecimentos e nossos pensamentos, sempre menosprezados pelos “letores de livros” era ouvida pela afirmação do batuque; nossas referências e citações de saber davam-se pelos ditos populares que ouvíamos dos mais velhos; nossa construção de pensamento e incorporação de conceitos, muitas vezes davam-se por intermédio do aparato corporal, colocando a mão na massa. Eu suspeitei do devir potência que a práxis com aquela linguagem poderia proporcionar ao ambiente em que se instaurasse. Mesmo tão jovem, eu era desejosa de um teatro passível de realização por todos aqueles que me cercavam. Eu sempre sonhei com um teatro em que toda aquela gente humilde, sofrida, brincante e festiva que me cercava, e eram meus destinatários de afetos, pudessem experimentar e ressignificar do seu jeito, com seus conhecimentos, inserindo assim, no ato cênico, sua cultura que é tão investida de elementos espirituais, emocionais e vinculada ao entusiasmo e alegria. Elementos estes, frequentemente desconsiderados ou sobrepostos pelos resquícios hegemônicos de um fazer artístico eurocêntrico, branco, cristão e castrador. Para Roque de Barros Laraia havia, até o séc. XVIII, uma cisão conceitual entre os termos cultura e civilização apresentava-se antes de uma sintetização e nova concepção inglesa do termo, no entanto, identifico ainda em espaços educacionais e formativos um elevado apreço e apego a práticas pedagógicas e artísticas que se relacionam, e vinculam-se muito mais a aspectos apenas considerados civilizatórios na concepção de cultura.

No final do século XVIII e no princípio do seguinte, o termo germânico Kultur era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa Civilization referia-se principalmente às realizações materiais de um povo. (LARAIA, 2001, p.14)

Como pensar o ensino do teatro emancipado de uma concepção atrelada apenas aos aspectos civilizatórios da cultura? Esta é uma das questões que já havia se instaurado de forma intuitiva e não elaborada cognitivamente, mas para as quais hoje, como arte educadora e mestrandia busco responder nos próximos capítulos.

Comecei a integrar grupos amadores e profissionais de teatro. Foi necessário que meu pai me emancipasse legalmente, aos dezesseis anos, para que eu pudesse assinar contratos em alguns trabalhos e conseguisse meu registro profissional de atriz.

Aos dezenove anos, cansada das tentativas profissionais tradicionais que me provinham algum sustento material – já fui animadora de festa infantil, garçonete, vendedora de loja de produtos médicos, balconista de shopping, secretária de escritório de advocacia e

receptionista de curso de inglês – mas me afastavam do teatro, por sugestão do diretor da Cia de Teatro Artes Dramáticas – CTAD, Marcelo de Barros, decidi dar aulas de teatro no modo curso livre. Eu residia no bairro de Marechal Hermes, zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro onde está localizado o grande Teatro Armando Gonzaga<sup>4</sup>. A intenção era utilizar minha experiência como atriz e garantir algum rendimento financeiro. Recorri a alguns amigos atores que já ministravam aulas para saber por onde iniciar esta empreitada, uma vez que reconhecia existirem diferenças entre fazer e ensinar teatro. As sugestões convergiram, unanimemente, para Augusto Boal e Viola Spolin, acredito que por tratar-se de pensadores que sistematizaram suas propostas de jogos, pensando no compartilhamento e uso destas propostas por outras pessoas. Talvez por isso o interesse em findar esta pesquisa com propostas de ensino das artes cênicas, pois vivenciei a importância de possuir em mãos, concretamente, um passo a passo que viabiliza uma pronta aplicação das propostas. Os jogos de Augusto Boal e Viola Spolin e a forma como eram explicados e transcritos foram uma luz na escuridão de uma prematura prática docente, mas que continha em si a particularidade de ser um Curso Livre, essencialmente teatral e oferecido a crianças e adolescentes. Foram estas as primeiras bibliografias a nortear meu trajeto enquanto professora de teatro e inauguraram uma metodologia de ensino que se apoiava, inicialmente, em jogos. E tal opção intensificou-se à medida que identifiquei que, para crianças e jovens que nunca tinham tido qualquer contato com a prática teatral, o jogo era capaz de promover uma atmosfera segura de alegria e prazer, facilitando o caminho das experimentações cênicas que eram propostas. Para o autor de *Homo Ludens* o conceito de jogo reside em:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de “ser diferente” da vida cotidiana. (HUIZINGA, 2019, p.36)

Munida de novos e muitos conhecimentos do ano de 2005 para o atual momento, constato o lugar excepcional que os jogos ocupam em minha metodologia de trabalho como forma inicial de recusa e negação do cotidiano - lugar onde o poder de vigiar, castrar e punir se inscreve com grande facilidade e aderência, ambientando-se trajado de aparente normalidade.

---

<sup>4</sup> Foi inaugurado em abril de 1954 pelo então prefeito da cidade (na época ainda Distrito Federal), Dulcídio do Espírito Santo Cardoso. O nome do teatro é uma homenagem ao jornalista e dramaturgo Armando Gonzaga, célebre autor de comédias de costumes na primeira metade do século XX, no Rio de Janeiro, que participou da chamada Geração Trianon, ao lado de Viriato Corrêa, Gastão Tojeiro e Oduvaldo Vianna. O prédio tem projeto arquitetônico de Affonso Eduardo Reidy, jardins de Burlle Marx e painéis laterais de Paulo Werneck. O tombamento do teatro foi realizado pelo Instituto Estadual de Patrimônio Cultural (INEPAC), em 1989.

O Curso Livre de Teatro foi um grande sucesso para o que se propunha fazer: tornar acessível e facilitar a experiência teatral para crianças e jovens do subúrbio carioca. Iniciou-se uma grande procura e as turmas mantinham-se lotadas. Semestralmente organizávamos apresentações teatrais gratuitas, abertas ao público, como etapa final de conclusão de módulos, além de pequenas mostras de cenas e leituras dramatizadas. Os moradores do bairro perguntavam, frequentemente, quando teríamos “peça”. Iniciamos paralelamente as aulas, um consistente trabalho de formação de plateia em Marechal Hermes e bairros adjacentes, onde os artistas e público habitavam e viviam nos mesmos locais. Foram nove anos de atividades do curso e de 2012 a 2014 passamos a ter como sede a unidade de Madureira da rede SESC, onde nos apresentávamos também no teatro da unidade. Foi uma experiência grandiosa também em minha carreira profissional: atuei realmente com foco exclusivo no ensino do teatro e pude explorar, junto aos alunos atores, diversas linguagens teatrais de forma profunda, intensa e específica, para um público que buscava de forma voluntária o aprendizado de uma linguagem teatral - o que já não acontece com tanta frequência na ambiência da escola pública, com as artes cênicas enquanto componente curricular. Hoje tenho a honra de ter ex-alunos do Curso Livre de Teatro como atores, diretores e professores de teatro em formação e exercício, apresentando-se como dedicados operários da arte.

Pouco depois de, aos dezenove anos, iniciar meu Curso Livre de Teatro, ingressei na graduação em Teoria do Teatro pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, onde cursei dois períodos muito proveitosos, mas que não atendiam minha perspectiva de concluir uma formação que me permitisse compartilhar o conhecimento com meus iguais. Ideação muito movida pelo interesse em formar-me professora de teatro devido à vivência que já obtinha ministrando aulas. Decidi tentar o concurso de transferência para o curso de licenciatura em Artes Cênicas da mesma universidade, obtendo a aprovação.

Em 2007 iniciei a licenciatura em artes cênicas – período de imensa dilatação intelectual, emocional e profissional – que foi, sem sombra de dúvidas o meu grande encontro com aquilo que poderíamos denominar vocação. A licenciatura em artes cênicas é aquele grande rio onde todas as afluições de minha vida convergem, onde todos e tantos trajetos, que tinham como paisagem o teatro e a escola, encontram-se. É um rio profundo, suprimido por margens que naturalmente o oprimem, mas majestoso e forte; rio no qual, como boa filha de Oxum, sei, com muito respeito, por onde e como pisar para me banhar.

No ano de 2013 fui aprovada para o primeiro concurso de Professores de Artes Cênicas em regime de 40 horas de trabalho pela Rede Municipal de Educação. Carregava comigo, como quem carrega um talismã, tudo o que tinha aprendido e experimentado como

professora de meu próprio Curso Livre de Teatro e minha graduação em artes cênicas. Ingenuamente julgava que estes conhecimentos seriam suficientes para desenvolver um trabalho consistente. Não foi essa a realidade. O trabalho na rede municipal de educação, virou-me do avesso. Era uma parte do rio bastante ruidosa, recôndita e muito volátil. A educação formal pública da rede municipal de educação carioca é aquela parte do trajeto de um rio em que só podemos aferir a profundidade e intensidade da correnteza quando estamos com os dois pés nela.

O outro pilar sobre o qual se ergue este trabalho é o caminho que trilhei como professora da rede municipal de educação nos últimos oito anos, mas que se fossem contabilizados por intensidade das experiências – sem inclinações maniqueístas - equivaleriam a algumas décadas de exercício do magistério.

### 1.3 – Chegando até aqui...

“Diga à mãe que eu cheguei  
 Cheguei, tô chegada  
 Esperei, bem esperado  
 Nessa minha caminhada  
 Sou água de cachoeira  
 Ninguém pode me amarrar  
 Piso firme na corrente  
 Que caminha para o mar  
 Em água de se perder  
 Eu não me deixo levar.”

(Roque Ferreira, Mariene de Castro, J. Velloso)

O percurso narrado até aqui tem como finalidade explicitar os três eixos subjacentes que atravessam minha prática profissional, e conseqüentemente este trabalho, para que as articulações teóricas não se estabeleçam, contrariamente ao que defendo aqui e acredito, de modo “descolado” da vida: profundo acontecimento cênico do universo.

- 1) A importância das instituições de ensino – no meu caso especificamente as públicas - como espaços incentivadores de práticas artísticas e culturais a ratificação dos saberes. Não fosse o contato com as linguagens artísticas, possível apenas através das instituições públicas, estaria eu, muito provavelmente, mergulhada em uma espécie de analfabetismo artístico, estético e político muito criteriosamente pensando e colocado em prática pelas estruturas de poderes dominantes e opressoras, a quem muito interessam tornar o acesso ao fazer artístico refém de certos privilégios socioeconômicos. Como afirma Boal:

Esta é igual ou pior forma de analfabetismo: a cega e muda surdez estética. Se aquela proíbe a leitura e escrita, esta aliena o indivíduo da produção de sua arte, de sua cultura e do exercício criativo de todas as formas de Pensamento Sensível. [...] A castração estética vulnerabiliza a cidadania obrigando-a a obedecer a mensagens imperativas da mídia, da cátedra e do palanque, do púlpito e de todos os sargentos, sem pensá-las, refutá-las, sequer entendê-las. O analfabetismo estético, que assola até alfabetizados em leitura. (BOAL, 2009, p.15)

- 2) Ratificação das manifestações e linguagens populares como campos de construção do conhecimento, contendo e nos quais estão contidos saberes e práticas artísticas que podem corroborar para o desenvolvimento de propostas pedagógicas de ensino do teatro.
  
- 3) Desejo de transgredir as práticas hegemônicas no trajeto formativo e profissional dos professores. Tal desejo encontra aparato no corpo que, nesta proposta, é aplicado como via de recusa e inadequação aos poderes docilizadores que o incidem, direta ou indiretamente, propagando-se em nossa prática docente.

Olhando para uma parte de meu percurso enquanto um sujeito que existe e interage no mundo, entendo que essa aposta no devir e o desejo de deixar um pouco da minha memória e de meus mestres através de um programa de curso, advém do desejo de tecer uma manhã, como um dia, tantos professores, alunos e tantas pessoas que passaram pela minha vida, teceram – mesmo sem saber – amorosamente, uma manhã possível para mim. Esta pesquisa, é a materialização da gratidão.

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
 ele precisará sempre de outros galos.  
 De um que apanhe esse grito que ele  
 e o lance a outro; de um outro galo  
 que apanhe o grito de um galo antes  
 e o lance a outro; e de outros galos  
 que com muitos outros galos se cruzem  
 os fios de sol de seus gritos de galo,  
 para que a manhã, desde uma teia tênue,  
 se vá tecendo, entre todos os galos.  
 E se encorpando em tela, entre todos,  
 se erguendo tenda, onde entrem todos,  
 se entretendo para todos, no toldo  
 (a manhã) que plana livre de armação.  
 A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
 que, tecido, se eleva por si: luz balão.  
 (NETO, 2008, p.219)

Em minha prática profissional no ensino das artes cênicas, como impulsionadora de experiências artístico pedagógicas, percebo que a formação e aprimoramento artísticos encontram-se em constante diálogo com o ofício docente. Não há uma hierarquia entre eles, apenas um processo constante de nutrição recíproca. À medida que me aprimoro como artista, torno-me uma professora melhor. À medida que intensifico minhas reflexões e pesquisas

sobre o ensino do teatro e o processo de aprendizagem, torno-me uma artista mais potente. À medida que sacralizo o entusiasmo, alegria e alimento meu estado brincante para interagir com o mundo, destinando um espaço interno arejado para criança que me compõe, melhor eu ouço e compreendo meus alunos e colegas. Quanto mais desautorizo a docilização do meu corpo e da minha alma pelos poderes punitivos e vigilantes a que todos, em menor ou maior instância, estamos submetidos, mais profunda e verdadeira é a minha relação com a realidade que me cerca.

Não abduco do meu lugar de profissional da educação que se emociona, surpreende e se deslumbra com o aprendizado e bem-estar coletivos. Não abandono a utopia possível de permitir que a arte seja à amplificação da voz daqueles que não encontram espaço para falar. Recuso-me a abandonar a realização profissional ao ver meus alunos cantarem, dançarem, atuarem, pintarem, poetizarem, organizando e sistematizando sua heterogeneidade em prol de uma obra comum. Se não é a escola um reflexo da sociedade? Se não é no aprendizado das artes cênicas que ensaiamos para performar no mundo? Que seja cultivando a alegria, a brincadeira, a liberdade, o entusiasmo em pertencer; entendendo e honrando o lugar que você ocupa na roda da vida, abrindo espaço e acolhendo muitos daqueles que ficaram por várias vezes fora da “brincadeira” social e aprendendo com suas formas de existir e suas visões de mundo.

A educação, como prática emancipatória, deve incorporar instâncias de inconformismo, rebeldia e transgressão. Os modos de educação praticados nas bandas de cá não podem estar isentos de uma crítica que revele suas faces coloniais, nem de giros epistemológicos que desmantelem os arranjos alicerçados em estruturas monoracionalistas. (JUNIOR, 2018, p.78)

O que está exposto acima é uma breve introdução sobre meu trajeto docente e uma breve descrição das intenções iniciais deste trabalho. Deixo os próximos parágrafos atravessarem passionalmente essa chegada da mesma forma que o que vivenciamos no último ano atravessou nossa vida: sem preparação, sem prólogo, sem apresentação, sem resumo.

#### **1.4 – A pandemia**

No mês de Março do ano de 2020 tive a alegria e grande honra de dirigir-me à primeira aula presencial da disciplina de Metodologia da Pesquisa como aluna matriculada no Mestrado Profissional em Ensino das Artes Cênicas do PPGEAC da UNIRIO. Lembro bem que solicitei à minha diretora e à coordenadora de minha escola autorização para encerrar as

aulas daquele dia quinze minutos mais cedo, para que assim, conseguisse chegar a tempo da aula do mestrado na UNIRIO. Ambas, com extrema empatia, autorizaram. Rumei à Praia Vermelha e, após o demorado percurso devido ao trânsito entre Grajaú-Urca - realizado por meio de três ônibus - eu estava sentada na sala de aula, revendo duas professoras que haviam participado de minha formação na graduação, e que desta vez inauguravam a minha primeira aula como mestranda. Enquanto os colegas chegavam eu pensava no orgulho que meu pai - especialmente por ter tido poucas oportunidades de estudo - estava sentindo de mim, embora até os dias de hoje ele ainda me pergunte sobre o que é exatamente, e para que serve o “tal do mestrado”. Sai da UNIRIO por volta das 22h00min e por sorte consegui carona até o Méier com uma então, colega de turma, mas também ex-professora de teatro da adolescência. Além da realização pessoal e profissional, os poucos encontros presenciais que tivemos representavam grandes reencontros. Era um festivo ponto da vida onde os trajetos e percursos de muita gente querida se reencontrava. Às 23h00min eu entrava em casa – até então eu podia apenas deixar os sapatos na soleira da porta, me dirigir ao tanque para lavar as mãos, muito mais por preciosismo do que por necessidade.

Na semana seguinte nossas aulas presenciais foram suspensas. O mundo virou do avesso - se é que já não estava sendo usado do avesso - mas suas emendas e fissuras tornaram-se ainda mais visíveis. Eu não me sentei mais na cadeira da sala de aula da UNIRIO como mestranda, minhas salas de aulas, onde eu era a regente, esvaziaram-se. Acho que nos meses iniciais, talvez bem no fundo, em seus desejos íntimos e inconscientes, minha mãe sentiu-se aliviada de não me ver cruzar a cidade tarde da noite e sozinha para as aulas da pós; talvez meus filhos, em sua ingenuidade infantil, tenham se sentido animados com a ideia de ter a mãe em casa todo o tempo. Confesso nestas linhas, em tom envergonhado, que simpatizei muito com a possibilidade de poder estar com eles durante todo o dia. Os meses iniciais foram cercados de apreensão, mas de uma imperativa convocação a voltar-se para mim e meu ambiente familiar de forma intensa. O número de mortos crescendo na mesma proporção que o meu medo. Eu não pensava mais no mestrado e no projeto. Eu só queria - com todas as minhas forças - que a minha família sobrevivesse a tudo aquilo que se anunciava.

Nossas aulas do mestrado foram retomadas de forma remota em Agosto de 2020. Atravessamos um lindo e potente trajeto formativo de pós-graduandos, apesar do modo online. Nunca houve um café ou cerveja após a aula. Eu não precisava me preocupar com o trajeto de volta, mas também não acessava os códigos e signos do jogo da presença física.

Vejo-me aqui escrevendo diante de um futuro ainda incerto que se ergue sobre os escombros de um presente exaustivo. Mesmo incerto, esse futuro ainda se esboça para nós, diferentemente das centenas de milhares de mortos para os quais esse futuro foi encerrado. Essas vítimas cuja última recordação reside num mundo ainda pandêmico. Eu não seria sincera com você, que me lê, se dissesse que penso formas de readequar esse projeto de curso, essa pesquisa, essa dissertação, para uma proposta de ensino híbrido<sup>5</sup> ou para o “novo normal”. Esse modelo de ensino tem se mostrado ineficiente e ineficaz, especialmente no universo das escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, onde, apesar de nossos intensos esforços e empenho, temos os fatores socioeconômicos como elementos determinantes para a impossibilidade de acesso ao meio remoto por parte dos alunos e seus familiares.

Outro ponto a se levar em consideração na relação pandemia e este objeto de pesquisa é o contraste, ou até mesmo antítese, entre o modo de vida pandêmico e a proposta do presente plano de curso num contexto de formação docente. Estamos em constante passividade frente ao mundo virtual - alguns preferem chamar de interação. Um dos princípios da interação é a iniciativa de relacionar-se com o meio, é ser protagonista em ação. O mundo online, tal como nos é posto, inaugura-se à nossa frente como um substituto capenga para dar conta de mantermos tudo funcionando e fluindo dentro da mecânica capitalista. A vida online existe sem necessitar da nossa interação: a reunião acontece e ficará gravada como registro para a chafia mesmo que minha câmera e microfone estejam fechados. Estamos sempre dentro dos quadrados: minha imagem se constrói para o outro através da qualidade da minha câmera e da capacidade da minha internet. Se não posso pagar por elas, é bem provável que eu não exista para o outro, ou sequer seja notado. Quando existo para o outro – se a câmera está aberta – é sempre em plano americano. Muitas vezes quero ter voz, me expressar, dizer o que penso e a conexão trava. Falo como um robô e as palavras perdem o sentido; a emoção que está acoplada à minha fala, se descola dela e se perde pelos pixels, bytes e cabos de fibra ótica.

Durante este período fiquei bastante chateada em um encontro síncrono, no qual alguns alunos de uma turma de 5º ano liam a sua produção textual, e uma aluna, que reside em um local extremamente carente de recursos, entre eles os recursos tecnológicos, foi

---

<sup>5</sup> O ensino híbrido acontece quando se mescla períodos on-line com períodos presenciais na educação. Para a sua realização é necessário que, além da estrutura para a educação presencial, sejam estabelecidas condições, em nível de gestão e de ensino e aprendizagem, de disponibilização de recursos materiais, como equipamentos e acesso à rede, tanto para as instituições como para os estudantes. Em:

<https://www2.ufjf.br/noticias/2021/04/30/ensino-hibrido-entenda-o-conceito/>

impossibilitada de ler seu texto – produção esta que ela estava bastante animada para mostrar para os colegas – devido a problemas de conectividade. Disse a ela, por mensagem escrita no chat da plataforma, que eu e a turma estávamos muito curiosos e animados para ler seu material e que, apesar dos problemas de conexão, ela tentasse deixar escrito no mural da plataforma o seu trabalho para que todos pudéssemos ver. Acredito que ela continua com problemas de acessibilidade tecnológica, pois até hoje não tivemos conhecimento de sua produção.

Além do exposto, estamos exaustos. Talvez alguns relutem em assumir tal exaustão frente às telas, numa atitude panfletária de autoconvencimento, mas o fato é que, em maior ou menor grau, nossa relação com as telas de aparelhos eletrônicos tornou-se desgastante. Por mais que tentemos suprir as lacunas das experiências que a pandemia nos tirou, o que temos são o compartilhamento intenso de informações, potencializando a aniquilação das experiências.

Compreendo que a vida online é uma maneira de tentarmos minimizar os estragos, atrasos e limites impostos pela pandemia, mas esta nunca será uma substituta à altura das experiências proporcionadas pela vida real.

Independentemente de que seja urgente problematizar esse discurso que se está instalando sem crítica, a cada dia mais profundamente, e que pensa a sociedade como um mecanismo de processamento de informação, o que eu quero apontar aqui é que sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível. (BONDIA, 2002, p.22)

Como pensar no estado brincante, corporalidade, umbigada, coco de roda, coco de embolada e formação de professores num contexto como o em que vivemos agora? Como falar de cultura popular frente a uma existência mais do que nunca atada às cadeiras, limitada espacialmente pelo ângulo das telas; uma existência passiva, exausta, temerosa? Talvez este seja um dos grandes desafios da construção deste plano de curso. Muitas das etapas da gênese deste trabalho seriam experimentadas e vivenciadas junto aos alunos da educação básica, embora seja estruturado visando à formação docente. Como pensar no aprendizado de docentes que, neste momento encontram-se em processo de formação, e se confrontarão com uma ambiência educacional totalmente diferente da que existia? Como pensar em cultura popular e deixar que elementos da manifestação do coco atravessem o corpo dos futuros docentes, se a relação com estes se constrói atualmente somente no mundo virtual onde, declaradamente, não há espaço – inclusive nos limites visuais de alcance da câmera – nem viabilidade para o aparato corporal enquanto suporte expressivo? Como ignorar o medo e o cansaço que impregnaram nossos espíritos, mentes e corpos?

Recordo-me agora de uma experiência a qual descreverei brevemente, e que foi vivida durante a disciplina de estágio em Docência do Ensino Superior, realizada já na pandemia, em caráter remoto. Eu - aluna da pós-graduação - acompanhava as aulas de uma disciplina da graduação que configurava o estágio docente. Na referida aula, a professora da disciplina ensinou uma cantiga da manifestação Boi do Maranhão para que a turma cantasse enquanto ela batucava uma pandeirola<sup>6</sup>. Durante a execução da proposta constatamos que o aplicativo Zoom - utilizado para a aula naquele momento, não captava sons mais graves. O aplicativo identificava o som do pandeirão como um ruído de fundo<sup>7</sup>. A professora precisava tocar o instrumento com certa distância do microfone para que o som não fosse suprimido pelo aplicativo, e cada aluno precisou cantar de forma solo, pois devido aos diferentes tipos de conexões a cantoria em coro dava-se de modo desordenado, em tempos totalmente diferentes. Apesar dos obstáculos, a professora da disciplina - cujo trabalho é admirável e fez de meu estágio em Docência do Ensino Superior uma vivência absolutamente relevante e frutífera para este plano de curso - conseguiu cumprir seus objetivos pedagógicos traçados para aquele encontro.

Há evidente intenção desta pesquisa constituir-se um suporte para o futuro; mesmo que em um futuro ainda muito distante. Este trabalho é um plano, um sonho, um projeto, um vislumbre, que se banha na esperança de um dia ser colocado em ação na vida real. O plano de curso descrito no presente trabalho é uma aposta no devir.

Retomar a construção deste plano, alinhar as bordas da minha experiência artístico-pessoal-docente, num molde de vestimenta que pode ser utilizada por outros, é uma forma de arrematar um sonho com esperança. Escrever apesar da exaustão, honrar e agradecer a você que poussa seus olhos nessas linhas, rememorar experiências tão grandiosas – algumas belas, outras dolorosas – não me deixam esquecer que cada palavra tingida aqui, durante a pandemia, é um grito de tristeza que se transforma em coragem para continuar lutando pelo futuro dos entes amados daqueles que se foram. Mais de quinhentas mil vítimas, com nomes, rostos, histórias e sonhos. Como afirma Bráulio Bessa em seu poema *Inumeráveis*: “Se números frios não tocam a gente, espero que nomes consigam tocar”.

Tal como aconteceu com os políticos, os intelectuais também deixaram, em geral, de mediar entre as ideologias e as necessidades e as aspirações dos

---

<sup>6</sup> Pandeirão ou pandeiro de Bumba meu Boi: trata-se de um pandeiro com dimensões bem grandes, muito acima das dimensões de um pandeiro normal composto de madeira e couro.

<sup>7</sup> O Zoom Client tem opções que permitem a utilização de supressão de ruído, o que pode ajudar a remover ruídos indesejados que podem ser captados pelos microfones dos participantes. Ruídos de fundo, como papéis sendo triturados, digitação no teclado, ruído do ventilador, latidos de cachorro e outros ruídos, serão filtrados para criar uma experiência de reunião melhor. Por padrão, o Zoom faz a redução do ruído de fundo automaticamente.

cidadãos comuns. Medeiam entre si, entre as suas pequenas-grandes divergências ideológicas. Escrevem sobre o mundo, mas não com o mundo. São poucos os intelectuais públicos, e também estes não escapam ao abismo destes dias. (SANTOS, 2020, p.13)

Planejar esse curso, sem ter minhas ferramentas tão familiares e conhecidas, requer muito de imaginação. Eu junto o que eu sei, com aquilo em que acredito, misturo com o que disseram, adiciono o que suponho, e deixo um caminho aqui. Caminho que ainda não desbravei, mas farejo a sua possibilidade, sua capacidade e potência em devir. Pode ser que não seja um único caminho: simpatizo e confio mais nas encruzadas, onde diversas possibilidades e trajetos se oferecem. Não desejo falar somente do que já fiz. Preciso olhar para frente, preciso tentar conferir sentido a essa experiência de viver a pandemia e ao coronavírus – eu sobrevivi a ele – tentando deixar alguma colaboração no mundo, segurando firme na minha ideia de futuro e no desejo de ter uma educação que interaja com a vida, no sentido literal e ideológico, pois mesmo no modelo pré-pandemia a educação já falhava muito na interação com os banidos. Este trabalho é um agradecimento profundo ao passado, um grito de presente e uma esperança de celebração de futuro.

## 2 – INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de investigação a utilização de elementos do Coco de Roda, bem como outros fundamentos de base da cultura popular brasileira, para a elaboração de um plano de curso destinado à formação de professores; podendo ser aplicado durante a trajetória formativa dos alunos dos cursos de licenciatura ou destinado a docentes já em exercício profissional. Tais elementos e fundamentos são retomados aqui como instrumentos pedagógicos de sensibilização, restauração e instauração da potência corporal criativa e do estado brincante, tendo como objetivo instrumentalizar o futuro docente, ou professor já em exercício, auxiliando-o numa prática pedagógica anticolonialista, crítica e emancipadora; um educador que considere a diversidade, bem-estar, alegria, senso educativo comunitário e o corpo como suportes e meios para o acontecimento educacional.

Integrando o quadro de professores de Artes Cênicas da Rede Municipal do Rio de Janeiro, em regime de trabalho de quarenta horas semanais desde 2013, atuando em diversas escolas da rede, exercendo a função de coordenadora pedagógica de 2018 a 2020, pude reunir ampla vivência na instituição escolar formal, acumulando diferentes experiências, direta ou indiretamente, associadas à docência em arte, especialmente no ensino das artes cênicas. Estas experiências, acentuadas pelo exercício da função de coordenadora pedagógica, contribuíram para que eu pudesse observar o cotidiano vivenciado pelos alunos e profissionais da educação básica em unidades escolares da rede municipal do Rio de Janeiro, relacionando-os às reflexões de Foucault acerca da docilização dos corpos, e sistemas de poder investidos à alma e imaginário dos educandos.

Enquanto coordenadora pedagógica encontrei muitas dificuldades ao solicitar de meus colegas a participação na implementação da lei 10.639 / 2003<sup>8</sup> (BRASIL, 2003) nos projetos pedagógicos de nossa unidade escolar. Uma das hipóteses com as quais esta pesquisa se assenta parte da conjectura de que estas dificuldades acima expostas estariam relacionadas a

---

<sup>8</sup> 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. No artigo 1º da referida lei menciona-se que a lei 9.394 deve vigorar acrescida dos artigos 26-A, 79-A e 79-B. No artigo 26-A decreta-se que: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. E em seu §1º determina: O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs)

uma ausência de experiências pedagógicas, especialmente artísticas e corporais essencialmente decoloniais, relacionadas tanto ao tema de forma geral, quanto à cultura popular de seu próprio país que, frequentemente, não se fazem presentes em suas formações profissionais.

Analisando a dinâmica das relações arquitetônicas, espaciais e interpessoais das onze unidades escolares nas quais atuei, levando em consideração a diversidade de ambientes e contextos – pois mesmo tratando-se de escolas da mesma rede educacional, há gigantescas diferenças dos mais diversos aspectos entre as unidades – identifiquei alguns pontos em comum entre elas: são raras as práticas docentes que considerem o corpo como suporte e caminho para a ação e o acontecimento do aprendizado. A maioria dos investimentos educacionais, artísticos e esportivos que consideram o corpo como parte do aprendizado são sutil ou declaradamente reprimidos - ou quando não desqualificados - dentro de um modelo educacional de reprodução em massa, dedicado a evitar o senso crítico, alegria, autonomia e coragem.

A segunda similitude encontrada entre tantos espaços formais de ensino é, frequentemente, a recusa – em alguns casos não seria exagero denominar repulsa - por todo comportamento, fala, ideologia, estética, pensamento e criação que diferem dos padrões hegemônicos. É nítida a simpatia e apreço de muitos profissionais da educação pelo senso comum. Imperam nas unidades escolares práticas cotidianas ainda muito atreladas a valores eurocêntricos, brancos, masculinos e cristãos. Suponho que tal movimento de recusa e resistência ao diverso, que se instauram de modo quase unânime nos discursos e ações de meus colegas e até mesmo – de modo inconsciente - nas minhas, instalam-se de maneira muito silenciosa e profunda em nossa prática docente puramente pelo poder da reprodução. É como se um pacto social e cotidiano não declarado, estipulasse que para ser um bom profissional da educação e ser reconhecido pela sua comunidade de colegas, é preciso mimetizar com perfeição e dar continuidade a esta estrutura vigente de recusa ao diverso; perpetuando a notável resistência docente a uma prática educacional diferente e festiva. Ao menos no contexto da educação básica pública - que é minha área de atuação - necessitamos de muito esforço e constante autocrítica para não sucumbir ao convite do poder de Vigiar e Punir<sup>9</sup>.

Referenciando a tradição religiosa da umbanda, na qual o médium, que tem seu corpo tomado pelo espírito da divindade no processo da incorporação - popularmente denominado

---

<sup>9</sup> Alusão ao livro do filósofo francês Michel Foucault originalmente publicado em 1975.

“cavalo”, é possível identificar nas unidades escolares professores com seu aparato corporal, mental e espiritual absolutamente tomados e “montados” por um poder difuso que vigia, pune, padroniza e os dociliza corporal, mental e espiritualmente, para destiná-los à mera execução da obediência para a subserviência.

Embora não direcionado explicitamente ao aparato corporal de modo a supliciá-lo através da violência declarada, o castigo impõe-se não mais como uma punição de sensações insuportáveis, mas transita para uma punição que se apresenta através da suspensão de direitos (FOUCAULT, 2020). Quantos “não pode” diz um docente aos seus alunos? Quais os “não posso” um docente diz frequentemente a si mesmo? O processo de “tomada” do corpo - aparato físico – do corpo docente ou grupo de professores, repercute em ações coercivas e punitivas que se refletem em sua prática pedagógica, infiltrando-se também nas relações entre os professores e alunos, tolhendo e atrofiando as possibilidades de expressão e criação por parte de ambos - sejam elas artísticas ou não. Como nos afirma Foucault nem sempre uma ação punitiva direciona-se ao corpo ou faz-se perceber ostensivamente. Ela pode utilizar-se de meios mais sutis e silenciosos com uma finalidade dita e defendida como nobre.

Se a justiça ainda tiver que manipular e tocar o corpo dos justificáveis, tal se fará à distância, propriamente, segundo regras rígidas e visando um efeito mais elevado. Por efeito dessa nova retenção, um exército inteiro de técnicos veio substituir o carrasco, anatomista imediato do sofrimento: os guardas, os médicos, os capelães, os psiquiatras, os psicólogos, os educadores; por sua simples presença ao lado do condenado, eles cantam à justiça o louvor de que ela precisa: eles garantem que o corpo e a dor não são os objetos últimos da sua ação punitiva. (FOUCAULT, 2020, p.16)

A partir dessas observações e reflexões, me percebi também, apesar de ser a professora, como objeto alvo de coerção, punição e vigilância, por inundar minha prática de ensino do teatro com elementos da cultura popular: foram incontáveis as vezes em que fui advertida pela direção das unidades escolares pelo “barulho” que os ensaios, jogos ou atividades artísticas causavam, sendo um “incômodo” às outras aulas. Perdi a conta de quantos colegas debochavam ou ironizavam minhas inúmeras tentativas de oferecer aulas utilizando o espaço fora da sala de aula tradicional e acionando o corpo. Já fui tantas vezes “orientada” por inspetores a não “confiar” em determinados alunos funções importantes nas apresentações da escola, pois não tinham “bom” comportamento. Fui acusada de “insubordinação” por chefias que pretendiam contar com a minha cumplicidade para punir o diverso. No entanto, também encontrei muitas confissões de colegas, entre cochichos durante conselhos de classe, de que se sentiam aliviados e representados pela minha incapacidade de perpetuar um sistema que amputa a alegria e o entusiasmo da criação e do aprendizado.

Recentemente encontrei na bibliografia de umas das disciplinas deste programa um material teórico que conceituava muito bem o movimento que realizei nos últimos anos em meus “fazeres” artísticos e pedagógicos: o movimento de fissurar. Para HOLLOWAY (2014) é impossível derrubarmos integralmente os sistemas opressores e disseminadores de desigualdade, mas é perfeitamente possível fissurarmos estas estruturas gigantescas através de nossa recusa e inadequação.

Irremediavelmente minha prática docente é influenciada também pela minha formação artística – em que o corpo, festa, oralidade, roda, música, dança, riso, colorido e ritual sustentam o processo de aprendizado. Após muitas experiências com os alunos das escolas onde lecionei, confirmei que é impossível dissociar aprendizado de um estado presente e de interação divertida com o mundo, permitindo que o corpo produza seus próprios discursos, que estão em constantes diálogos com a alma e, atestar que esse corpo é capaz de assimilar e conferir sentido às experiências de aprendizado.

A questão que move essa pesquisa é apontar o distanciamento que já se impõe no momento da formação do docente entre corpo e aprendizado, como se o primeiro fosse um obstáculo ao segundo. Se o ensino básico, até os últimos anos, não dava conta – e ainda não se esforça muito para isso - de aproximar o aluno, enquanto criança, do conhecimento da diversidade cultural e da expressão ideológica e social dos seus pares, revelando a ele parte de sua identidade artística brasileira - muitas vezes desconhecida, porque não pode o ensino superior tentar minimizar os efeitos nocivos da privação da experiência e da vivência com as manifestações e discursos cênicos da nossa ancestralidade coletiva? De que forma poderá um professor exercer de fato uma proposta educacional emancipatória, que acolha a diversidade, que respeite o ser integral de cada aluno, entendendo que o processo de aprendizado precisa contemplar o aparato corporal, se ele mesmo não corporificou e experienciou os benefícios disso em si mesmo? Como não reprimir o riso, alegria, o estado de deslumbramento com o aprendizado, e os tratar como inimigos se lhe foi ensinado assim? Dentro do contexto educacional o corpo que se ausenta dos limites da carteira é sempre passível de vigilância e punição, estando o aluno condenado a enquadrar-se naquela representação corporal cuja anatomia é esculpida pela tecnologia do poder. Foucault afirma que:

O corpo é colocado num sistema de coação e de privação, de obrigações e de interdições. O sofrimento físico, a dor do corpo não são mais elementos constitutivos da pena. O castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia de direitos suspensos. (FOUCAULT, 2020, p.16)

Esta pesquisa, portanto, intenciona propor uma sistematização artístico-pedagógica a partir do Coco para a ambiência de formação de professores, como uma forma de compartilhar algumas práticas desenvolvidas por mim, enquanto docente, junto ao público de alunos da educação básica. O intuito aqui é identificar no Coco elementos que suportem uma proposta pedagógica que tenha como objetivo rememorar / restaurar o corpo brincante dos sujeitos que estarão à frente da formação educacional de outros sujeitos. Sujeitos estes que, antes de serem professores, carregam consigo, essencial e originalmente, em sua condição humana, um aparelho corporal e modos de relacionar-se com o mundo em estado brincante; e que, em maior ou menor período, vêm sendo esculpido por uma estrutura de poder docilizadora que inibe a manifestação de sua expressão criativa, da alegria, entusiasmo e do bem-estar no cenário escolar. A partir do exposto estrutura-se o intento central dessa pesquisa de buscar caminhos e alternativas para fissurar esta estrutura docilizante por meio da ação de salgar corpos e almas, cuja docilidade fortalece a imobilidade social, política, artística e espiritual. Aqui pretendo encontrar no ato de salgar os corpos docilizados um atenuante para a ação dessas estruturas de poder que aniquilam a alegria, a festa, as subjetividades e a criação. Espero ter como resultante de “salgar o dócil” a restauração de uma receita que torne mais palatável a vida.

Por meio desse plano de curso proposto a partir do Coco, há a esperança de salgar os corpos dos futuros docentes para que levem em conta estas experiências ao trilhar seu próprio caminho profissional:

A cultura afro-brasileira do coco de roda impulsiona a uma vontade coletiva de se fazer entender através de uma arte onde se reafirmam e se comunicam valores de uma identidade de um povo. Assim, por meio da influência mútua, cria-se a ciência de persona e difusão de um conhecimento através da peculiaridade de uma arte ou performance, no caso, o coco de roda, vivenciados em um primeiro momento no ambiente comunitário; depois, assimilado e incorporado em outras situações diferentes do usual, e que excedem os limites geográficos, indo a outras realidades culturais. (SILVA, 2015, p.2)

A metodologia deste trabalho apresenta-se como qualitativa, sendo um estudo estruturado a partir da ação docente, com minha participação. A pesquisa constrói-se a partir da análise da prática pedagógica profissional e sua articulação com o aporte teórico bibliográfico, resultando numa proposta pedagógica de plano de curso para formação docente.

Para sustentação teórica desta pesquisa utilizam-se conceitos e apontamentos bibliográficos que são convocados para orientar as reflexões e questões propostas ao seu decorrer. A pesquisa divide-se em três capítulos, compostos por subcapítulos, onde os dois

primeiros dedicam-se à articulação entre as experiências artísticas e docentes vividas pela pesquisadora e o material bibliográfico.

Para o primeiro capítulo há o aporte teórico de Michel Foucault com seus conceitos de docilização dos corpos, vigilância e punição, histórico e evolução dos modelos punitivos ao longo dos séculos, teatro dos castigos e mecanismos de poder. Apontamentos estes expostos em constante diálogo com as experiências e processos ocorridos no universo escolar. Utilizo, ainda, alguns apontamentos sobre o ensino das artes cênicas, e a crescente tendência à negação da experiência, como acontecimento inviabilizado por uma sociedade cujo signo da informação impera e interrompe os processos e acontecimentos reais.

No capítulo 2, para ampliar a relação com a bibliografia e expandir as proposições, vem ao encontro deste diálogo com a obra de Foucault alguns conceitos e questões apresentados por bell hooks, tais como abordagem holística do aprendizado, comunidade de aprendizagem, voz engajada, multiculturalismo e ensino como ato teatral. Sigo com uma breve introdução sobre alguns conceitos e elementos recorrentes em diversas manifestações populares e sua gênese nos *valores civilizatórios afro-brasileiros* sistematizados por Azoilda Loretto da Trindade. Neste espaço teórico consolido a exploração de conceitos como *estado e corpos brincantes*, pautados amplamente na dissertação *Brincante é um estado de graça: sentidos do brincar na cultura popular* da autora Andressa Urtiga Moreira. As propostas ao serem apresentadas como formas de recusa a docilização consequente aos modelos educacionais impostos, assumem-se, em meu entendimento, como formas de fissura (HOLLOWAY, 2014).

Neste capítulo, portanto, são destacados os benefícios individuais, coletivos, artísticos, educacionais e, conseqüentemente, sociais e comunitários da restauração de um estado e corpos brincantes. Retomar este estado, que ecoa e se desdobra em um corpo capaz de brincar - mesmo sendo um corpo adulto, é o cerne pedagógico do plano de curso construído nesta pesquisa.

E o que é a brincadeira se não uma recusa, uma negação aos investimentos docilizadores? Brincar de coco, pertencer a uma roda, fincar os pés no chão reforçando a marcação forte e o pulso da música podem ser meios de bater o pé como reivindicação, acordar as suas raízes ancestrais e afirmar às instituições educacionais que elas sempre devem ser o lugar do, e para o povo. Fazer isso em uma instituição educacional é chamar para dentro dela cada ancestral nosso que foi excluído destes espaços, que tiveram suas existências legitimadas somente do portão para fora, tendo seu modo de vida e de ler o mundo considerados como inadequados para estes ambientes.

Cada fincada de pé no chão, e cada batida de palma de mão, pode ser uma forma de despertar e acordar o nosso olhar para a alegria e bem-estar indissociáveis aos grandes e bonitos feitos. E não é o processo de aprendizagem um grande e bonito feito? Cada umbigada é uma “rememorada” no ato de conceber, gestar e parir uma forma de educar a partir das encruzilhadas, onde muitos caminhos se cruzam e não há, necessariamente, que se escolher um único. É na encruza dos saberes e culturas que pode acontecer o fato artístico-pedagógico, é na encruza que “reivindico como flecha a educação e sugiro que a partir dela deveremos considerar que os fenômenos humanos, processos e práticas culturais se tecem em cotidianos permeados pelos efeitos da raça, racismo e dominação colonial.” (RUFINO, 2019, p.55)

Como alguém espiritualmente guardada e regida pelo povo da encruzilhada, visualizo minhas práticas artísticas e pedagógicas, e agora esta pesquisa – que é fruto de tantas andanças - como uma grande encruzilhada, onde os muitos trajetos que já percorri relacionam-se, cortam-se, alimentam-se e influenciam-se. As oferendas são muitas: os autores, conceitos, experiências, questões, medos, conquistas e propostas estão dispostos em alguidares de barro aos pés dos Exus, senhores dos caminhos. Exu - o que abre caminhos – vestido de educação, me fita nos olhos e pergunta através da voz do meu orientador: - A quê/ quem será que se destina?<sup>10</sup>

Exu Educação olha as oferendas aos seus pés: um tanto de experiências no chão da escola, escritos, páginas, textos, histórias, encontros... e retorna seus olhos, totalmente negros, para o fundo dos meus. Exu Educação repete por diversas vezes a pergunta: - A quê/ quem será que se destina? E cada pergunta que faço buscando orientação para saber como proceder, sua resposta e me devolver a pergunta. Ele e eu já sabemos a resposta.

Exu Educação atira uma pedra no presente, que cai no passado e faz barulho no futuro. Sempre soube a resposta desde que coloquei o pé no teatro, a resposta estava lá desde que dancei uma ciranda de Paraty pela primeira vez: é para nós. Nós. Gente. Nós que conhecemos e vivemos na margem. É para nós. Nós que crescemos vendo os pais, com pouco estudo se matando de trabalhar, e que ao abrir a geladeira, por diversas vezes só encontramos um pote de margarina e uma panela de arroz, mas ainda assim, sabíamos que tínhamos o privilégio de ter água encanada. É para nós. Nós que conhecemos o não ter, o não ser e o não poder, e mesmo assim encontramos na festa, no riso, na dança, na fé e no amor de pertencer a uma gente a alegria, o bem-estar e a esperança. Sabendo que a vida só acontece para gente quando é em bando. É por nós. Nós que encontramos na arte e na educação o caminho para fazer

---

<sup>10</sup> Verso da música Cajuína, de Caetano Veloso.

valer os direitos para nossa gente. É para nós, que acreditamos que “gente é pra brilhar, e não pra morrer de fome” (VELOSO, 1977).

Exu Educação pega a oferenda de cachaça Paixão pelo Teatro e Educação que deixei a seus pés, e me oferece um gole. Nós, professores costumamos andar pelas encruzas embriagados de Paixão, mas aceito ainda mais. Exu Educação me indica com um aceno de cabeça que é hora de seguir. Estende um saco, e me autoriza recolher um pouco das oferendas para que eu possa seguir um caminho até a próxima encruza. Peço agô, agradeço. Laroyê! Mojubá!

Prefiro estudar as pedrinhas miúdas – foliões anônimos, bêbados líricos, jogadores de futebol de várzea, clubes pequenos, putas velhas, caminhoneiros, retirantes, devotos, iaôs, ogãs, ajuremados, feirantes, motoristas, capoeiras, jongueiros, pretos velhos, violeiros, cordelistas, mestres de marujada, moças do Cordão Encarnado, meninos descalços, goleiros frangueiros e romances de subúrbio, embalados ao som de uma velha marcha-rancho, triste de marré-de-si, que ninguém mais canta. (MIGÃO, 2011)

Ao longo de todo esse trabalho há intenção de ginga e dança com a *Pedagogia das Encruzilhadas* ofertada na encruza do ensino de Luiz Rufino, para pensar modos de salgar através do Coco, convidando para umbigar na roda das palavras, algumas escritas de Johan Huizinga em *Homo Ludens* e Rubem Alves, que vai pegar na sua caixa algumas ferramentas para ajeitar a zabumba. Nessa zoeira de pensamentos, conceitos e experiências me empenho para fundamentar o conceito de salgar como ação de efeito transgressor ao que Foucault denomina docilizar.

No plano de curso temos a convocação para, literalmente, abrir a roda e permitir que as pancadas do pandeiro do coco, pouco a pouco, umbigada por umbigada, passada por passada, no terreno brincante, através de uma metodologia estruturada no desejo de configurar-se terreiro para o bailado da proposta que aqui se estabeleceu. Para aqueles professores que atuam ou pretendem atuar em ambientes de educação formal, especialmente na escola pública, torna-se extremamente necessário estar instrumentalizado com o maior número de recursos para abarcar a diversidade e os desafios que este ambiente impõe.

Em nossa realidade não há muito tempo, espaço e sanidade para nos determos unicamente nos aportes teóricos ou numa direção “especificista” e recortada. Quando o “bicho pega”, e somos confrontados com o compromisso de realizar um trabalho sério, ético, artístico e cultural, que se recusa a corroborar com perpetuações colonialistas, patriarcais, excludentes e opressoras, frente a tantas barreiras que se interpõem em nosso caminho, necessitamos de um chão, uma base, uma encruzilhada pra gingar e, num rolé e ebó epistemológicos

(RUFINO, 2019) dar uma banda nos obstáculos, e continuar salpicando esse terreno de pancadas, seja com o pandeiro ou com nossas raízes.

Para a proposta de salgar os corpos docilizados poderiam ser eleitos inúmeros e infinitos temas e metodologias. A escolha pela manifestação popular Coco dá-se, entre outras coisas, pelo fato de tratar-se de uma expressão popular majoritariamente descolada de sentidos religiosos. Sua origem, execução e elementos remontam a um teor laboral, ligado ao ambiente de trabalho rural. Acredito assim poder minimizar os possíveis e previsíveis desgastes nas unidades escolares, fruto de intolerâncias de diversas ordens, e ausência de contato com essa linguagem cultural.

Como dito anteriormente nunca consegui romper a relação entre elementos e fundamentos de base da cultura popular e minhas práticas artísticas e pedagógicas; principalmente porque dentro das brincadeiras, folguedos e manifestações tradicionais não há uma hierarquia das linguagens artísticas. São igualmente importantes o canto, dança, encenação, espacialidade, indumentária, jogo, e igual importância entre quem está “dentro” e “fora da brincadeira”. Elementos todos unificados em um tempo suspenso e circular.

O termo “brincadeira” também pode ser chamado brinquedo, folguedo, é a manifestação, o ato da cultura popular brasileira, onde circulam variadas linguagens como música, canto, dança, ritmo, jogo, teatro, além de uma plasticidade marcada no colorido e brilho das indumentárias. Faz parte de um contexto social e religioso específico, onde cada “brincante” tem seu compromisso e função dentro da “brincadeira”. (MANHÃES, 2009, p.26)

O presente plano de curso busca também a consonância com o documento oficial do Ministério da Educação e suas diretrizes de competências e habilidades para ensino fundamental: a Base Nacional Comum Curricular<sup>11</sup>. Solicita-nos a terceira competência geral da BNCC: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”, e ainda a sexta competência geral que consiste em: “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BNCC, 2017, p.11)<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Homologada em 2017, com prazo de implementação até 2020, a Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

<sup>12</sup> O documento pode ser lido na íntegra em

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

Como todo e qualquer plano de curso existem objetivos pedagógicos a serem alcançados e habilidades a serem desenvolvidas, no entanto, cabe ressaltar que o fundamento deste plano é garantir que o percurso metodológico seja trilhado preservando o bem-estar, alegria e a brincadeira, sustentados por uma ação didática que venha abrindo espaço e dando licença na roda para que corpo brincante possa ter voz. O compromisso primordial que se estabelece aqui é de que o plano de curso seja apenas um instrumento de reaproximar cada indivíduo a sua potência brincante, respeitando e honrando as subjetividades em um espaço que ganha cor e movimento através das diferenças, assim como os desenhos das indumentárias do Coco. Sendo ele uma proposta para salgar corpos, e embora tenha regras e instruções – como em toda manifestação tradicional, não devemos perder de vista que é um material de cunho popular: pode e deve ser provado, influenciado e temperado por cada participante. Alguns contextos em que forem aplicados este plano de curso solicitarão mais “pimenta” durante o processo de salgar o dócil; outros vão pedir critério no salgar por nem estarem tão doces assim... Não é uma receita que se apronta em si mesma. Cabe a comunidade estabelecida se apropriar da proposta, e decidir qual forma, intensidade e modo de salgamento tornará o presente plano pedagógico mais palatável para o corpo e para alma, deixando o gosto de um estado brincante.

Como sou sujeito de bando fico curiosa para saber de quem me lê. Quem você hoje convidaria para umbigar? Você fincaria o pé no chão nos dias de hoje desejando o quê espantar?

Mas quem é que eu danço hoje?  
 Danço mais você menina.  
 Alegrias eu não tenho,  
 Tristeza comigo mora  
 Quando eu tiver alegria  
 Jogarei tristeza fora.  
 (...)  
 Quem não tem gosto de dançar de madrugada  
 Numa roda bem tirada  
 serrando madeira fina?  
 Pegue este cravo  
 Que eu lhe dou  
 Bote no peito  
 Faz o serviço bem feito  
 No chiado da botina.  
 (VERDELINHO, 2006)

E aqui te convido para seguir comigo, certa de que há um estado que nos une, um estado originário, um lugar numa curva estreita da nossa alma que simpatiza com a alegria e com a festa. Espero que estas linhas não tenham deixado sua alma e seu coração demasiadamente docilizados. O ser brincante em mim saúda o ser brincante que há em você. Que os antigos nos amparem, a festa nos mova e a alegria nos restaure. A brincante que habita em mim, saúda o brincante que habita em você: Brincastê!

### **3 - O CORPO DO CORPO DOCENTE INVESTIDO PELAS RELAÇÕES DE PODER: MAIS DURO QUE CASCA DE COCO.**

Algumas vezes gosto de imaginar Michael Foucault, no ano letivo de 2019, em período pré-pandêmico, penetrando pelos portões de ferro e adentrando as escolas nas quais trabalhei para uma visita de inspeção, do mesmo modo que fazem algumas chefias das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) ou do nível central da Secretaria Municipal de Educação. Tento imaginar qual seria a expressão do garboso filósofo francês, que apresenta uma rica explanação sobre os sistemas de punição, vigilância e coerção em sua obra *Vigiar e Punir*, ao adentrar e testemunhar as dinâmicas e relações nestes espaços de ensino. Gostaria de observar a expressão facial de Foucault ao se deparar com as unidades da escola pública municipal do Rio de Janeiro, e sua tradicional média de trinta a quarentas alunos por sala de aula, em que a grande maioria advém de ambientes nos quais as carências – sociais, econômicas, artísticas, familiares e emocionais – se multiplicam e retroalimentam-se num processo constante. Penso em Foucault encontrando um ambiente de trabalho hostil para o professor, frequentemente exposto à níveis sobre humanos de desgastes, violências e estresses, carregando o fardo – muitas vezes auto imposto - de dar conta, por meio do ensino, de todas as mazelas do mundo que se escancaram à nossa frente, numa reprodução do mundo externo no espaço escolar. Um microuniverso cujos anseios e cobranças – que no mundo externo deveriam ser direcionados aos governantes e ao poder público – recaem, com o peso de toneladas, sobre os ombros dos professores.

Como ensinar música quando o som mais familiar é o do estômago sinalizando a fome? Como falar de afeto quando a referência de relações familiares é constituída por agressões? Como ensinar artes cênicas quando a tarefa de fazer trinta ou quarenta jovens se ouvirem toma a saúde física e emocional do docente, lhe deixando nódulos e calos nas cordas vocais – na melhor das hipóteses - como retribuição? Talvez o filósofo saísse desta experiência imbuído do desejo de criar uma obra, a qual imagino que se chamaria: 200 técnicas para vigiar e punir mais ainda ou 200 tecnologias de poder para socorrer um professor.

Para estabelecer algumas relações entre as proposições do autor e a dinâmica atual dos espaços escolares em que atuei como professora de artes cênicas / coordenadora da rede municipal de educação, e assim apresentar algumas questões provenientes dessas reflexões, faz-se necessário compreender um pouco da evolução das tecnologias e modos de punir explanadas de forma detalhada pelo autor em seu trabalho. Cabe ressaltar que não há

intencionalidade de entregar ao leitor um resumo, ou tentar sintetizar um estudo tão bem articulado a que se destina a obra; mas apenas encontrar nas análises e estudos de Foucault, elementos relacionados à gênese das tecnologias de poder que podem ser identificados nos espaços escolares formais. Embora o estudo filosófico do autor aborde as transições históricas e sociais que resultaram no nascimento da prisão em solo europeu (especialmente na França), suas raízes e características espalharam-se pelo mundo como um modelo a ser seguido. Não podemos, também, perder de vista nossa condição de país originalmente colonizado pelas forças, dinâmicas e modos de existir e ver o mundo europeus; logo, temos, pela força da imperatividade, uma constante reprodução destas referências dominantes.

Os estudos de Foucault, bem como os apontamentos neste capítulo, não possuem pretensão de atribuir um julgamento ou juízo de valores, conferindo à microfísica do poder um papel exclusivamente negativo, mas perceber a relação do poder de punir e vigiar com as relações no espaço escolar, associando esta análise ao papel de revelar estruturas sociais nas quais estamos inseridos. Uma vez que ausentes esses mecanismos, seria inviável a manutenção de qualquer comunidade, bem como a estruturação de uma sociedade. Por isso antecipo que salgar excessivamente os corpos e almas dos sujeitos tornaria a vida destemperada. Para o autor:

Não centrar o estudo dos mecanismos punitivos unicamente em seus efeitos repressivos, só em seu aspecto de sanção, mas recolocá-los na série completa dos efeitos positivos que eles podem induzir, mesmo se à primeira vista são marginais. Consequentemente, tomar a punição como uma função social complexa. (FOUCAULT, 2020, p. 27)

Dentro do amplo trajeto dos modos de punir ao longo da história, o autor inicia a estrutura de seu trabalho pelo modo de punição que vigorou até por volta do ano de 1840 - embora tenha sua prática reduzida a partir de 1760 - que era realizado, exclusivamente, através dos suplícios, castigos e flagelos. Para ele: “a morte-suplício é a arte de reter a vida no sofrimento, subdividindo-a em ‘mil mortes’ (...) o suplício repousa na arte quantitativa do sofrimento” (FOUCAULT, 2020, p.37). Neste modo de punir, a tecnologia de poder crava-se sobre o corpo físico, enquanto aparato corporal, a punição apresenta-se como uma dor física, sendo a tortura permitida e direcionada ao corpo supliciado.

### 3.1 - Suplícios, castigos e flagelos

Na análise deste primeiro momento dos modos de punir, tem-se presente alguns elementos que o caracterizam. Entre eles, um aspecto a que se deve destinar atenção é a possibilidade de localizar a fonte da punição, o remetente da execução da pena: o soberano. Até meados do século XVIII os processos e elementos do julgamento permanecem confidenciais ao condenado e a comunidade, não havendo a obrigatoriedade de conhecimento dos trâmites por parte da sociedade, posto que a justiça representava a mão do rei, logo, era incontestável e irreparável. A execução da pena era a única etapa visível de todo o processo e acontecia por meio da encenação pública, cujo signo imperante era a dor aplicada pela figura do carrasco – figura que ao longo do percurso histórico assume outras faces. Era o carrasco a figura responsável por provocar, diante do público, as sensações insuportáveis.

A era dos suplícios, castigos e flagelos que se depositam sobre os corpos dos condenados, e cuja função da pena era imprimir-se por meio de severos e intensos castigos físicos, entendia o corpo do condenado como uma propriedade coletiva e útil, na qual pudesse recair a vingança do soberano em resposta à desobediência, desta forma, o corpo do condenado é peça essencial no teatro dos castigos públicos. De tal modo que “o suplício judiciário deve ser compreendido também como um ritual político. Faz parte, mesmo num modo menor, das cerimônias pelas quais se manifesta o poder.” (Foucault, 2020, p.49).

Por intermédio do teatro dos castigos, durante algumas execuções havia a reprodução quase que teatral dos crimes perante os condenados e eram utilizados instrumentos e armas que, supostamente, teriam sido utilizadas no crime ou infração. É necessário analisar que o corpo do condenado se colocava, socialmente, como um bem acessível tanto para suporte do teatro dos castigos, quanto nos casos em que não lhe era imputada a morte, pois numa época de recursos escassos e sem moeda muito desenvolvida, os mecanismos punitivos geravam, de certa forma, mão de obra servil, numa espécie de escravidão civil.

Os suplícios integravam os rituais sociais, e neste período tais rituais tinham como objetivo maior não só a aplicação da justiça, mas o reestabelecimento do poder que fora, de algum modo, usurpado pelo infrator, desafiando assim o domínio do soberano e desestruturando a estabilidade de sua autoridade. Em seu artigo *O conceito de ritual em Richard Schechner e Victor Turner: análises e comparações*, a autora Grasielle Aires da Costa, realiza uma análise conceitual do termo que permite que pontuar, por meio dos estudos de Victor Turner (1974), algumas observações que se relacionam com o aspecto ritual dos instrumentos punitivos. São elas: “o ritual está associado à ideia de um retorno ao equilíbrio

espiritual de um indivíduo ou grupo que possuía uma perturbação.” (COSTA, 2013, p.4). A autora continua:

O ato ritual é uma manifestação povoada de simbologias e representações que podem estar associadas a uma cosmogonia ou a aspectos diretamente ligados ao cotidiano da sociedade (...) sem a representação simbólica – através de movimentos, máscaras e outros objetos – não é possível, na visão deste autor, o estabelecimento de uma atmosfera ritual, ou seja, de um ambiente diferenciado da realidade cotidiana, onde o ritual se desenvolve. (COSTA, 2013, p.4)

Convocando os conceitos de *liminaridade* e *communitas*<sup>13</sup> dos quais o primeiro corresponde ao momento liminar do ritual, quando o indivíduo e seu status social, separam-se da vida cotidiana: no momento ritual tempo e espaço são diferentes; e o segundo, consequência do momento de liminaridade, proposto pelo ritual, que configura uma área de vida comum, em que perdura o sentimento de ligação e unidade entre os indivíduos participantes do ritual, é possível analisar alguns efeitos que os rituais punitivos tendiam a provocar naqueles que testemunhavam a reafirmação do poder. Para FOUCAULT (2020, p.51): “pode-se compreender a partir daí certas características da liturgia dos suplícios. E, antes de mais nada, a importância de um ritual que devia exibir seu fausto em público”.

O escopo para onde se direciona o julgamento também é bastante específico neste período pois, além de julgarem-se os crimes e delitos, são passíveis de julgamento pelo poder de punir “as paixões, os instintos, as anomalias, as enfermidades, as inaptações e os efeitos do meio ambiente e da hereditariedade” (FOUCAULT, 2020, p.22). O médico francês, Nicholas Andry, pai da ortopedia, publica em 1749 a obra *Ortopedia, ou a Arte de prevenir e corrigir, nas crianças, as deformidades do corpo* que podemos considerar um reflexo da influência do julgamento sobre o que, em sua época eram consideradas inadequações, fossem corporais ou morais.

Através de ampla vivência em diferentes unidades escolares, e como ex-aluna do ensino fundamental, médio, superior e pós-graduação, atesto que o julgamento sobre as paixões, inaptidões, inadequações e deformidades continua sendo exercido de forma indiscriminada, sutil ou declaradamente, de acordo com critérios opacos de uma autoridade difusa, mas que se assemelham, amplamente, com a busca de uma supremacia reclamada por um extinto direito monárquico. Recordo-me que em 2013, quase seis meses após iniciar meu trabalho na rede municipal, em uma das três escolas que atuava, uma colega professora, com

---

<sup>13</sup> Conceitos e reflexões iniciadas pelo antropólogo em seu livro *O processo ritual: estrutura e anti estrutura*, publicado em 1969.

mais de vinte anos de exercício, me aconselhou – julgando ser uma orientação preciosa: “- *Não fica mostrando os dentes demais pros alunos como você tem feito. Esse negócio de ficar rindo muito pra eles, tratando bem, não dá certo. Eles começam a abusar*”.

Diante de tal conselho fiquei muito surpresa, afinal me sinto muito feliz quando estou frente a alguém simpático e que me dispensa bom tratamento e julgava ser isso algo comum. Em meu entendimento o ato de sorrir, brincar e acolher não representava uma ausência de autoridade e respeito. Cresci ouvindo minha mãe repetir: “- *Não quero que você tenha medo de mim nem de ninguém, quero que você tenha respeito por todas as pessoas*”.

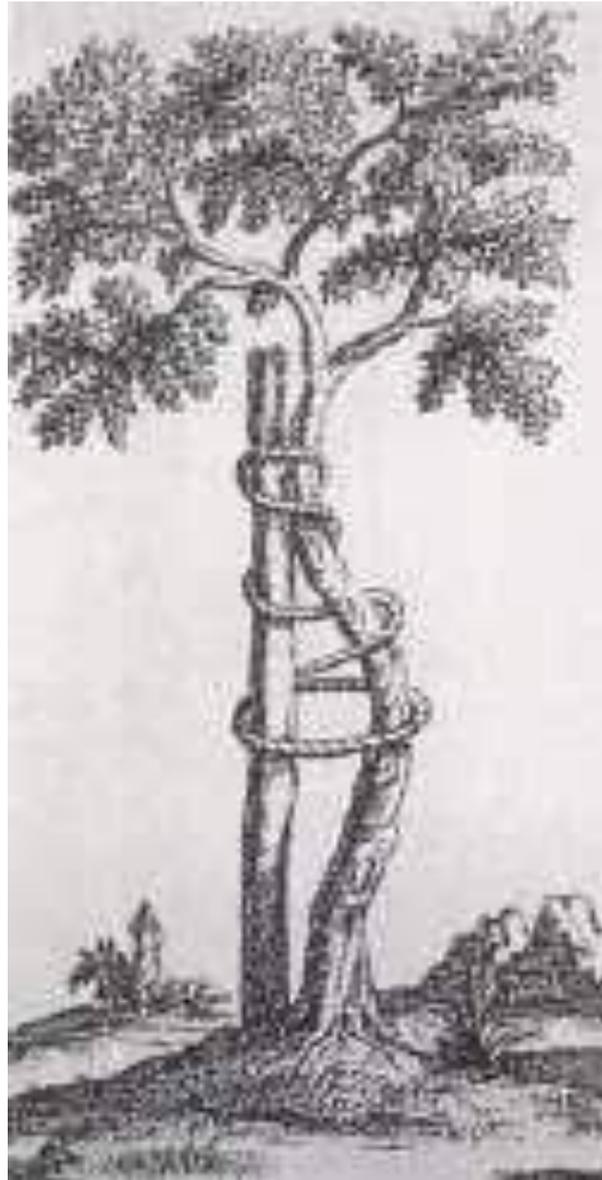
Tentava estabelecer alguma conexão com a fala da colega, tão experiente e sábia, já que ela tinha de profissão quase o que eu possuía em vida. Senti-me também extremamente julgada. Sensação que retorna constantemente até os dias atuais, mas que aprendi a lidar, ao perceber, ao longo dos anos em exercício, que os julgamentos em ambiente escolar são elaborados também a partir das experiências biográficas de cada indivíduo, e que só posso estar sujeita à julgamentos profissionais caso não cumpra minhas funções e atribuições, o que não é o caso.

Os sujeitos da unidade escolar tendem a exercer o julgamento de forma frequente, intensa, gratuita e desproposita: julgam-se os alunos, funcionários, a gestão, outros colegas, os responsáveis, o clima etc. O que normalmente me surpreende é a incoerência que frequentemente acompanha os julgamentos: o professor que frequentemente se atrasa reclama dos alunos que entram atrasados em sua aula; a funcionária de fala ríspida julga o aluno que a responde da mesma forma; o diretor que não toma conhecimento do funcionamento de sua unidade julga o pai que negligencia a educação de seu filho. A hipocrisia evidente que se projeta junto aos julgamentos leva a concluir que a auto permissividade para desferir julgamentos reside numa ideia involuntária e obsoleta de autoridade monárquica ou licença atribuída para vigiar e punir também por meio da palavra.

O momento de conselho de classe representa um grande tribunal, no qual como nos processos legais da época dos suplícios até o séc. XVIII, todos os trâmites e elementos do julgamento permaneciam opacos e realizados sem a presença do réu. É muito comum, durante o conselho de classe, além das provas e notas, julgarem-se as paixões, inadequações e os instintos dos alunos, temas muitas vezes impertinentes e irrelevantes para o processo avaliativo de aprendizado. Não é raro identificar na fala de alguns colegas, ao analisarem o rendimento do aluno, insinuações racistas, machistas e homofóbicas, que muitas vezes encontram eco no corpo docente.

Impressiona-me como as opiniões proferidas por nós, docentes, sempre se remetem ao que, ao nosso ver, são inadequações, instintos, respostas a uma manifestação microscópica do mundo externo – que é a escola - por um sujeito que, antes de ser um sujeito escolar, é um sujeito de posse de uma alma, na qual ideologias e paixões encontram-se impregnadas.

Uma das ilustrações do livro do já citado do ortopedista Nicholas Andry é a árvore abaixo:



Embora trate-se da ilustração de uma obra construída no século XVIII, voltada para estudos da medicina e da correção ortopédica no campo da saúde, considero possível estabelecer uma relação imagética entre a utilização de técnicas de correção para reparar inadequações físicas e a apropriação das unidades escolares desta ideia de correção dos desvios e adequação das subjetividades por meio de uma referência “linear” externa que por meio de um vínculo estreito e apertado, incide diretamente sobre a estrutura material e tangível que é o corpo.

Atualmente identifico na escola uma tendência crescente de laudos de TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção<sup>14</sup>. Enquanto coordenadora pedagógica recebia inúmeras solicitações de avaliação de alunos por parte dos docentes para serem encaminhados aos responsáveis. Poucos retornavam com uma devolutiva efetiva, a grande maioria por dificuldade de atendimento junto às unidades públicas de saúde. Diante das experiências frente aos Conselhos de Classe (COC) como coordenadora pedagógica – em que me foi exigida uma visão mais global, presente e atenta – iniciei algumas reflexões sobre como os alunos sentiam-se frente às aulas daquele grupo de professores. Ali estavam alguns colegas por quem eu nutria verdadeiro respeito, admiração e carinho, tanto pessoalmente, quanto pelo seu compromisso profissional. Eram professores com grandes conhecimentos sobre suas áreas e mestres em lidar com seres humanos, sempre munidos de afetividade, paciência, empatia. No entanto, a estrutura dos COCs carregava em si, alguns aspectos similares às aulas, especialmente o tempo em que ficávamos sentados nas cadeiras. Enquanto estamos ministrando aulas, sobretudo nós, professores de disciplinas específicas, nos movimentamos, transitamos pelas e entre as salas de aula. Embora parecidas, as salas de aula sempre guardam algumas diferenças, mesmo que arquitetônicas entre si. No momento em que somos docentes, temos ao menos que, corporalmente, uma “vantagem” sobre nossos alunos: nosso corpo está razoavelmente ativo. Nos COCs eu me sentia mais parecida com os discentes: necessitava passar grande parte do tempo sentada e ouvindo professores falarem. Eu me solidarizava com os alunos, e certa vez em um Conselho, em que imperava alguma discussão entre dois colegas sobre determinado aluno, intervi e dirigi os seguintes questionamentos a todo o grupo no qual, como professora, também me incluía: “- Vocês gostariam de ser alunos de si mesmos? Como se sentiriam participando da sua própria aula?” Houve silêncio, mas não houve tempo para as respostas pois tínhamos imensas planilhas para preencher.

---

<sup>14</sup> Transtorno neurológico de causas genéticas que normalmente aparece na infância. Doença crônica que tem como sintomas dificuldade de atenção, impulsividade e hiperatividade.

Em dois anos de coordenação pedagógica desenvolvi certas percepções, que tornavam-se muito intensas em momentos de Conselhos ou reuniões, e comecei a questionar se a grande quantidade de encaminhamentos solicitados eram de fato uma sinalização da escola junto à família em busca de uma avaliação médica para uma questão real, ou se representavam uma espécie de julgamento de inaptidões: inaptidão de manter-se à cadeira por longas horas, inaptidão para não ocultar o desinteresse por certos tipos de atividades, inaptidão para se concentrar em atividades descoladas da vida real, inaptidão para resistir em ambientes onde estejam sufocados e não haja brechas para a festa, alegria e o simples fluir. Inaptidões hipotéticas com as quais eu também me identificava.

Voltando à análise de Foucault sobre o sistema de punições, é evidenciado que, durante o processo ritual de justiça penal imposto publicamente pelos suplícios, havia a consequência inevitável da piedade coletiva frente ao condenado, representando um elemento que perturbava e desorganizava os efeitos pretendidos com o teatro dos castigos. O efeito esperado de tornar o suposto infrator num inimigo social, começou a ter respostas minimamente controversas nas quais o público passava a se apiedar do condenado e questionar o poder soberano. Foucault afirma que: “é nesse ponto que o povo, atraído a um espetáculo feito para aterrorizá-lo, pode precipitar sua recusa do poder punitivo, e às vezes sua revolta.” (2020, p.60). Desta forma as execuções públicas baseadas na dor e nos castigos físicos, começam a incitar incômodos populares, inaugurando empecilhos ao pleno exercício do poder: o povo começa a impedir execuções que possam considerar injustas, condenados são retirados das mãos de seu carrasco e obtém, por intermédio popular, a força de seu perdão, executores das penas são perseguidos e punidos, e expunham à difamação os juízes são expostos à difamação, causando grandes tumultos ao momento em que deveria vigorar o respeito profundo ao soberano e seu poder de punir. Com a visibilidade dos castigos e das penas, tornava-se também visível a recusa popular diante do poder e do direito de punir conferidos ao Rei, conseqüentemente, tornam-se visíveis os pontos frágeis de um poder que não admite fraquezas.

Há nessas execuções, que só deveriam mostrar o poder aterrorizante do príncipe, todo um aspecto de carnaval em que os papéis são invertidos, os poderes ridicularizados e os criminosos transformados em heróis. A infâmia se transforma no contrário; a coragem deles, seus gritos e lamentos só podem preocupar a lei. (FOUCAULT, 2020, p.61)

Este capítulo analisa alguns caracteres presentes na dinâmica escolar até os dias atuais, a partir de minha trajetória docente, e em que seja possível localizar vestígios dos diferentes

modos de punir e tecnologias de poder ao longo da história, sendo exercidos pela equipe docente e toda a estrutura escolar. De modo semelhante à desordem causada pela inversão de papéis nos sistemas punitivos até o século XVIII, há incrível desordem quando a autoridade docente recai, proposital ou acidentalmente, na ocupação de outro papel em sala de aula ou no espaço escolar. Assim como na era dos suplícios a inversão de papéis posta publicamente era um agente perturbador do poder de punir, em nossas unidades escolares o deslocamento de papéis também é visto como uma ameaça à hierarquia existente. É notável o espanto coletivo de uma turma quando nos indagam sobre algo que desconhecemos a resposta e assumimos publicamente o “não saber”. Em outros casos, quando a turma considera injusta a punição recebida – como ficar sem a aula de educação física, que é tão esperada por eles, devido ao mau comportamento de um grupo pequeno – tende a se voltar contra o professor que decretou a pena, e não necessariamente contra o aluno que infringiu as regras. Muitas vezes ao conduzir um aluno que desrespeita os acordos do ambiente escolar para a equipe gestora em busca de uma “providência”, de uma punição junto aos responsáveis do aluno, o que vemos é a total impotência de ação destas – que deveriam ser o ponto máximo de autoridade diante do aluno; com isso é atribuído um velado fracasso ao exercício de poder do professor. Já testemunhei casos de alunos adolescentes, ao desrespeitarem e agredirem um professor e ele comunicar-lhes que iria até a polícia fazer um registro de ocorrência, no qual os responsáveis teriam que responder por vias legais, responderem: “- *Pode ir, nada vai acontecer com a gente mesmo...*”.

Frequentemente cabe ao professor a autoria da inversão de papéis no jogo de mobilidade de status dos alunos no xadrez escolar – que é a representação em miniatura do mundo externo, e acredito serem as aulas de artes cênicas extremamente potentes para isso: alguns alunos carregam em si a chancela de alunos “problema”, com recorrentes questões de comportamento e relações conturbadas no ambiente escolar, muitas vezes recebem projeções de tendências que são tomadas como sentenças de um futuro perante o olhar dos funcionários da unidade escolar para aquele sujeito. Em muitos casos, o professor ou funcionário escolar, ao trazer a evidência para aspectos positivos daquele indivíduo e potencializar suas habilidades úteis para aquele meio, faz com que haja uma mudança no papel que lhe foi anteriormente atribuído.

Ao mesmo tempo em que as unidades escolares mantêm e reproduzem uma série de mecanismos de julgamento, coerção e punição por gênese histórica, há uma grande resistência dos profissionais em reconhecerem que esses mecanismos não são suficientes para garantir-lhes a autoridade plena.

Ainda sobre a inversão de papéis e seu potencial perturbador, é perceptível o receio que muitos colegas têm de serem vistos pelo corpo discente como um igual, como alguém igualmente humano: com dúvidas, receios, capacidade de aprendizado, esperanças, sonhos. Curiosamente docentes, têm de modo geral, resistência a sorrir - quanto mais gargalhar - frente aos alunos. Ao assumir sua condição humana e esgarçar os afetos, assumindo um pacto de igualdade de riscos com seus alunos, teríamos então uma inversão de papéis e garantias: o professor não mais tem uma posição de defesa privilegiada e de ditar o processo de aprendizado, opera agora como mais uma peça da engrenagem da produção de conhecimento, e o aluno não é mais a peça orquestrada, torna-se acessível a ele a figura humana de seu professor, diluem-se o primeiro plano das hierarquias, sem a maquiagem da autoridade, e sem a interferência tão direta e constante do exercício de poder. A inversão de papéis perturba, desorganiza, desestrutura e interfere nas relações de poder estabelecidas.

Pensando no deslocamento de papéis que fragilizou as formas de punição dos suplícios, entendo que também nas formas de controle atuais vigentes, em que o capitalismo exerce com maestria o poder de nos controlar, e conseqüentemente nos punir, há grande relevância aos papéis pré-estabelecidos designados pela estrutura estabelecida. Daí possamos associar a possibilidade de deslocamento de papéis no ambiente educacional que acontece quando o professor entende-se como um igual humano, e preocupa-se em alimentar as almas sua e de seus alunos; quando sua prática docente contempla a priorização da alegria e entusiasmo, tanto quanto contempla a obrigatoriedade dos conteúdos e quando reconhece que os mecanismos de controle implícitos em seu status não são suficientes para garantir-lhe autoridade, representa uma atitude de *fissura* proposta por HOLLOWAY (2014).

Para o autor, a estrutura capitalista impõe-se de forma irreversível no mundo e seria uma tarefa impossível romper com ela. No entanto, somos capazes de lançar individualmente - por meio de nossas recusas-inadequações e co-criações, pequenos golpes contra os sistemas opressores, que podem abalar as estruturas aparentemente inabaláveis destes sistemas. Segundo HOLLOWAY (2014) não basta somente a recusa em curvar-se sobre os investimentos imperiosos do poder, mas é preciso que após a recusa haja uma ação enquanto proposição de ação. Um docente que aceita o papel de alguém que se abre aos riscos de aprender com seus educandos, e permite-se questionar sua própria prática, está em ato de fissurar o poder vigente. Para fissurar não é suficiente que nos recusemos, mas é necessário propor, inventar, novas formas de agir e fazer com que nossas ações representem a nossa recusa, que simbolizem a nossa inadequação.

É importante não romantizar estas fissuras, ou atribuir-lhes uma força positiva que não possuem. Mas é aqui que começamos: a partir das fissuras, das rachaduras, dos rasgos, dos espaços de rebelde negação-e-criação. Começamos do particular, e não da totalidade. Começamos a partir do mundo da inadequação, a partir da multiplicidade de rebeldias particulares. (HOLLOWAY, 2014, p. 10)

A autora estadunidense bell hooks ressalta que numa abordagem holística da educação, em que alunos e professores devem ser vistos de forma integral (corpo, mente e alma), o professor precisa estar disposto a correr os mesmos riscos que propõe que os estudantes correm ao abrirem-se para o processo de aprendizado:

Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos aos alunos a correr riscos. Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva. (HOOKS, 2017, p.35)

Acrescento que, no que se refere aos professores de artes cênicas, há ainda os riscos implícitos na produção de um discurso artístico cênico, que apresentam como pressuposto básico o ato de se expor.

No ano de 2017, quando atuava também como professora de artes cênicas do PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de educação, ministrando aulas no período noturno na E.M. Sarmiento, no bairro do Engenho Novo, Rio de Janeiro, participei de uma reunião no nível central – Secretaria Municipal de Educação, conduzida por uma colega de artes visuais, que naquele momento desempenhava funções administrativas no setor responsável pelo PEJA. Infelizmente não me recordo do nome completo da colega para referenciá-la e reverenciá-la aqui; se não me trai a memória seu nome era Maria Helena.

Ela já era professora da rede municipal há quase vinte e cinco anos e eu encontrava em seu discurso a vitalidade e o furor pedagógico que escapavam a muitos colegas ingressantes no magistério. Havia em sua fala, contrastando com o longo de tempo de exercício, grande esperança, envolvimento e paixão que denotavam profundo respeito e apreço pela figura do aluno. Prontamente identifiquei-me com as questões e anseios trazidos por ela. Naquele dia ela usou uma frase que passou a reverberar profundamente em minha prática docente, frase que não consigo transcrever literalmente, mas que consistia em algo como “o professor precisa parar de querer colonizar o aluno com seus conhecimentos. Sala de aula é troca, e o professor também precisa deixar-se colonizar pelos seus alunos”.

Para o educador, antropólogo e folclorista brasileiro Tião Rocha, em entrevista concedida em 2007, há uma diferença entre o papel de professor e do educador, e diante do exposto acima, cabe considerar que o educador não teme a inversão de papéis no jogo da aprendizagem e nem sustenta seu papel de professor como forma de garantir a manutenção de sua autoridade de vigiar, julgar e punir. Afirma Tião Rocha:

Em determinado momento, por volta de 1982, era professor na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP-MG) e me dei conta de que eu não queria mais ser professor. ‘Agora quero ser educador’ dizia. E comecei a falar sobre isso com meus colegas, mas eles respondiam que os dois eram a mesma coisa, sinônimos, com o mesmo salário e a mesma chatice. Mas eu dizia que não, que eram coisas diferentes. Eles perguntavam qual era a diferença e eu falava: ‘Professor é aquele que ensina e o educador é aquele que aprende’. Eu preciso parar de ensinar e começar a aprender, e a universidade deveria deixar de ser uma instituição de ‘ensinagem’ e se transformar em uma instituição de aprendizagem de fato. Precisamos aprender porque senão a gente fica fechado intra-muros e paredes, cheirando a mofo e respirando gás carbônico, porque aqui não entra oxigênio para arejar<sup>15</sup>. (ROCHA, 2007)

O inesperado deslocamento de papéis que perturbou a ordem do teatro punitivo dos suplícios (FOUCAULT, 2020), e que hoje caracteriza também uma fissura (HOLLOWAY, 2014) ao modelo capitalista de opressão vigente e assinala um pacto de confiança para correr os riscos do processo de aprendizagem num modelo holístico (HOOKS, 2017) no qual o mestre permite-se aprender com seus alunos, é também um convite para conhecer novos territórios, uma ponte que viabiliza a visita e troca de conhecimentos, garantindo o giro da roda da aprendizagem, viabilizando tanto a ampliação da cognição do ser pensante, quanto a expansão da alma do ser que sente.

Voltando à obra de Foucault, diante das inquietações populares frente aos castigos e suplício públicos era necessário instaurar novas formas de punição que não incidissem de forma tão violenta sobre os corpos, machucando-os, flagelando-os, marcando-os ou mesmo esquartejando-os. Para onde direcionar os castigos e punições de forma menos fisicamente cruel, a fim de se obter o apoio popular e não o risco de sua compaixão? Entramos assim na era das punições destinadas a alma.

---

<sup>15</sup> Entrevista com o educador popular Tião Rocha concedida em 2007 ao portal pró-menino que pode ser lida na íntegra em <http://www.cpcd.org.br/portfolio/educador-e-aquele-que-aprende/>

### 3.2 - Era da sobriedade punitiva

Por volta de 1840 ocorre a transição de procedimentos punitivos dolorosos e públicos, para uma época em que os mecanismos se travestiam de uma sobriedade: “é preciso que a justiça criminal puna em vez de se vingar” (FOUCAULT, 2020, p.74). Aqui o corpo do condenado não é mais propriedade do soberano onde podia depositar sua vingança pelas suas inadequações, agora o corpo do réu torna-se propriedade coletiva para serem impressas mensagens e códigos que o tornem útil, como um bem social. Na era da sobriedade punitiva, o corpo era entendido não só como a base puramente biológica da existência, mas como a morada, o invólucro da alma: o corpo como suporte da alma onde podem residir a origem das imperfeições e as más ou boas tendências.

Segundo FOUCAULT (2020, p.84) na segunda metade do séc. XVIII, devido ao crescimento populacional e o aumento geral da riqueza, o alvo da infração popular dirigia-se não tão intensamente aos direitos, mas aos bens, à propriedade. À medida que o capitalismo se desenvolvia, aumentava a repressão a ilegalidade aos bens, daí a influência e relação estreitas entre capitalismo e sistemas de vigilância e punição tal qual o conhecemos. Evitar o crime e a desobediência era uma forma de defender a sociedade por meio da defesa de seus bens. A burguesia concebia, com certa tolerância, a infração dos direitos, mas não a ilegalidade diante de suas posses. Desta forma torna-se indispensável reforçar os mecanismos de vigilância como inibição aos crimes. Passam então a vigorar medidas de segurança que acompanham a pena como forma de reduzir a periculosidade popular e diminuir as disposições criminosas dos possíveis condenados.

Uma vez que ameaça os bens, a infração lança agora o indivíduo contra todo o corpo social, conferindo a disseminação do direito de punir indiretamente a todos os indivíduos da sociedade. Para o autor: “o direito de punir se deslocou da vingança do soberano à defesa da sociedade” (FOUCAULT, 2020, p.89). Neste estágio punitivo o castigo deve ser proporcional às consequências do crime, que representam uma agressão a harmonia do corpo social: uma desordem na alma do infrator que se espelha na sociedade na qual está inserido. Estabelece-se então a necessidade de um castigo que atinja a sua alma, que a repare e restitua à propósitos mais uteis, e penas que façam circular no espírito popular uma impressão de advertência que se torne um empecilho para a repetição do crime, assim a pena dirige-se não só para o culpado do feito, mas para os futuros culpados. Em um período em que os castigos devem também atingir a alma, que é o centro das ideologias e das paixões, lhe são exigidos suavidade – elemento constante na prática pedagógica. No caso dos mecanismos de punição e controle a

suavidade revela economia de meios de aplicação, mas com produção de efeitos mais duráveis. As representações e o teatro punitivo assumem o protagonismo que era do teatro dos castigos e rituais de suplício.

Sob a humanização das penas, o que se encontra são todas essas regras que autorizam, melhor, que exigem a “suavidade”, como uma economia calculada do poder de punir. Mas elas exigem também um deslocamento do ponto de aplicação desse poder de punir: que não seja mais o corpo, com o jogo ritual dos sofrimentos excessivos, das marcas ostensivas no ritual dos suplícios; que seja o espírito ou antes um jogo de representações e de sinais que circulem discretamente, mas com necessidade e evidência do espírito de todos. Não mais o corpo, mas a alma. (FOUCAULT, 2020, p.100)

Concebendo a escola como instituição onde os castigos e punições refletiram as transições das tecnologias de poder ao longo de seus momentos históricos e políticos, é possível verificar que castigos físicos – como a palmatória – integraram, durante muito tempo a rotina escolar<sup>16</sup>. Portanto, conseguimos identificar ainda algumas práticas da era da sobriedade punitiva sendo reproduzidas, e até mesmo defendidas por alguns profissionais da educação. Seriam estas técnicas de vigilância e punição, instauradas na metade do século XVIII – como resposta às modificações sociais, políticas, culturais e econômicas da época – eficazes para o século XXI, considerado a era da informação? Um sistema educacional que estimula a reprodução, sufocando as subjetividades, punindo as inaptidões e negando experiências é também uma institucionalização dos modos de punir a alma? O que faz com que nós, docentes, que tivemos nossos corpos e almas atingidos por técnicas de coerção e vigilância durante nosso processo formativo, continuemos reproduzindo técnicas e modelos que remontam a contextos passados há mais de um século?

Como já sinalizado por Foucault, e por mim - autora do trabalho e das presentes reflexões - não é possível conferir um julgamento maniqueísta das tecnologias de poder, modos de controle social e vigilância como forma da manutenção coletiva dos direitos, reduzindo a complexidade do tema a uma discussão dualista, cuja finalidade torna-se apenas classificatória de bom e mau, para o bem ou para o mal. As questões propostas aqui são questões reais, surgidas em pleno exercício do ofício docente, para as quais busco respostas. São consequências do incômodo que sinto ao identificar na rotina de trabalho com ensino do teatro, como disciplina curricular, em ambiente de educação pública, tentativas sistemáticas e, por vezes, raivosas, por parte de alguns professores de manter e sustentar estes mecanismos de punição e controle, construídos e defendidos – literalmente – com sangue ao longo dos

<sup>16</sup> Sobre o uso da palmatória em ambiente escolar ver: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9812/92/95.pdf>

séculos passados, mesmo que isso custe a vitalidade de sua alma e de seus alunos. Refletir sobre estes mecanismos, ainda necessários e úteis à manutenção da vida social e ao exercício docente numa sala de aula, que comporta dezenas de indivíduos, identificando seus instrumentos e efeitos, torna-se um meio de ressignificá-los e utilizá-los de forma mais consciente, sem reduzir a potência de nossos corpos a mera utilidade e nem deixar que se isole a alma do processo de aprendizado.

A reprodução de um modelo educacional coercitivo e inibidor de experiências que consagrem a alegria e o estado brincante como componentes curriculares, leva o professor a falência não só pedagógica – em que é cada vez mais comum o insucesso tanto no processo de alfabetização literária, quanto no processo de alfabetização estética, mas a falência de sua esperança. Muito se fala sobre as inúmeras estratégias para incentivar o interesse e envolvimento dos alunos nas propostas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, mas pouco se fala sobre as estratégias para manter e cativar o interesse e envolvimento do professor em seu próprio ofício. Um docente entusiasmado e crente em seu trabalho, torna-se uma potente fonte de esperança no devir, e isso é perigoso para as estruturas que nos querem docilizados e agentes de reprodução e disseminação da docilização; para FOUCAULT (2020, p.128): “o agente de punição deve exercer um poder total, que nenhum terceiro pode vir perturbar; o indivíduo a corrigir deve estar inteiramente envolvido no poder que se exerce sobre ele”. Quem é o agente de punição na formação docente? Partindo do pressuposto de que professores são formados, tanto em início de habilitação ou em formação continuada por outros professores, seriam os agentes de punição os seus próprios pares.

Nos ambientes acadêmicos e formativos de profissionais da educação, é ampla e rica a bibliografia que versa sobre a importância de uma educação que respeite as subjetividades, que considere o corpo veículo expressivo e artístico, que reclama uma atenção maior aos ensinamentos ancestrais e seu cunho pedagógico, mas tudo isso parece não ter forças, nem meios para saltar do papel e se materializar nas salas de aula. Os ambientes destinados à formação de professores ainda priorizam a apresentação de aportes exclusivamente teóricos, em detrimento ao desenvolvimento e criação de práticas docentes que resultem em aulas emancipatórias, críticas, libertárias e realmente decoloniais. Continuamos praticando uma educação “desumanizatória”. O pensador indígena Ailton Krenak nos questiona quando se refere a desfiguração do conceito de humanidade, perpetuado, inclusive, por instituições bem consolidadas como as universidades:

Por que insistimos tanto e durante tanto tempo em participar desse clube, que na maioria das vezes só limita a nossa capacidade de invenção, criação,

existência e liberdade? Será que não estamos sempre atualizando aquela nossa velha disposição para a servidão voluntária? (KRENAK, 2019, p.8)

Nossa servidão voluntária docente não se contenta em nos possuir como objetos, mas em nos utilizar como agente de punição, pois nos encontramos submetidos à força do hábito de sermos docilizados e de docilizar - que se sobrepõe, muitas vezes, ao nosso sincero desejo de uma educação emancipadora e crítica. Para FOUCAULT (2020, p.127) a alma é a sede dos hábitos para onde se dirige a punição, o corpo e a alma comportam os princípios alvo da intervenção vigilante e punitiva. O hábito tanto pode ser alvo do poder, como poder ser a força propagadora de castração. Sobre o hábito bell hooks afirma:

É difícil mudar as estruturas existentes porque o hábito da repressão é a norma. A educação como prática de liberdade não tem a ver somente com conhecimento libertador, mas também com uma prática libertadora na sala de aula. Tantos entre nós criticaram os acadêmicos brancos do sexo masculino que promovem a pedagogia crítica, mas não alteram suas práticas em sala de aula, que afirmam os privilégios de raça, classe e gênero sem questionar a própria conduta. (HOOKS, 2017, p.197)

Vivemos a plena crise da educação acentuada pelos efeitos da pandemia – ousado dizer que a crise do ensino do teatro já ensaiava os desafios dos tempos atuais - e recentemente observamos novas tendências sobre a educação despontarem no campo teórico, mas raramente surgirem propostas práticas que desejem efetivamente romper com esse modelo reprodutivo a qual estamos subjugados. No que se refere ao ensino do teatro, determinantes externas, como o quantitativo elevado de alunos por turma, ou a distribuição de mesas e cadeiras, estantes e armários por todo o espaço destinado às aulas, já operam como elementos de repressão: aparecem como um sinal coercitivo posto visualmente para àqueles que pretendem fazer uso expressivo do aparelho corporal. Conforme já exposto, um dos estilhaços desejados desde a era da sobriedade punitiva na aplicação das penas, é que ela seja uma punição que olhe para o futuro, deixando marcas e sinais em caráter preventivo para os possíveis futuros culpados pensarem em desconsiderar as normas. As mesas e cadeiras ocupam todo o espaço reforçando o aviso de: “Permaneçam sentados! Utilizem o corpo da forma como ‘tem que ser’ ser utilizado!”

Na era punitiva o corpo era entendido como morada do espírito, e qualquer castigo direcionado a ele deveria ter como finalidade a alma; o espírito era a tábua onde devia ficar gravada a inscrição do poder. Em analogia simbólica desta perspectiva, entendo o corpo como as paredes da alma, e é nessas paredes que o poder vai se inscrevendo e ficando gravado de modo legível para que o espírito possa ler com frequência os códigos e advertências, transformando o corpo em casca dura e grossa. As inscrições que vão sendo realizadas de

forma sutil, realizando a submissão do corpo-parede-casca pelo controle das ideias, sob pretextos socialmente úteis e coletivamente aceitáveis, arraigam-se de forma tão eficiente no corpo do corpo docente que são dificilmente removidas, nos parecendo até naturais a ponto de a alma reproduzir os escritos sem precisar mais olhar nas paredes.

Utilizo a imagem de um corpo- parede-casca uma vez que nascemos corpo que devia ser nosso suporte de vida nossa morada ao assumir o corpo como elemento que contorna e limita materialmente nossa relação com o mundo externo seria também nosso corpo-parede, que nos lembra da divisa entre nós e o mundo. No entanto a parede ainda adquire atributos porosos: é possível infiltrar, rachar, cobrir, instalar outros elementos, permitir que sob ou sobre as paredes incidam outras forças. Depois de longos períodos de exposição contínua e incidência de forças coercitivas, o corpo-parede torna-se casca que assume a forma daquilo que lhe é dirigido, ordenado, orientado. Muito mais densa que uma parede, muito mais complexa de se deixar interferir por elementos além de sua forma, de seu molde.

Ao olhar os inscritos deixados pelo poder ao longo de muitos anos de formação em nossa parede-corpo-casca, e questionar a sua origem, talvez nos surpreendamos com o fato desses inscritos estarem em nosso corpo-parede sem nosso consciente consentimento para se fazerem cascas. Começamos a suspeitar, então, que algo ou alguém – impossível de localizar neste momento, penetrou sutil e suavemente em nossa morada da alma, e interveio em nossas paredes com inscrições para as quais nunca atentamos muito, mas que se tornaram cascas grossas, escurecendo o ambiente e impedindo nossa alma de se manter acesa. Quando olhamos de forma atenta e consciente para o que está registrado em nosso corpo-parede-casca, começamos a tentar remover os inscritos cujas intenções não são claras ou não nos ofertam sentido ou, ainda, não colaboram para uma existência mais feliz. Devemos aprender com as crianças que possuem a incrível capacidade de direcionar um olhar constrangedor para certas inscrições obscuras do poder, minimizando a profundidade das marcas destas em seus corpos-parede. Desta forma conseguimos devolver à nossa alma um pouco do brilho, esfregamos essas inscrições profundas nas paredes-corpos com a lixa da subjetividade, que se torna alvo de apagamento através das sutilezas dos mecanismos de controle e vigilância. Parafraseando Paulo Freire: quando a educação não é libertadora, nosso corpo vira casca dura de coco.

Ao tomarmos consciência das inscrições que atingem nosso corpo-parede, tornando-o casca dura de coco, passamos a ter algum poder de escolha sobre quais inscrições são necessárias de serem mantidas e quais devem ser suavizadas. Assim fissuramos uma parede-corpo-casca enrijecida, para que possa entrar a luz que incidirá sobre a nossa subjetividade, reavivando a nossa alma. Temos agora uma parede-corpo que é explorada e composta não

unicamente por inscrições de poder, mas que contém fissuras e aberturas provocadas pelo pleno exercício da subjetividade, da alegria e da brincadeira. Um corpo-parede que seja também marcado pela expressão genuína de nosso espírito. Uma prática educacional que considere a subjetividade torna-se uma fissura. Para HOLLOWAY (2014, p.40) “a fissura é simplesmente um impulso em direção a autodeterminação”, portanto o caminho pedagógico que se estabelece a partir das subjetividades e incorpora as experiências pessoais, configura-se uma fratura na dureza dos mecanismos de poder.

No caso das escolas públicas da rede municipal, onde a grande maioria dos alunos é afrodescendente, a coerção sobre a alma está atrelada também à uma aniquilação histórica dos processos culturais relacionados aos povos afro-ameríndios. Introjetam-se nesta alma, por meio dos processos educacionais, majoritariamente imbuído de valores “brancos”, uma aniquilação intencional de tudo aquilo que comunica à alma dos negros, povos originários e populações margeadas. Ver-se-á mais a diante como, por meio das disciplinas, este processo se estabelece, mas é importante enfatizar aqui, que apesar das grandes conquistas da área educacional ao que se refere a incorporação da história e cultura africanas e indígenas no currículo escolar, ainda estamos muito longe de encontrar nas instituições educacionais – da educação infantil à pós graduação - a viabilização necessária para a implementação de práticas artístico-pedagógicas que dialoguem com a alma ancestral dos discentes.

O ensino do teatro é uma oferta grandiosa de possibilidades de experiências, em meio a um cenário educacional que prioriza a informação, e assim contribui para a aniquilação das experiências. Para Augusto Boal, o ritual cotidiano, impregnado de códigos e sinais coercitivos, aos poucos mecaniza nosso corpo, através da hegemonia da palavra:

Com a introdução da palavra, simbólica, as linguagens estéticas (sinaléticas) esmaecem e se tornam menos conscientes e consistentes. Limitamos nossa percepção a caminhos cansados, e o nosso corpo se mecaniza nas ações dos rituais cotidianos. Prestamos atenção ao significado atribuído às palavras – não ao timbre, volume, ritmo, características sensoriais da voz. Definha, em nós, o artista. O Pensamento Simbólico sufoca o Sensível, que continua vivo, inconsciente, mas atuante. (BOAL, 2009, p.90)

Pensando na hegemonia da palavra e compreendendo ainda este período de estruturação de um poder de punir mais econômico e sóbrio, FOUCAULT (2020, p.94) apresenta as *regras da semiótica do poder de punir*, entre elas a *regra da certeza perfeita*, que consiste na legislação escrita, em que esteja divulgado publicamente para conhecimento de toda a sociedade: “Que as leis que definem os crimes e prescrevem as penas sejam perfeitamente claras”, eliminando por meio do registro escrito da palavra qualquer ideia de

impunidade. É preciso que todo crime seja acompanhado do entendimento de que suas desvantagens sejam maiores do que suas vantagens. Como esse pacto social escrito por meio das leis e normas, e pensando nestas como um desencorajador aos futuros crimes e desvios, surge a necessidade de que o instrumento de justiça seja acompanhado por órgãos de vigilância e fiscalização do cumprimento das leis. Diferentemente do período dos suplícios e castigos, no qual os processos de julgamento corriam de forma oculta do condenado e do corpo social e somente a execução a pena era pública, neste momento é importante que os processos dos instrumentos de justiça não fiquem secretos, que possam ser conhecidos por todos, e que a sociedade – pune-se para defendê-la – conheça todas as razões para a condenação ou absolvição de um condenado. Na era da sobriedade punitiva a visibilidade das penas é uma marcante tecnologia do poder, e com ela emerge a importância dos órgãos de vigilância.

Nas unidades escolares há a presença do regimento escolar e projeto político pedagógico que definem as margens operantes da escola, o primeiro como expressão política das regras e orientações administrativas, disciplinares e sociais da unidade e comunidade escolar, com caráter basicamente normativo baseado na legislação vigente; e o segundo com caráter pedagógico define e orienta sobre o desenvolvimento das propostas pedagógicas, explicita metas e objetivos formativos igualmente tendo por base a legislação vigente. No contexto escolar, a *regra da certeza perfeita* manifesta-se tanto nos documentos escritos acima citados, e ainda, nos registros e relatórios de comportamento por meio da anotação de ocorrências, advertências e atas, quanto no pacto verbal estabelecido em sala de aula e na reunião de responsáveis. A relevância do registro de desvios, infrações e quebra de normas realizado de maneira escrita revela a herança dos instrumentos de justiça postos como representação estável do pacto social.

No entanto as penalidades mais comuns em ambiente escolar advêm dos contratos verbais estabelecidos na dinâmica cotidiana. No início do ano letivo é muito comum os professores traçarem os “combinados” com as suas turmas: um pacto oral sobre o que é permitido e negado, aparentemente de comum acordo entre as partes, mas que raramente considera os interesses discentes. Deste modo não é espantoso verificar que na dinâmica diária escolar os “combinados” tornam-se, na grande maioria das vezes, insustentáveis, pois estes são traçados e elaborados de forma unilateral, desconsiderando o aparelho corporal como um elemento portador de linguagem e expressão e desrespeitando a alma e espírito dos educandos, que naturalmente necessitam de bem-estar, alegria, contato com a natureza e entusiasmo. As normas escolares e os projetos pedagógicos, orais ou escritos, desconsideram

incluir medidas orientativas para a plena existência do corpo e da alma pois isto impediria a certeza perfeita de uma punição.

A punição só tem sua continuidade assegurada se houverem proibições ou infrações pré-acordadas, portanto, acredito ser plausível entender as normas como um instrumento de perpetuação das punições.

Com a implementação dos órgãos de vigilância associados aos instrumentos de justiça, considera-se que no espaço escolar têm-se a presença dos inspetores ou agentes educadores e os professores têm seu trabalho fiscalizado pela coordenação pedagógica; para os professores da rede municipal do Rio de Janeiro, é comum recebermos visitas de apuração e avaliação de nosso trabalho por outros órgãos da secretaria. Como algumas das atribuições específicas<sup>17</sup> do cargo de Agente Educador II da secretaria municipal de educação tem-se:

- Orientar e informar às crianças, jovens e alunos quanto às regras, procedimentos, regimento e regulamento das unidades escolares;
- Orientar a clientela quanto ao cumprimento dos horários, autorizando, aconselhando e acompanhando sua movimentação pelas dependências;
- Observar o comportamento, manifestações, ouvir reclamações e analisar os fatos e as ocorrências envolvendo a clientela.

A partir das atribuições atuais de um agente educador de unidade escolar podemos estabelecer alguma relação com a figura arquitetural do Panóptico de Bentham<sup>18</sup> retomado por FOUCAULT (2020, p.194), onde a presença do agente de vigilância garantiria a ordem e constrangeria as más tendências. No ambiente escolar a presença do agente educador não se resume apenas à atribuição da manutenção da ordem sob o império da vigilância, ele é, muitas vezes, um distribuidor de afetos e acolhedor das individualidades.

Em um ambiente numerosamente conturbado, onde há sempre algum tipo de conflito de vontades e objetivos coletivos a serem alcançados, é comum ser o agente educador aquele que, com paciência e empatia, irá convocar o indivíduo, que está inapto naquele momento para o trabalho coletivo, ao pleno exercício de sua individualidade. Ao longo desses anos de experiência profissional aprendi a relevância de um bom trabalho dos agentes educadores, não

---

<sup>17</sup> O documento completo com as atribuições específicas do cargo pode ser lido em:

<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/9183043/4229743/ATRIBUICOESAGENTEEDUCADORII.pdf>

<sup>18</sup> Panóptico foi o termo utilizado para definir a construção arquitetônica de uma penitenciária ideal concebida no ano de 1785, pelo jurista de origem inglesa Jeremy Bentham. Consistia numa torre central cercada por grandes janelas, cercada por uma construção circular periférica onde estariam dispostas as celas com os prisioneiros. O vigia na torre central conseguiria obter uma visão ampla e global dos prisioneiros, e estes, devido ao jogo de luzes que atravessam as janelas da torre central, teriam a certeza da vigilância pela silhueta do agente de vigilância.

só como instrumentos de vigilância e manutenção da ordem, mas como instrumentos de afetividade e escuta empática das subjetividades.

Para um funcionamento harmonioso de uma unidade escolar que priorize o bem-estar, é fundamental a presença dos agentes educadores como parceiros, com quem o professor pode dividir a trabalhosa tarefa de escutar e enxergar os discentes de forma individual, desimpregnados da massa coletiva. De acordo com o a lei 3.985 (RIO DE JANEIRO, 2005) as atribuições do agente educador constam: “Prestar apoio e participar do planejamento, execução e avaliação das atividades sócio pedagógicas e contribuir para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento, ao bem-estar social, físico e emocional das crianças nas dependências das unidades de atendimento da rede municipal ou nas adjacências”. Costumo afirmar que bons agentes educadores são anjos da guarda dos professores. Testemunhei inúmeras vezes os agentes educadores diminuindo as tensões surgidas em sala de aula, que poderiam resultar em incidentes complexos, com amorosas conversas, acolhedoras escutas, atentas descobertas de conflitos na vida dos alunos, que nós, professores, imersos nas tarefas, objetivos pedagógicos, prazos e na atenção dividida entre dezenas – ou mesmo centenas – de alunos, sequer desconfiávamos. Um agente educador de uma unidade em que atuei, foi seriamente atingido por uma cadeira arremessada quando tentou evitar uma grave agressão entre dois alunos se colocando entre eles.

Por muitas vezes encontrei os colegas profissionais da educação: agentes educadores, merendeiros, secretários escolares, porteiros, dando aquela “voltinha pra acalmar”, um “passeio pra tomar um ar” pelos corredores da escola ao lado de alunos retirados ou mesmo fugidos da sala de aula. Os agentes educadores representam, muitas vezes, a possibilidade de um “respiro” para uma alma e um corpo extenuados pelas forças invisíveis de controle que constantemente os intervém. A escolha subjetiva e individual, por meio de sua relação com a empatia e o afeto, é que fará de um agente escolar originalmente um agente de vigilância ou um agente educador; pela escolha diária que faz sobre dar ou não importância às necessidades do corpo, da alma e do coração dos discentes ao desempenhar sua função de colaborador para a garantia da ordem e cumprimento das regras, assegurando a possibilidade da existência coletiva.

A vigilância no ambiente escolar incide, com frequência sobre os corpos: o corpo que sai do lugar que lhe é determinado na fila, o corpo que se levanta da cadeira é um corpo incômodo, o corpo que vira para trás para conversar com um colega quando deveria estar olhando para o professor ou para o trabalho sobre a mesa, o corpo que corre na hora do recreio e pode se chocar com outros corpos. No sistema punitivo a que se refere Foucault

(2020) era necessário paralisar o crime com a força oposta: “Contra uma paixão má, um bom hábito; contra uma força, outra força.” (p.105), logo para um corpo ativo que contraria as imposições de controle no espaço escolar, tem-se como castigo a imobilidade. A “retirada” do aluno das aulas de educação física, a cópia ou a proibição de circular no momento do recreio como consequência da desobediência é expressão material dessa relação de controlar uma infração pela força oposta.

No atual momento pandêmico, durante as aulas presenciais, a vigilância sobre os corpos parece ter tido sua justificativa potencializada porque a vigilância e controle sobre os corpos é uma importante medida para evitar a contaminação. Além da fila como instrumento de controle, agora há a “distância de um braço do colega”. Um novo dado de coerção e limitação imposto sobre aparelho corporal e que assinala o compromisso pela manutenção da saúde coletiva.

A partir das alterações propostas no modelo de punir na segunda metade do século XVIII há a importância de manter viva na memória popular que “o crime não compensa” por meio do teatro punitivo – um teatro sério com todos os procedimentos visíveis da aplicação da lei, que produzam sinais-obstáculos na alma dos possíveis futuros culpados, um teatro que visa assegurar o cumprimento das leis e normas – materialização letrada dos acordos sociais.

Na escola é comum os professores recorrerem a força do exemplo daquele que perde o direito de usufruir do momento de brincar ou do tempo livre, porque não cumpriu os seus deveres de respeito ao coletivo ou porque não executou suas tarefas e ao premiar as turmas e alunos por seu exemplar comportamento e cumprimento das normas. Acredita-se ainda que a partir do exemplo, a ideia da possível punição pelo não cumprimento dos deveres, passará a circular no imaginário dos alunos o receio de incidir numa desobediência por meio de uma representação corretiva. Historicamente, do desejo de um teatro punitivo constante e compacto surgem as prisões. As prisões por meio de:

Um horário estrito, um sistema de proibições e de obrigações, uma vigilância contínua, exortações, leituras espirituais, todo um jogo de meios para “atrair para o bem” e “desviar o mal” enquadrava os detentos no dia a dia (...) historicamente, faz a ligação entre a teoria, característica do séc. XVI, de uma transformação pedagógica e espiritual dos indivíduos por um exercício contínuo, e as técnicas penitenciárias imaginadas na segunda metade do séc. XVIII. (FOUCAULT, 2020, p.120)

As prisões surgem intencionando reduzir os ilegalismos populares ao mesmo tempo em que corrige e repara a alma dos criminosos por meio de técnicas e elementos específicos, transformando o corpo do infrator pelo hábito do trabalho cotidiano obrigatório e reparando as tendências perigosas de sua alma - onde residem suas paixões e vontades.

Desde o momento de nosso ingresso nos cursos de licenciatura, talvez pelos estilhaços de uma concepção bancária da educação (FREIRE, 2012), já se inscreve no futuro professor a virtual missão de correção e resgate a ser desempenhado pelo mestre frente a almas necessitadas e espíritos que “ignoram” o conhecimento - especialmente no ensino das artes, espíritos famintos de saber para os quais devemos levar novas referências “culturais” e “artísticas” e salvá-los do limbo estético. Chegaremos trajados de um manto branco e resplandecente (numa referência bem eurocêntrica), montados em um cavalo, com nosso cajado mágico de muitos livros, artigos e reflexões pautadas pelo intelecto. Nós, mestres, com cabelos ao vento e o brilho de quem “sabe muito”, estendemos nossas mãos salvadoras ao discente maltrapilho intelectualmente, cujo manto do saber e conhecer está em farrapos. Faremos todo o procedimento épico sem descer do cavalo, obviamente. Principalmente se formos docentes do ensino superior, dificilmente abandonaremos o assento confortável de nosso equino para pisar em solo enlameado e malcheiroso do limbo dos saberes populares...

As unidades escolares da rede pública, não raro situam-se em locais assolados pela violência urbana, é fortíssimo o discurso de que precisamos ser uma referência para nossos discentes. Obviamente que como professora tenho obrigação profissional de ser porta voz de novas referências a aqueles para os quais leciono, auxiliando em sua formação educacional. No entanto qual a frequência com que permitimos que os nossos educandos nos tragam novas e suas referências?

Sendo mais específica: buscamos sempre oferecer nossas referências da relação do corpo com o espaço: o corpo que age com finalidade, o corpo que normalmente está sentado, em realização de alguma tarefa, o corpo que normalmente realiza movimento e gestos associados à uma utilidade, o corpo sem tónus, que caminha de um lado a outro da unidade escolar para executar ou delegar comandos e ordens. Pensando também no ensino do teatro, por mais que nossos planejamentos tentem incluir a manifestação do corpo como linguagem na cena, o procedimento normalmente acontece por instruções e intervenções do professor, estabelecidos previamente através do plano de aula. Por mais expressivos e diferentes que os corpos possam parecer durante as aulas de teatro será que realmente são ofertadas oportunidades para apresentarem suas referências? Será que mesmo por meio da linguagem teatral continuamos, inconscientemente, exercendo a função, que inicialmente era atribuída às prisões e que com o passar do tempo foi tomada também pela escola: reparar e consertar corpos e espíritos salvando-os do que é considerado inapto? Deixamos os conhecimentos e referências dos espíritos de nossos estudantes serem, de fato, expressos pelo seu corpo mesmo durante as aulas de teatro?

A prisão, em sua origem, apresenta similaridade de objetivos com a escola: formar, educar, integrar e entregar à sociedade um indivíduo útil. A escola não representa a institucionalização do poder de punição, mas guarda também processos e técnicas que visam corrigir e adequar o indivíduo à vida em sociedade. Em sua obra FOUCAULT (2020) apresenta a descrição do procedimento adotado após o ingresso de um novo detento à uma instituição prisional em 1797, posteriormente à leitura do regulamento para o infrator:

Ao mesmo tempo, os inspetores procuram fortalecer nele as obrigações morais onde ele está; demonstram-lhe a infração em que caiu em relação a eles, o mal que disso conseqüentemente resultou para a sociedade que o protegia e a necessidade de fazer uma compensação por seu exemplo e ao se emendar. Fazem-no em seguida se comprometer a cumprir seu dever com alegria, a se comportar decentemente, prometendo-lhe ou fazendo-o esperar, que antes da expiação do termo da sentença poderá obter seu relaxamento, se se comportar bem [...] De vez em quando os inspetores, sem falta, conversam com os criminosos um depois do outro, relativamente a seus deveres como homens e como membros da sociedade. (TURNBULL, 1797, p.27 apud FOUCAULT, 2020, p.124)

A transcrição acima revela grande semelhança com os procedimentos de conduta escolar diante de casos de indisciplina discente. Para FOUCAULT (2020, p.124): “a prisão, aparelho administrativo, será ao mesmo tempo uma máquina para modificar espíritos”. Para isso, tanto a prisão, quanto a escola utilizarão técnicas como o emparedamento, a distribuição espacial, os horários, as disciplinas e os exercícios. O emparedamento físico, espiritual e relacional imposto pelo ambiente escolar, aos moldes prisionais, resulta num sério afastamento das subjetividades e da relação com o meio natural, tão necessários tanto para a criança e o jovem em formação, quanto para o professor que, tecnicamente, já está formado. Desemparedar as subjetividades e minimizar o emparedamento físico necessário à unidade escolar, é transpor essas barreiras de repressão impostas por sistemas de modificação e alteração do corpo e espírito para finalidade útil. Útil para quê? Útil para quem? A que/quem será que se destina essa modificação?

Sobre a separação entre o mundo natural e o mundo cultural ratificada pelas escolas, TIRIBA (2010, p.2) diz “as escolas silenciam a dimensão ambiental da existência humana”. Chamando atenção para práticas escolares que mais falam sobre a natureza do que estimulam práticas em que o aluno possa ver-se como parte dela. Cada vez mais a máquina de modificar espíritos - entendida aqui como a escola, apresenta a natureza para os alunos como fonte de matéria prima para os bens de consumo e atrelam a necessidade da sua preservação à uma ideia de utilidade e exploração. A utilidade é fator não renunciável no sistema capitalista, e era a grande finalidade dos aparelhos prisionais ao serem criados. As escolas, por meio de seu

emparedamento, reforçam em seus alunos a ideia de utilidade também em relação à natureza. Sobre a importância do desenvolvimento das subjetividades a autora afirma:

A continuidade da vida no planeta depende de novas formas de sociabilidade e de subjetividade, comprometidas com a democracia e a sustentabilidade (...); subjetividades que não sejam antropocêntricas, individualistas, competitivas e consumistas; que não sejam autocentradas e focadas na posse de objetos, mas voltadas para as interações solidárias entre as pessoas, os povos do mundo, as outras espécies. (TIRIBA, 2010, p.4)

As práticas das instituições educacionais, tal como são postas e exigidas do docente, têm como efeito secundário o sufocamento da sua subjetividade? De que maneira poderia o professor estabelecer contato com sua alma e seu corpo, garantindo-lhes bem-estar durante o exercício de suas funções, sem que haja redução da sua produtividade? Se a máquina de modificar espíritos me parece exercer um esforço contínuo e multidirecional para o apagamento do corpo e da alegria espiritual, acredito residir aí o escudo para suportarmos os investimentos imperiosos e ininterruptos dessa máquina sem perder o entusiasmo.

Em meio aos prazos, planilhas, planejamentos, correções, mediação de conflitos, crenças ideológicas e objetivos pedagógicos necessários à manutenção da sociedade e ao pagamento de nossos boletos, talvez encontremos ainda um espaço possível para que o nosso corpo encontre a expressão que necessita, e nossa alma exerça o seu direito à alegria, e assim estejamos despertos e atentos aos pequenos grandes milagres do ato de educar. Talvez o exercício de ser – corporal e subjetivamente – seja a nossa saída mais alegre.

Como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício de ser? A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos. (KRENAK, 2019, p.9)

### **3.3 - Projeto das instituições carcerárias: corpos dóceis – disciplina, coerção e utilidade num corpo treinado**

Ainda seguindo o pensamento de Foucault, em um terceiro, e mais recente, momento do breve apanhado histórico sobre as formas de vigilância, controle e punição tem-se a instauração dos projetos de instituições carcerárias com suas técnicas específicas de correção constante sobre o corpo e alma. Cabe sinalizar que embora os projetos de instituições carcerárias tenham sido implementados explicitamente nas prisões, outras instituições como hospitais, escolas e fábricas receberam sua influência, direta ou indiretamente, para a construção de seus modos de operação.

No decorrer da implantação desses projetos, técnicas foram organizadas e utilizadas de modo a compor uma meticulosa ação do poder, fortemente caracterizada pelo domínio do corpo, dos gestos e condutas do encarcerado. O que engendrava esta engrenagem engenhosa e calculada não era somente a força da autoridade, mas a presença de um sólido sistema de saberes. A partir daí ortopedia do poder esquadrinha os corpos não só para evitar o delito, mas para torná-lo útil. Esta engrenagem, portanto, reúne sob sua ação a presença da autoridade por meio da utilização de saberes postos a seu serviço.

Quanto aos instrumentos utilizados, não são mais jogos de representação que são reforçados e que se faz circular; mas formas de coerção, esquemas de limitação aplicados e repetidos. Exercícios, e não sinais: horários, distribuição do tempo, movimentos obrigatórios, atividades regulares, meditação solitária, trabalho em comum, silêncio, aplicação, respeito e bons hábitos. E, finalmente, o que se procura reconstituir nessa técnica de correção não é tanto o sujeito de direito, que se encontra preso nos interesses fundamentais do pacto social: é o sujeito obediente, o indivíduo sujeito à hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele, e que se deve deixar funcionar automaticamente nele. (FOUCAULT, 2020, p.128)

A automaticidade do poder sobre nós a que o autor se refere, é potencializada durante o processo de formação docente e acopla-se sob medida às nossas ideologias durante a prática profissional. É no ensino superior que os esquemas acima citados ganham grande importância em nosso percurso formativo, pois, recebemos de nossos mestres não só os conhecimentos e experiências que nos engrandecem e nos formam profissionalmente, recebemos também quer queiramos, ou não, toda a sistematização de reprodução e implementação dos sistemas disciplinares. Essa herança, que nos é transmitida não necessariamente pelas bibliografias ou pelas explanações orais dos professores, que se introjeta pela talvez mais potentes formas de

transmissão de conhecimentos desde o início da humanidade: pelo exemplo, observação e ação.

A lição da perpetuação de mecanismos opressores em sala de aula nos é fornecida também, de maneira sóbria e difusa, durante nossa formação. Tornamo-nos assim, portadores da tarefa de ajudar a docilizar os corpos para que sejam uteis. Não há demérito algum em atestarmos nossa função de ajudar a formar sujeitos uteis para a vida social. No entanto a questão é: a que preço? Que utilidade é essa que só se produz aniquilando a alegria? A que / quem serve a utilidade fabricada com o combustível do entusiasmo? Porque o conceito de utilidade ao corpo coletivo está associado à cosmovisão branca e masculina, como forma de fortalecer o capitalismo? O que é utilidade para os povos originários, para as etnias africanas, para os grupos ciganos, para os ribeirinhos, para os quilombolas, para os periféricos? Que utilidade é esta que ajudamos a produzir através de nosso exercício profissional? Nossos alunos sairão de nossa sala de aula sendo mais uteis a quem ou a o quê?

A ambiência de formação docente é extremamente fértil para estes questionamentos, cuja função é muito mais lançar uma fissura nos sistemas de formação vigentes, permitindo que o jovem aprendiz entre em campo de atuação com mais dúvidas do que certezas, revisando os modelos de perpetuação de projetos educacionais que beberam da mesma fonte que os projetos carcerários. As salas de aulas só estão cheias de disciplinadores pois lhes foi ensinado assim. O seu corpo e sua alma sofrem coerções ininterruptas, constantes e intensas - embora discretas - que ele tende a reproduzir em seus alunos. Quando entendemos a massa de opressão que nos coage a todo momento, torna-se menos difícil tentar dissipá-la para conseguir olhar o azul do céu. Uma fissura é sempre uma brecha para sermos.

O educador Paulo Freire fala sobre a relação concomitante de um mesmo sujeito ser ao mesmo tempo oprimido e opressor:

É a dualidade existencial dos oprimidos que, “hospedando” o opressor, cuja “sombra” eles “introjetam”, são eles e ao mesmo tempo são o outro. Daí que, quase sempre, enquanto não chegam a localizar o opressor concretamente, como também enquanto não cheguem a ser “consciência para si”, assumam atitudes fatalistas em face da situação concreta de opressão em que estão. (FREIRE, 2012, p. 54)

É importante ressaltar que, segundo FOUCAULT (2020) não é possível nos livrarmos totalmente das forças e poderes que nos oprimem; entre eles está o capitalismo, que para HOLLOWAY (2014) é impossível de abdicar. Não há escapatória. Os sistemas de vigilância, controle, disciplina e punição são necessários e uteis para a manutenção da espécie humana. Entretanto, é necessário reconhecer que nosso corpo está mergulhado e submerso num campo

político, cuja origem não pode ser localizada, nem conseqüentemente destruída, pois é multidirecional, multidimensional, multiforme, volátil e tão múltipla quanto consiga conceber nossa abstração. O campo político que pressiona nosso corpo é composto por diferentes forças e vetores de ação que atravessam, treinam e moldam a fim de docilizá-lo. Trata-se de uma instrumentação múltipla e concomitante que torna impossível localizá-la em um aparelho político ou instituição específica.

Para FOUCAULT (2020) o corpo encontra-se mergulhado em um campo político que o marca, o suplicia, o investe, o dirige, obrigam-no a cerimônias e exigem-lhe sinais. Embora os suplícios tenham sido extintos, o sistema no qual o corpo encontra-se mergulhado não só utiliza a violência ou as ideologias para docilizá-lo e atingir a sujeição, mas é tecnicamente pensado para – sem utilizar as forças ou o terror – continuar a ser de ordem física, utilizando técnicas para tal fim.

Quando afirmamos que um aluno é dócil, isto normalmente está atrelado à um elogio e característica positiva do aluno. A docilidade está em nossa sociedade diretamente relacionada a algo ou alguém fácil de lidar. Os sinônimos de dócil incluem uma série de palavras que trazem, frequentemente, uma associação positiva e benéfica: flexibilidade, brandura, doçura, ductilidade, maleabilidade, mansidão, mansuetude e submissão. O sinônimo submissão acaba por revelar um dos objetivos da docilidade, segundo Michel Foucault: a submissão.

Corpos docilizados são economicamente sujeitáveis para utilização. No entanto a docilização não ocorre por meio da incidência direta ou por forças físicas e declaradas, também não visa originar corpos apáticos, totalmente passivos, inertes e letárgicos, isso os tornaria inúteis aos sistemas de poder. A docilização tem em seu principal foco de ação o pleno desenvolvimento das potências corporais de forma direcionada para os interesses definidos como úteis. A docilização se configura como um processo de extração das potências criativas e expressivas do corpo para fins de utilidade. Um exemplo disso dado por FOUCAULT (2020, p.133) é a figura do soldado, que antes de se tornar soldado era apenas um corpo inapto, que através de determinadas técnicas se fabricou, se moldou.

Os estudos sobre o corpo como alvo e objeto de poder remontam à época clássica, os interesses sobre “um corpo que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 2020, p.134) é mira de apropriação há séculos. O autor cita também *O homem-máquina* de La Mettrie – materialista e fisicalista do iluminismo, médico e filósofo francês - como uma obra que desconsidera a existência da alma; uma vez que é impossível provar sua existência de forma empírica, e trata

o aparelho corporal como uma organização em perfeito funcionamento, comandado unicamente por processos químicos e biológicos. A visão de La Mettrie, como homem materialista do iluminismo europeu, confronta a cosmovisão dos povos originários e africanos, na qual a alma desempenha papel central e fundamental junto ao corpo. Para o povo iorubá, por exemplo, há a existência concomitante de mais de uma alma (BASCUM, 2012) habitando o mesmo corpo. Para FOUCAULT (2020, p.134) a obra de La Mettrie traz em si a noção de docilidade e compõe uma “redução materialista da alma e uma teoria geral do adestramento”.

Conceitualmente: “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2020, p.134). A novidade nos esquemas de docilização do século XVIII é o desenvolvimento e adoção de técnicas docilizadoras. Obtém-se melhores efeitos de docilização quando a coerção que age sobre o corpo seja realizada de modo individual e sóbrio, o processo de docilização apresenta melhores resultados quando se dissocia o sujeito da massa coletiva. É um processo lento, gradativo e individual. Segundo o autor para tornar dócil um corpo é necessário que haja uma coerção ininterrupta, constante e atenta mais ao processo do que ao resultado.

Tendo em vista o processo educacional formal de um indivíduo em todo seu ciclo de aprendizado básico, o que hoje, teoricamente, compreenderia da educação infantil ao quinto ano, pode-se calcular uma média de sete anos, aproximadamente 2.555 dias sob a ação de técnicas de poder e treinamento. Considerando os casos em que a formação prossegue ao ensino médio, graduação, ingresso no mercado profissional e pós-graduação, é possível pensar em décadas de exposição contínua e sem pausa às técnicas de docilização.

Como sinalizo ao longo desta dissertação não é possível determinar a docilização corporal unicamente como um inimigo ou ater-se somente aos efeitos funestos que ela traz, mas identificá-la como um processo constante, real e considerável em nossa existência e observar como ela se reproduz através de nossas propostas docentes. É imprescindível treinar o movimento da escrita, habituar-se à leitura, é necessário ao bom funcionamento físico do corpo a prática de atividades físicas. Os mecanismos de controle, repetição e treinamento, embora sejam utilizados para fins escusos, também são mecanismos importantes para o desenvolvimento humano. Mesmo nas manifestações populares há a presença da disciplina, hierarquia e treinamento, mas com finalidades outras. A utilidade fabricada nos processos na cultura popular é colocada à serviço da alegria.

Em meu primeiro dia de aula na rede municipal em 2013 eu estava muito nervosa. Um grande frio na barriga, comum aos novos ciclos. Eu teria dois tempos com uma turma de

primeiro ano do ensino fundamental, em que os alunos tinham em média seis anos de idade. Comecei perguntando quem já tinha visto ou feito teatro. Numa turma de quase trinta alunos, apenas dois ergueram a mão. No desespero, comecei a explicar um pouco do que era o ato teatral, tentando adaptar a explicação para realidade daquelas crianças, tentando estabelecer comparações possíveis. Pareceu resultar em algo, um deles falou: “- *Tia, então teatro é tipo novela e filme só que acontece bem na frente da gente?*” Acenei positivamente com a cabeça. Naquele dia a direção tinha me solicitado que não arrastasse as cadeiras e nem propusesse atividades que os agitassem demais – solicitações que algumas semanas depois deixei de atender com secreta satisfação. A professora da turma achou melhor ficar na sala, sentada ao fundo, para garantir que eles não se alvorçassem em demasia frente à uma professora e uma disciplina nova.

Ao final da aula, apesar do planejamento, o tempo parecia se arrastar e eu já não sabia mais o que fazer. Eu me perguntava desesperadamente: - Como vou dar aula de teatro pra essas trinta crianças, com trinta cadeiras numa sala pequena e uma colega me olhando ao fundo? O desespero aumentava, as crianças me olhavam, a colega me fitava e eu podia apostar que ela estava achando minha abordagem ingênua. Podia escutar seu pensamento enquanto ela me olhava com um misto de pena e prazer: “- *Coitada, tá aí falando, falando e eles não tão entendendo nada... Teatro! Só ela...*”. Optei por entregar a metade de uma folha em branco – afinal, temos sempre que economizar papel e material da escola – e pedi que desenhassem o que haviam entendido da aula. Eu não podia usar a opção de expressão escrita pois não eram alfabetizados. No momento da entrega dos desenhos pedi que colocassem seus nomes no papel para identificação. Um aluno perguntou: “- *Mas é pra colocar o nome onde, tia?*” Respondi com naturalidade: “- No papel.” Ele retrucou: “- *Mas onde?*” E eu repeti: “- No papel. Pra eu saber de quem é.” Ele, espantado, respondeu: “- *Em qualquer lugar?!?*” Limitei-me a dizer que sim. Nesse momento as crianças mantiveram-se paradas, e me encaravam com expressão de espanto. A colega, professora regente da turma, levantou-se do fundo da sala e explicou: “- *É que eles precisam da linha pra escrever. Sempre peço a eles que escrevam o nome na linha. Seria bom, nos próximos trabalhos você trazer as folhas já com as linhas*”.

Aquilo me soou estranhíssimo. Na verdade, eu só pedi que desenhassem no papel por falta de opção, porque por desejo eu os pediria que desenhassem no chão, nas paredes, em si mesmos acatando a livre expressão e relação de exploração do espaço. Certamente eu reconhecia a importância de desenvolver no aluno o senso de organização visual, aqui mesmo nesse trabalho, seguimos as normas e códigos de disposição do conteúdo, mas naquele caso a

finalidade era apenas identificar o autor do trabalho, e era indiferente para esse objetivo a existência de uma linha. Recordo-me que o fato mais marcante desse ocorrido foi a expressão de espanto das crianças, e a incapacidade prosseguirem diante de uma orientação que fugia daquilo para que vinham sendo treinadas. Diante da fala da colega, agradei o esclarecimento, mas expliquei que para meus objetivos a linha tornava-se indiferente, e que eles poderiam escrever o nome onde achassem conveniente. Eles demoraram a acreditar que realmente não havia um espaço predestinado à escrita do nome.

Trago com imenso orgulho e gratidão as experiências de “desvio da docilidade” que eu e meus alunos nos proporcionamos mutuamente: como o dia em que uma visita do nível central e minha coordenadora pedagógica entraram de surpresa em minha sala, e flagram a mim e os alunos em cima das cadeiras durante uma improvisação teatral; a aula inspirada em Van Gogh em que os alunos eram livres para sentarem-se onde quisessem na sala de aula, sob a condição de produzirem suas obras e muitos deles deitaram-se no chão para desenhar; o dia em que encenamos um Ditirambo com o oitavo ano pelos corredores apertados da escola, cantando, batucando, e um aluno atuava como Téspis para recriarmos cenicamente o nascimento do teatro, representação que tinha como plateia as outras turmas que espiavam pelos espaços do basculante dos andares da escola; o dia em que estudamos as pinturas corporais indígenas e uma aluna do sexto ano apareceu com um fruto de urucum e depois disso pedi que se inspirassem nos grafismos indígenas e com tinta guache – pra evitar qualquer reação alérgica – pintassem seus próprios braços e pernas. Nessa sequência de aulas, fomos para a área arborizada da escola, dançar e cantar em honra à natureza. A diretora, que havia viajado para o Amazonas, apareceu com adereços originalmente indígenas e nos emprestou para nossa roda de honras à natureza ou a turma de sexto ano que cantava o refrão e batucava o funk *bigode grosso* em minha homenagem toda a vez que eu entrava na sala, enquanto eu dançava a coreografia do passinho...

Muitas páginas não seriam suficientes para narrar os desvios da docilidade ao longo desses quase dez anos na rede municipal. Mas foram estes desvios que auxiliaram a identificar os mecanismos aos quais estamos sujeitos e que são perpetuados em sala de aula através de nós, professores. Para aquela colega a linha era imprescindível ao treinamento daqueles alunos. Em algum momento ela questionou a real finalidade das coisas que lhe foram ensinadas e orientadas em seu trajeto de formação profissional? Essa falta de espaço para os questionamentos e para o exercício de ser, a ausência de estímulos ao ato da fissura é um efeito da extrema docilização. Nas unidades de ensino fundamental 2 – sexto ao nono ano – as turmas têm aulas com diferentes professores, de diferentes disciplinas. Sou

professora da disciplina de artes cênicas. Mas se a disciplina é uma origem e um fim dentro das unidades escolares, qual a relação das disciplinas com a docilização dos corpos?

Para FOUCAULT (2020, p.135) as disciplinas são: “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as disciplinas”. Podemos dizer que as disciplinas escolares, dentro das suas especificidades e conteúdos programáticos, portam métodos de controle, sujeição e desenvolvimento de habilidades para fins de utilidade. No decorrer do século XVIII as disciplinas passaram a representar caminhos gerais para a docilização dos corpos. Elas, guardando certa elegância, diferem-se da escravidão, domesticidade e vassalagem nas quais um corpo serve ao outro com altos custos e violência, as disciplinas possuem como objetivo um aumento do domínio sobre as próprias habilidades e o próprio corpo.

A docilização caminha sempre de mãos dadas com a disciplina e resulta no saboroso gosto da utilidade, como água misturada com açúcar, que na sabedoria popular é utilizada para acalmar os indóceis. Resulta daí uma combinação corporal sedutora para os sistemas de poder: produtora para o capitalismo e ameaçadora para uma alma feliz. Quanto maior a docilidade (obediência), mais útil é este aparato corporal e quanto mais útil este aparato corporal, mais dócil ele se torna. Do mesmo modo que as disciplinas ampliam as habilidades e tornam um corpo apto, elas também reduzem a potência expressiva e a energia desse corpo. Como afirma FOUCAULT (2020, p.136): “uma aptidão aumentada, para uma dominação acentuada”.

A quem - ou a quê - interessaria um professor cujo corpo é altamente docilizado, e utiliza seu aparato corporal com eficiência e eficácia para o cumprimento do que é determinado a ele? Por que há grande resistência a novos caminhos para educar em que o corpo exerça tanto protagonismo como a palavra nas instituições educacionais de modo geral? Se o nosso corpo é solicitado e utilizado constantemente em nossa vida cotidiana, sendo vital para nossa existência biológica e relação com o mundo, por que ele se torna um obstáculo ou desafio no momento da aprendizagem? Por que o corpo fica “do lado de fora” da sala de aula no processo de aprendizagem? Por que em nossa formação não nos capacitam para ver e aceitar o corpo de modo “extra europeu”, priorizando apenas a cognição que acontece por via literária e mental? Como esperar que um docente não reproduza mecanismos de docilização se ele também teve seu corpo tantas vezes recusado e excluído em seus processos de formação?

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que se façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos e de utilidade) e diminui essas mesmas (em termos políticos de obediência). (FOUCAULT, 2020, p.136)

Segundo o autor, na microfísica do poder - que atua por meio das disciplinas, repousa grande atenção aos detalhes e minúcias. As técnicas de docilização embrenham-se de forma delicada, sutil e íntima na malha do cotidiano, travestindo-se de hábitos, bons modos, produtividade, evolução e desenvolvimento, agindo até mesmo durante nosso sono, e protegidas por um discurso confirmatório e otimista. No ambiente escolar as disciplinas como “anatomia política do detalhe” (FOUCAULT, 2020, p.137), são facilmente observáveis no que diz respeito a rotina dos alunos da educação básica na rotina diária escolar: a entrada já acontece por meio de um sinal sonoro; é realizada uma fila; as crianças caminham para a sala, onde ao chegarem, depositam seu material em local pré-determinado; sentam-se nas suas cadeiras – em algumas unidades escolares existe o mapa de sala: mapa criado pelos professores que pré-estabelecem onde cada aluno deverá se sentar durante as aulas.; respondem à chamada; executam os comandos e atendem solicitações dos professores, realizando tarefas para seu aprendizado escolar; no meio do turno descem em fila para lanchar e assim repete-se o procedimento dia após dia. A capacidade de fidelização aos ciclos de rotina por parte dos alunos, muitas vezes é motivo de orgulho para muitos colegas: “- Pode ficar tranquila com essa turma, que eles sabem fazer toda rotina mesmo com outro professor.” É uma vitória diante da comunidade escolar um docente conseguir manter a atuação da sua autoridade e a execução da rotina que estabeleceu com sua turma mesmo em sua ausência física. Os fios invisíveis que orquestram o títere continuam atuantes.

Em certo Conselho de Classe de sexto a nono ano, em uma escola com mais de 250 alunos, durante um debate sobre novos métodos disciplinares a serem adotados pelo corpo docente para minimizar os conflitos que surgiam na quadra ao final do recreio, foi sugerido que formássemos filas na quadra ao sinal do final do recreio, e os seguíssemos, em escolta, até as salas. Inicialmente nos pareceu uma boa sugestão, que foi acatada por unanimidade. Semanas depois, diante do total fracasso da medida, na qual nossa presença e atuação dos agentes educadores nas escadarias não era o suficiente para inibir socos, chutes, pontapés e ofensas que surgiam entre aquela massa de adolescentes pertencentes a comunidades “rivais”,

refleti longamente sobre a validade daquele método que parecia óbvio e promissor para nós, mas que na realidade, não tinha apresentado êxito. Comecei a pensar nas falhas de atenção dedicadas aos detalhes para uma docilização “positiva” dos corpos nos espaços físicos coletivos da escola.

Na vida em comunidade dos povos originários e de muitas tribos africanas não há um direcionamento ou localização pré-determinada no espaço para os indivíduos. Eles conseguem coexistir numa dança coletiva. Em nossa vida cotidiana também não costumamos transitar em filas. Já na escola, onde os alunos saem de sala para irem ao refeitório e em fila – e mesmo na fila falam alto, esbarram-se, brincam, conversam e ainda temos que mediar as disputas sobre “ser o primeiro da fila” - não seria mais fácil irem caminhando de forma coletiva sem a necessidade de uma ordenação prévia e acolher as espontaneidades naturais de um grupo de indivíduos, que ao estarem num ambiente coletivo tendem a querer se relacionar? Não seria mais fácil, trabalhar junto aos alunos os detalhes que diferem uma caminhada respeitosa, coletiva e espontânea de uma caminhada coletiva, ordenada, mas passível de conflitos e caos? Esses métodos só funcionam superficialmente no espaço escolar, garantindo o mínimo de ordem, quando há a presença de algum professor ou funcionário no papel de agente de punição: o êxito só acontece porque tem alguém olhando. Como trazer boas referências para ser um sujeito útil ao coletivo, se não passarmos a auxiliar na formação em vez de perpetuarmos adestramentos?

Sobre a importância dos detalhes e o papel das minúcias nos processos de poder, Foucault aponta algumas características e efeitos de disciplinarização dos quais os detalhes são instrumentos. Sintetizo-as da seguinte forma: agem até durante o sono; possuem enfoque político nas pequenas coisas; são dispositivos que possuem economia e realizam coerções sem grandeza; são arranjos sutis de aparência inocente; constituem pequenas astúcias dotadas de grande poder de difusão. Atentando para a característica do poder de difusão da docilização pelos detalhes, não surpreende que o momento de formação docente se caracterize, entre outras coisas, como o momento no qual as técnicas de docilização são difundidas e compartilhadas com grande intensidade e aceitação.

As disciplinas utilizam-se de alguns instrumentos para produzir a docilização dos corpos. Utilizo aqui as ferramentas que considero serem mais perceptíveis e identificáveis nas instituições educacionais. São elas: o apreço aos detalhes, critérios da distribuição espacial, horários e o exercício.

Ainda segundo FOUCAULT (2020, p.139) para a atuação das disciplinas é essencial que haja uma meticulosa e calculada distribuição espacial. Os indivíduos devem ser

distribuídos e organizados no espaço obedecendo alguns critérios que podem ser observados facilmente nas instituições educacionais:

1) a cerca – delimitação de um espaço que seja heterogêneo, mas limitado, de modo a neutralizar interrupções do mundo exterior ao processo de extração de forças dos corpos e habilidades.

2) Princípio da localização imediata: os indivíduos devem ocupar um lugar, mas cada lugar deverá ser ocupado por um indivíduo. Evitar as aglomerações ou grupos. Distribuir os indivíduos no espaço é uma forma de repartir e dissipar as forças. As pluralidades são um obstáculo às disciplinas.

3) A regra das localizações funcionais: os corpos estarão distribuídos de forma funcional, objetivando extrair a sua maior utilidade, abreviando o processo de disciplinarização. Por meio de uma rápida localização do corpo no espaço, suas forças e potências podem ser medidas, observadas e analisadas para resultarem numa assertiva avaliação da utilização.

4) A posição na fila: fila neste sentido refere-se à posição dentro de uma classificação. O indivíduo é peça de uma engrenagem de funcionamento maior. A posição está ligada ao desempenho de suas funções na classificação que lhe cabe. Para o autor:

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. (...) Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (FOUCAULT, 2020, p.144)

A distribuição e ocupação espacial segmentada em cenas, nichos, lugares e fileiras implantando os corpos em unidades individuais são táticas disciplinares, que estabelecem entre eles – através das classificações, divisões, identificações e da qualificação seriada – uma relação operatória e utilitária. A utilidade é o elo da corrente que une estes recortes individuais. Em dupla função está tática permite também um maior controle das atividades e gestão do tempo. Esse recorte individualizado e distribuído pelo espaço faz com que a potência coletiva, o senso de comunidade perca sua força, tornando-se um incômodo à menos para as disciplinas docilizadoras. Ailton Krenak, líder indígena, compartilha sua visão sobre a comunidade e a importância da relação comunitária para a construção de nossa identidade:

Se você vive uma experiência de comunidade, a ideia de pessoa é fortemente constituída, como personalidade mesmo, com perspectivas próprias, interagindo com outros iguais. Esse sentimento de interagir com outros iguais é fundamental para sermos uma pessoa equilibrada. Você não fica o

tempo inteiro tendo que fazer ajuste para se relacionar, você fica à vontade numa comunidade.<sup>19</sup> (KRENAK, [s.d])

A divisão das tarefas no ambiente escolar por meio dos horários constitui uma sugestão das comunidades monásticas e que, segundo FOUCAULT (2020, p.146) tem como decorrência três processos:

- 1) Estabelecer algum tipo de censura
- 2) Obrigar ocupações determinadas
- 3) Regulamentar ciclos de repetição.

Observo que o último processo é o de maior incidência sobre o aparato corporal e sobre a alma dos sujeitos escolares. Os ciclos de repetição no ambiente educacional normalmente requerem ou pressupõem a utilização do corpo: os exercícios de caligrafia, o movimento da letra cursiva, o treino dos cálculos matemáticos, o abrir e fechar dos livros, entrar e sair da fila, os merendeiros que em determinados períodos de tempo e horários colocam-se a movimentar-se para o preparo da merenda, os porteiros ao longo dos turnos abrem e fecham as portas, os agentes educadores que, em determinados horários – como a entrada, recreio e saída - precisam ter uma atuação corporal mais expressiva pelo espaço, são alguns exemplos. As próprias solicitações e atos docentes frequentes estabelecem também sobre eles mesmos estes ciclos de repetição, incluindo também as ações do professor de teatro, tais como ocupar o espaço, organizar uma roda, repetir uma cena e utilizar o próprio corpo de forma cênica são normalmente obedientes ao fator tempo. Desta forma o tempo é um instrumento das disciplinas – enquanto métodos que favorecem o controle das operações do corpo – que penetra no corpo, dando entrada aos comandos do poder.

Para FOUCAULT (2020, p.148) o emprego do tempo com finalidade docilizadora deve garantir “a qualidade do tempo empregado: controle ininterrupto, pressão dos fiscais, anulação de tudo que possa perturbar e distrair. Trata-se de constituir um tempo integralmente útil”.

Nas instituições educacionais o tempo deve ser sempre destinado ao máximo proveito para o processo de ensino, o trajeto de aprendizado está sempre sob a égide dos relógios e dos sinais sonoros que unificam a percepção do tempo. Subjacente ao controle das atividades por meio do horário, está o “princípio da não ociosidade: é proibido perder um tempo que é contado por Deus e pago pelos homens; o horário devia conjurar o perigo de desperdiçar tempo – erro moral e desonestidade econômica” (FOUCAULT, 2020, p.151). Entrar numa

---

<sup>19</sup> Entrevista disponível em: [https://revistaperiferias.org/materia/a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-i/?fbclid=IwAR3\\_phsWvli47JK4JrKaCn\\_StvHwpCm2HORmGBzWPr-E03NFVYDsLOvSslo&pdf=158](https://revistaperiferias.org/materia/a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-i/?fbclid=IwAR3_phsWvli47JK4JrKaCn_StvHwpCm2HORmGBzWPr-E03NFVYDsLOvSslo&pdf=158)

sala de aula, seja ela ocupada por crianças ou pós-graduandos, e deparar-se com um aproveitamento “inútil” do tempo, seria minimamente intrigante. Do mesmo modo que utilizar todo o horário destinado às aulas para aproveitamento inútil do tempo também fará daquele tempo igualmente inútil.

Como perceber o tempo de modo a lidar com ele como elemento para composição do processo de aprendizagem? De que forma fazer o tempo tornar-se um parceiro em nossas aulas, e não um ditador? Em uma de minhas aulas<sup>20</sup> com uma turma de segundo ano do ensino fundamental, após dançarmos Ciranda de Paraty ao redor das mesas e cadeiras – com distanciamento e todas as medidas que a pandemia solicita – adaptando os passos da dança, percebi que a maioria dos alunos estava numa agitação que excedia o “salgamento dos corpos” proposto pela ciranda. Normalmente são alunos muito participativos, criativos, propositivos e inteligentes, mas após a ciranda estavam bastante dispersos. Paramos a aula e perguntei o que e como estavam se sentindo. Um deles disse: “- Minha barriga tá roncando, tia. Quando é a hora de ir almoçar?” A maior parte manifestou que sentia fome. Consultei o relógio e vi que restavam ainda quinze minutos até o horário do almoço. Sugeri que não fizéssemos mais nada porque seu corpo sentia e manifestava fome, e certamente não haveria concentração ou foco restante para nenhuma outra atividade. Eles concordaram. Era uma terça-feira chuvosa, daquelas com nuvens bem cinzas. Observei pela janela que a chuva estava caindo numa direção atipicamente transversal devido ao vento, e comentei com eles. Passamos aqueles quinze minutos antecedentes ao horário do almoço observando e conversando sobre a chuva. Meu furor cênico pedagógico já se manifestou por meio de muitas ideias para a próxima aula: poderia levar o instrumento sonoro “pau de chuva” para mostrar para eles e falar de suas origens; ler para eles um trecho da peça teatral *Eu chovo, tu choves e ele chove* de Sylvia Ortof; podia trabalhar movimentos corporais a partir da chuva e da água, e uma infinidade de ideias... Segundos depois, observando a já tão arraigada em mim e constante finalidade pedagógica docente diante da própria vida, optei por deixar aquela experiência “solta” nas nossas existências, sem um alinhavo pedagógico ou socialmente utilitário. Deixei aquele uso desprezioso do tempo escorrer livre em nossas almas como a gotinha da chuva, que cai trivialmente no solo, e concede-se a eventualidade de ajudar a irrigar sementes.

Pensando na relação que os indígenas e os povos ancestrais africanos, bem como alguns grupos ciganos estabelecem com o tempo, observa-se que o aspecto temporal da vida

---

<sup>20</sup> Atividade realizada no mês de Outubro de 2021 na Escola Municipal Duque de Caxias, na cidade do Rio Janeiro.

está totalmente conectado com os ciclos da natureza e os ritmos biológicos internos, o que seria incompatível em um sistema de poder docilizador. Em estudo publicado pela revista britânica *Language and Cognition* em 2014, intitulado *When time is not space: The social and linguistic construction of time intervals and temporal event relations in an Amazonian culture*, os pesquisadores concluíram que o grupo indígena da etnia Amondawa, que vive no estado de Roraima, não possuía em seu léxico qualquer palavra que expressasse a noção de tempo, além de não contabilizarem semanas, meses ou anos<sup>21</sup> (SINHA, SINHA, ZINKEN e SAMPAIO, 2011).

O tempo de formação educacional é repartido em séries ou em estágios: educação infantil, educação básica, ensino médio ou técnico, graduação ou formação tecnológica e pós-graduação, divididos por provas e avaliações para confirmar as aptidões adquiridas em cada etapa, combinando uma jornada de amadurecimento com um percurso de desenvolvimento cognitivo e facilitando o trabalho das técnicas de poder de controlar, intervir, possibilitando um acúmulo de tempo, conhecimentos e habilidades. As provas e avaliações expõem se o treinamento e os exercícios resultaram na consolidação de competências úteis. A formação-formatação oferece a promissora possibilidade de lucro ao indivíduo, quando este coloca-se como sujeito disponível e “formatado” – e já formatado corporalmente – ao corpo social para a utilização e emprego de suas habilidades e forças de ação desenvolvidas.

Para trilhar este percurso graduado e formativo, o indivíduo é intervencionado e treinado por meio dos exercícios, sejam eles físicos, mentais ou emocionais.

O ponto em apreço é o exercício, técnica pela qual se impõe aos corpos tarefas ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas. (...) Antes de tomar essa forma estritamente disciplinar, o exercício teve uma longa história: é encontrado nas práticas militares, religiosas, universitárias – às vezes ritual de iniciação, cerimônia preparatória, ensaio teatral, prova. (FOUCAULT, 2020, p.158)

É por meio dos exercícios propostos no ambiente escolar que conseguimos captar as aptidões dos discentes: quando um aluno mostra-se bom nas resoluções matemáticas e representa a unidade nas Olimpíadas de Matemática; ou desempenha bem as tarefas propostas nas aulas de educação física e passa a integrar o time de basquete da escola e representá-la nos torneios; ou participa bem dos exercícios teatrais propostos e recebe um protagonista para interpretar; as aptidões podem surgir ou se desenvolver durante as propostas

---

<sup>21</sup> Publicação de autoria de Chris Sinha, Vera Da Silva Sinha, Jörg Zinken and Wany Sampaio, disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-and-cognition/article/abs/when-time-is-not-space-the-social-and-linguistic-construction-of-time-intervals-and-temporal-event-relations-in-an-amazonian-culture/3870C2682F9AFCEA0F453F74813CF0AA>

de execução e repetição das propostas pedagógicas; também podem ser apresentadas mais de uma aptidão por determinado indivíduo que desenvolverão de acordo com a constância dos exercícios aplicados.

Na pós-graduação observamos que nossa escrita começa a adquirir mais consistência à medida que praticamos, que a exercitamos; no teatro, as cenas tendem a aperfeiçoarem-se à medida que as ensaiamos. Embora para FOUCAULT (2020, p.159) o exercício tenha se transformado em um elemento de uma tecnologia política do corpo, acredito que, nos tempos atuais, em uma sociedade que se encontra - não gratuitamente - mergulhada nas interações virtuais e na individualidade tecnológica, pois já vimos que a repartição e segmentação dos indivíduos em uma solidão celular é uma técnica de controle e extração de utilidade, os exercícios ainda ofertam alguma possibilidade de acontecimentos de experiências.

Diante da imensa riqueza e possibilidades de exploração fornecidas pela obra *Vigiar e Punir – Nascimento da prisão* para uma melhor compressão dos processos históricos, sociais e políticos que precederam e influenciaram a consolidação das instituições educacionais e seus mecanismos, objetivos e efeitos ao longo dos tempos, elenquei os aspectos que acreditei serem de relevância para a construção do argumento deste capítulo.

Tomando o itinerário dos mecanismos de poder e sua ação sobre os corpos, concluo que a docilização dos corpos é uma das atuais e vigentes tecnologias de poder, muito incentivada nas instituições educacionais. Por meio das disciplinas, que agem através dos detalhes e difundem-se por meio de técnicas como a distribuição / segmentação do e no espaço, controle de atividades / horários e os exercícios / treinamento, a microfísica do poder pulveriza-se em nosso cotidiano, de forma constante e sem interrupções, docilizando os corpos para fins de utilidade.

Baseada nestas reflexões acredito poder ser o professor, porta voz e reproduzidor desses mecanismos, e que submetido a esse mesmo poder que propaga, seja capaz de tornar-se o agente de salgamento e tome para si a igual tarefa de impedir uma docilização excessiva e nociva aos corpos e almas dos discentes. Já que carregamos e perpetuamos, por legado de nossas formações, os instrumentos de docilização, que saibamos, na mesma proporção, utilizar instrumento anti-docilizantes, que possamos acessar, e aplicar os mecanismos de “salgar” tão facilmente quanto acessamos e aplicamos os mecanismos de docilizar.

#### **4 – “VAI TIRAR COCO, MANUEL. VAI TIRAR COCO PRA EU DANÇAR”. (BANDEIRA, 1998)**

O que significa salgar um corpo docilizado? Se para FOUCAULT (2020) é impossível localizar a origem dos sistemas de poder e punição - por ser esse poder um conjunto de forças, que de forma independente, age e atua sobre os nossos corpos, como opor-se à sua ação se não sabemos situá-lo? Como incentivar o corpo do corpo docente ao salgamento se a coerção é tão intensa e constante que impede os sujeitos de identificarem sua atuação?

Um bom começo para o processo de “salgar corpos dóceis” está no incentivo para que lhe atravessem e lhe toquem as experiências. As experiências representam um cruzo indesejado e perturbador para o exercício das técnicas de poder sobre os indivíduos. Presumo ser a experiência um elemento que revela alguma vulnerabilidade dos mecanismos de docilização:

Como exposto no capítulo anterior são inegáveis as influências e enraizamentos das técnicas de docilização empreendidas, empregadas, absorvidas, propagadas e até mesmo defendidas nas instituições formais de ensino. É uma grande herança que nos foi deixada por nossos antecessores, excluídos os direitos a desabono ou renúncia. A questão que aqui se coloca àqueles que buscam um exercício docente decolonial, transgressor, crítico e holístico (HOOKS, 2017) está em reconhecer a autoria desta herança e a paternidade deste patrimônio, que se anuncia em nosso trajeto profissional como único - ou mais eficaz e eficiente - recurso a ser empreendido no processo de ensino-aprendizagem. O próprio termo *ensino-aprendizagem*, nomenclatura largamente utilizada em contextos pedagógicos, já pressupõe dois eixos ou dois personagens com funções/ações pré-definidas: um ensina e outro aprende comportando finalidades e hierarquias explícitas. Nessa dicotomia cindida entre ensino e aprendizado - onde as experiências tornam-se meros potencializadores ou obstáculos para as utilidades e finalidades pré-determinadas - está ostensivamente fixada uma lógica euro centrada, e conseqüentemente excludente. As dicotomias são princípios do projeto colonial.

#### **4.1 - A umbigada entre experiências, fissuras e os fundamentos de base da cultura popular**

Para BONDÍÁ (2002) vivemos na era da informação, a ponto de considerarmos, inutilmente, como sinônimas as palavras informação e conhecimento. Cada vez mais

introjetamos a crença de que o conhecimento é apenas o processamento de informações. Para o autor a forma como a sociedade da era da informação se organiza torna a experiência impossível.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (BONDÍA, 2002, p.21)

Dentro desse terreno de engendramento, controle de atividades e direcionamento para produção de aptidões, nas máquinas de adestrar que se tornaram as escolas, um professor que oportunize tantas experiências quanto oportuniza informações para seus alunos é um docente que busca salgar mais do que docilizar. Permitir e permitir-se experimentar durante o processo de ensino faz do professor algo além de um agente de vigilância. Faz desse docente um agente de fissuras, um mestre investido da potência de Exu. Alguém que estimulará seus alunos a olharem a estrada da vida não como uma única via linear repartida em mão dupla, mas como uma encruzilhada com suas tantas e infinitas possibilidades e cruzamentos.

Em seu trabalho MOREIRA (2015, p.36), discorre sobre a experiência estética na arte, sua profunda relação com imaginação e suas funções psíquicas, e a forma como as agendas científicas ocidentais vinculam a razão às práticas sérias, e a imaginação atrelada a noções ou características individualistas, tornando-se, portanto, uma antinomia à razão. A partir do exposto pela autora cabe analisar como no processo docilizante, e conseqüentemente inibitório das experiências - cada vez mais em voga – os elementos subjetivos e individuais como a imaginação, são cerceados por processos meticulosos, contínuos e continuados, de controle e alienação também por meio da transmissão direcionada e excessiva da informação. Um termo muito comum ao meio pedagógico que passei ouvir com frequência é sobre “intencionalidade” no ato pedagógico. Contudo, questiono se este não seria um termo mais atenuado para substituir a palavra utilidade, que como dito anteriormente está muito vinculada aos processos de docilização.

Ao abdicar de sermos atravessados pela experiência, e de acessar elementos subjetivos e potentes como a imaginação em nosso cotidiano de trabalho, estamos negligenciando a nutrição da nossa alma. Como costuma relembrar minha mãe Dona Ângela Zamorano em sua

sabedoria ancestral: “saco vazio não pára em pé”<sup>22</sup>; e essa fala também pode se aplicar ao vazio da alma docente.

Há uma dependência mútua entre imaginação e experiência. Se no primeiro caso a imaginação apoia-se na experiência, no segundo é a própria experiência que se apoia na imaginação. (VIGOTSKY, 2009, p. 25 apud MOREIRA, 2015, p.40)

Enfatizando o cunho potencialmente pedagógico das experiências BELL HOOKS (2017, p.198) ajuíza que “uma prática simples, como a de incluir a experiência pessoal, pode ser mais construtiva e desafiadora que o simples ato de mudar o currículo”, e completa que ao enfocarmos a experiência fornecemos ao aluno a possibilidade de “tomar posse de uma base de conhecimento da qual podem falar”. Ainda em suas reflexões hooks trata da importância de criar em sala de aula um ambiente favorável para a escuta das experiências dos alunos não unicamente pela figura do professor. Não se trata somente do professor escutar e incorporar a fala dos discentes na sua aula validando as vozes dos alunos no percurso pedagógico, mas de incentivar um ambiente onde os alunos “aprendam que, além de falar, é importante ouvir os outros com respeito” (HOOKS, 2017, p.201).

A partir de meu trajeto discente e docente – parte dela compartilhada, intencionalmente ao início desse trabalho - entendo que umas das vias margeadas e tangentes que pode ser utilizada como rota para viabilizar a experiência de salgar para restaurar um corpo brincante, seja construída com investimentos firmes, direcionados, claros e intensos para fissurar os sistemas pensados para inibirem a experiência. Desta forma abrir-se-ão pequenos espaços “a marretadas” na estrutura emparedada e calcificada do cotidiano escolar.

Sugiro que as “marretas” não se apresentem muito vistosas a ponto de atraírem demasiada atenção para si, pois neste caso a intenção não é destruir ou subverter um sistema sustentado pela docilização e por valores colonizadores, mas transgredi-los à medida que incorporamos ao processo educacional os saberes, visões e modos de existir atrelados à experiência.

Entender a experiência corporal como recurso pedagógico tão caro e fundamental para os saberes afro-ameríndios, e incorporá-los – no sentido mais literal da palavra - ao nosso fazer pedagógico, é também fissurar e atrapalhar os mecanismos de docilização dos corpos. Considero inviável qualquer proposta para restaurar corpos brincantes que não sejam precedidas por um movimento de fissura à docilização, e de valorização das experiências como preconiza BONDÍA (2002).

---

<sup>22</sup> Ditado popular utilizado para ratificar a necessidade de alimentar adequadamente determinado organismo como forma de garantir seu bom funcionamento.

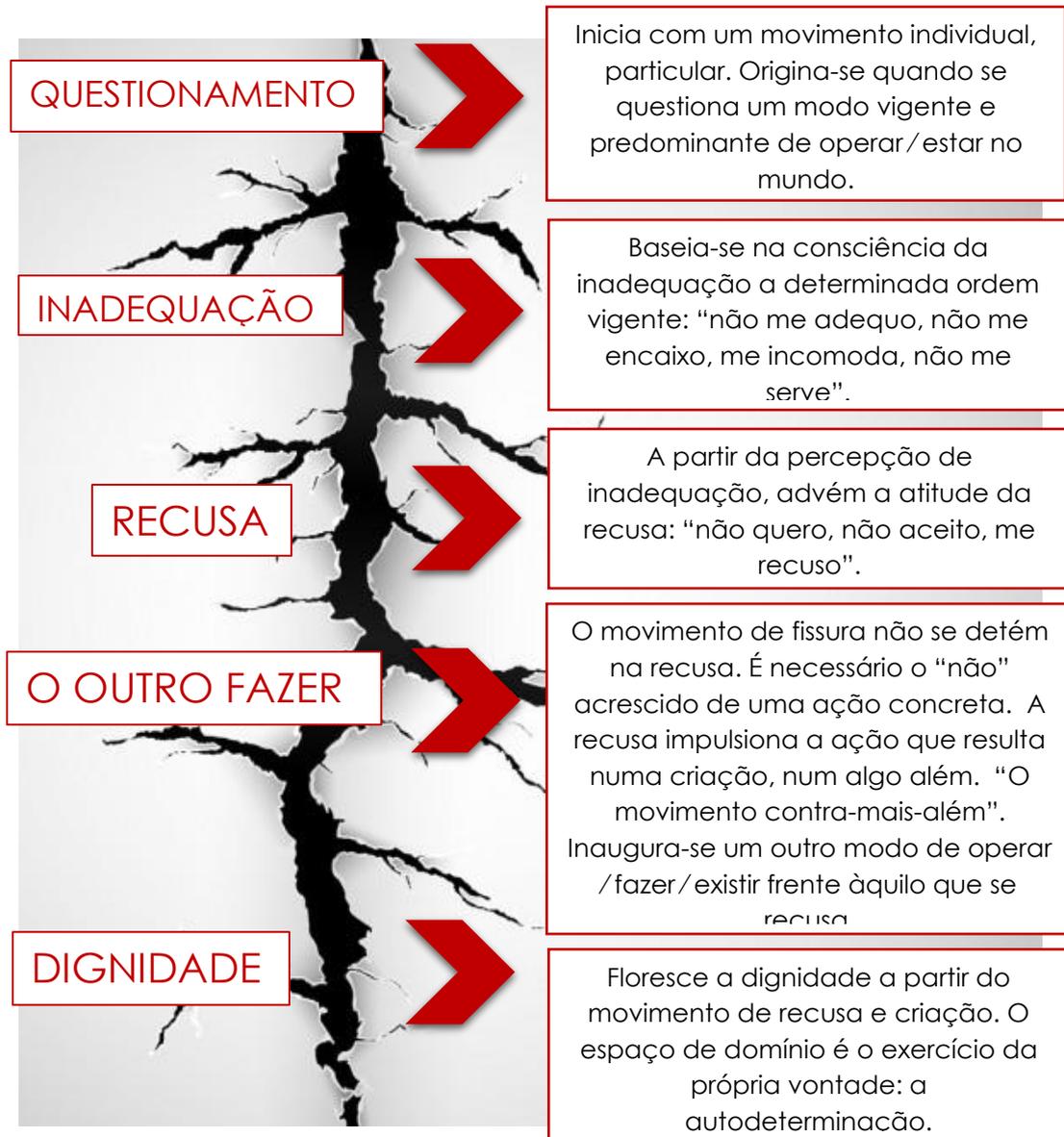
Assim como para brincar o Coco e em outras muitas manifestações populares é necessário abrir a roda, para promover experiências que contribuam para a restauração de um corpo docilizado em corpo brincante, é necessário “abrir” espaço pedagógico para as experiências por meio das fissuras. Espaços pequenos, simples, singelos, mas suficientes para deixar entrar e passar a alegria, prazer, pertencimento, memórias, afetos, música, arte, poesia e movimento. Uma fresta, uma brecha, uma fissura podem ser suficientes para ver transitar, rodopiar e brincar o Axé<sup>23</sup>.

Utilizando as teorias de HOLLOWAY (2014) sobre fissurar o capitalismo, elaborei o esquema abaixo que elenca alguns pontos que julguei importantes sobre o que denominei “método das fissuras”, para facilitar o entendimento sobre onde se apoia o processo de salgamento dos corpos, como via alternativa nas rotas das encruzilhadas do ato docente; caminho este que acredito tensionar e incomodar os poderosos investimentos de docilização dos corpos e almas docentes e discentes.

---

<sup>23</sup> Axé ou asè é um termo da língua iorubá utilizado para designar o poder ou energia vital presentes em cada ser ou cada coisa existente no cosmos. Nas religiões afro-brasileiras, axé está relacionado à energia sagrada dos orixás. Dentro e fora do contexto religioso a palavra axé pode ser utilizada como saudação para representar o desejo de votos de felicidade direcionado a outra pessoa.

#### 4.2 - O salgar como fissura: método a partir da teoria de HOLLOWAY (2014)



A partir do desencadeamento deste processo preconizado por HOLLOWAY (2014), para que ações possam constituir-se formas de fissuras a um modo de vida hegemônico, há destaque do autor para o caráter dialético implícito na busca por outras vias e caminhos que tenham origem na recusa: O autor afirma "Esta procura (e criação) de fissuras é uma atividade prático-teórica, um lançamento de nós mesmos contra as paredes, mas também um afastamento para tentar enxergar fissuras ou falhas na superfície", e complementa "as fissuras são sempre perguntas, e não respostas" (HOLLOWAY, 2014, p.12).

Diante desta afirmação sobre o caráter interrogativo das fissuras, remeto-me ao texto do encenador alemão Bertold Brecht e sua convocação poética para rompermos com o

conformismo diante da “inabalável aparência do cotidiano”. Desta forma o salgar representa uma fissura a partir do instante em que questiona a docilização dos corpos. Diz o também dramaturgo:

Nada é impossível de mudar  
 Desconfiai do mais trivial,  
 na aparência singelo.  
 E examinai, sobretudo, o que parece habitual.  
 Suplicamos expressamente:  
 não aceiteis o que é de hábito  
 como coisa natural,  
 pois em tempo de desordem sangrenta,  
 de confusão organizada,  
 de arbitrariedade consciente,  
 de humanidade desumanizada,  
 nada deve parecer natural  
 nada deve parecer impossível de mudar.<sup>24</sup>  
 (BRECHT, [s.d.]

Gostaria de convidar o leitor para lançar um olhar prático-teórico atizado pelo movimento das fissuras a partir do compartilhamento de uma experiência docente, quando então professora de artes cênicas da Escola Municipal Senegal<sup>25</sup>.

Lecionei aulas de artes cênicas na E.M. Senegal de 2013 a 2017, atendendo todas as turmas da unidade, e concomitantemente atuava também em outras três escolas da rede a fim de complementar minha carga horária semanal. As aulas de teatro aconteciam em salas que não dispunham de espaço físico para remoção ou afastamento das cadeiras. A turma de primeiro ano, com aproximadamente trinta alunos entre seis e sete anos, recém-saídos da educação infantil e novos na unidade, permanecia em sala de aula do horário de entrada às 07h30min até o horário de saída às 14h30min. Os alunos evadiam-se do ambiente fechado da sala de aula em breves momentos ao longo do dia para alimentar-se no refeitório ou para as aulas de educação física.

Esta era uma turma extremamente criativa, participativa, interessada, afetiva, respeitosa, generosa e com excelente relação interpessoal. A pergunta relacionada a esse grupo de alunos que me mobilizava na época era: como podemos ressignificar por meio do

<sup>24</sup> Poema extraído do arquivo Antologia Poética de Bertold Brecht através do link <https://farofafilosofica.wordpress.com/2018/02/07/bertold-brecht-7-livros-para-download-cinco-pecas-uma-antologia-poetica-e-100-poesias/>

<sup>25</sup> A Escola Municipal Senegal é uma unidade pertencente à rede municipal de escolas da cidade do Rio de Janeiro, localizada no bairro do Riachuelo. A unidade atende alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental em regime de turno único – onde os discentes permanecem na escola de 07:30 às 14:30.

teatro o espaço físico que nos cerca e – consequentemente - limita a expressão dos nossos corpos?

Movida por essa questão a consciência da inadequação não tardou a se apresentar; inadequação tanto minha em relação ao espaço - por sentir-me prejudicada no desenvolvimento de minhas propostas pedagógicas - quanto em relação aos objetivos das aulas, e habilidades a serem estimuladas nos pequenos alunos. Infelizmente não havia outros espaços físicos disponíveis para que as aulas de teatro acontecessem, a quadra e seu anexo eram diariamente utilizados nas aulas de educação física, e o pátio interno da escola era uma área de trânsito e grande fluxo entre entrada principal, secretaria, refeitório e acesso às salas no andar superior.

Diante das grandes possibilidades pedagógicas e artísticas que se apresentavam devido ao interesse e envolvimento da turma nas aulas de artes cênicas, recusei-me a aceitar que as limitações do espaço físico se impusessem de forma soberana em minhas aulas. Cabe pontuar aqui que em minha prática docente com alguns grupamentos e turmas extremamente agitadas, com quantitativos elevados de alunos, cujos perfis são desafiadores no que concerne as relações interpessoais muito conturbadas, as configurações limitantes do espaço físico representam um suporte onde busco apoio para desenvolver as atividades e propostas de modo minimamente seguro para minha integridade física e a dos alunos.

Em uma das aulas de artes cênicas que antecedia ao Carnaval, apresentei para a turminha a música *O Pirata e a Princesa*<sup>26</sup> do grupo musical Palavra Cantada. Inicialmente para ampliação de repertório sonoro e objetivando desenvolver uma ação cênica cujo direcionamento seria definido por eles. Após ouvirmos a música algumas crianças repetiam as frases da introdução uns para os outros: “- *Acooooooorddddaaaaa mããããeeee! Levaaaaannttaa, paaaaaiiiii!*”.

A partir desta brincadeira, decidi criar um jogo: inicialmente todos “fingíamos” estar dormindo – enfatizei que poderia haver diferentes modos de dormir, com diferentes sonoridades: era possível dormir como os cavalos (de pé) ou como os morcegos (com o tronco flexionado e a cabeça pendente em direção ao solo). Reforcei que caberiam na proposta desde roncos ruidosos até sopros e suspiros como os que minha avó fazia quando dormia na poltrona, ou ainda mesmo o silêncio. Uma pessoa, escolhida previamente por mim, utilizaria uma das frases da introdução da música adicionando o nome de um colega. Aquele que ouvisse seu nome sendo chamado para acordar ou levantar, executaria a ação de acordar

---

<sup>26</sup> Música composta por Paulo Padilha gravada pelo grupo musical Palavra Cantada. Música disponível no link: <http://palavracantada.com.br/musica/pirata-e-princesa/>

ou levantar da forma mais “exagerada e lenta” possível, empregando para isso todo o seu corpo e expressão facial.

O que havia sido chamado para acordar agora estava desperto, e convocaria um novo colega a acordar e levantar, prosseguindo desta forma até que todos nós estivéssemos “acordados” e “despertos”. Utilizamos as mesas e cadeiras como objetos cenográficos que representavam camas e sofás onde nos apoiávamos.

As risadas tomaram conta da sala à medida que nos deparávamos com inusitadas e diferentes formas de dormir, roncar, despertar e levantar. Com este grupo de alunos normalmente eu optava por participar das propostas e jogar cenicamente junto deles. Era saboroso enquanto jogadora e “brincadora”, visto que compartilhava a cena e aquela fração de minha existência com pares disponíveis, envolvidos e interessados no jogo cênico. Poucas vezes em minha trajetória como atriz profissional encontrei parceiros tão comprometidos e engajados em sustentar a ação teatral quanto aquelas crianças.

Nessa simples atividade tracei como objetivos pedagógicos o incentivo à integração entre os alunos – por terem que se apropriar dos nomes de outros colegas - atenção e foco - solicitados na escuta- expressão corporal e sonora a partir de um tema fictício, e permuta do protagonismo da ação cênica. Ao final tocamos novamente a música e sambamos no espaço entre as cadeiras da sala.

Nas aulas posteriores a turma, em sua totalidade, verbalizou o desejo de continuar a trabalhar com a música: “- *Tia, bota aquela música de novo! A música do “levanta”!*”. A partir da solicitação deles optei por fazer um planejamento voltado para a música e temática do “levanta” – embora constantemente informados do correto título da música, após o primeiro jogo desenvolvido, os alunos só se referiam à obra através do nome “levanta”.

Em outra aula utilizamos folhas de jornal para confeccionar espadas para os piratas. Com folhas de cartolina preta criamos “tapa-olhos” – que cada aluno pôde decorar de acordo com sua preferência. Foi exaustivo furar e colocar elástico em trinta adereços, mas o trabalho veio acompanhado de satisfação ao identificar o impacto positivo e alegria estampados no rosto dos alunos ao utilizarem aquele adereço.

O personagem pirata retornou mais algumas vezes em propostas corporais de deslocamento entre os pontos da sala - ocupada por diversas mesas e cadeiras - diante de diferentes estímulos: caminhar com uma perna só utilizando uma perna de pau imaginária, andar por um navio que balançava em meio à tempestade, carregar um baú muito pesado cheio de tesouros etc.

Na última aula dedicada a este planejamento sugeri que criássemos uma história com início, meio e fim para os personagens. Utilizando a metodologia de improvisação cênica de Viola Spolin<sup>27</sup> sustentada pelos elementos *Quem, Onde e O quê*, traçamos os eixos norteadores de nosso improviso: o *onde* seria um navio, o *quem* seriam os piratas, uma princesa e um monstro marítimo, já o *o quê* consistiria nos piratas tentarem resgatar a princesa sequestrada pelo monstro marítimo, e que era mantida por esse monstro trancada no porão do navio enquanto ele estava a bordo aterrorizando a todos.

Com essas diretrizes pré-estabelecidas, nos caracterizamos com nossos tapa-olhos, e tomamos nossos adereços que eram as espadas de papel. Todos os presentes interpretariam os piratas. A porta da sala representava a porta que dava acesso ao porão do navio, e o corredor, externo à sala, era o local onde a princesa era mantida como refém pelo monstro marítimo. A relação cênica com os personagens princesa e monstro marítimo existia, embora não houvesse atores que os representassem. Tentei destinar estes personagens à alguns alunos que resistiram com veemência: - Ah não, tia! Eu quero ser pirata! Não obtive sucesso com as tentativas de negociação e por fim, havia trinta piratas no navio.

Rapidamente a sala cheia de cadeiras se transformou num imenso e antigo navio de madeira, e a improvisação teatral acontecia com mais ações físicas do que falas. Momentos de tensão e suspense acentuavam a curva dramática. Em alguns momentos os alunos passavam por debaixo das mesas e cadeiras – que cenicamente eram baús ou maquinários do navio – para se protegerem dos raios laser - sugestão de dois alunos apresentada durante o transcorrer da ação teatral - e das investidas de ataque do monstro marítimo.

Por alguns instantes constatei as marcas de sola de sapato deixadas nas cadeiras à medida que os alunos pisavam sobre elas. Já prevendo o trabalho que teríamos para a limpeza da sala após a cena, os protestos da direção, professora regente e equipe de limpeza, sem “sair do personagem pirata” gritei para a trupe: - Vamos recuar para que ele não nos atinja! Todos para a proa! E erguendo as espadas os piratas de menor estatura me seguiram, amontoando-se em frente ao quadro branco. Certamente eu não fazia ideia das diferenças náuticas entre proa e popa de um navio. A minha grande preocupação naquele momento era minimizar as sujeiras provocadas pelas marcas de tênis nas cadeiras, sem interromper a ação teatral.

Quando chegávamos ao final da improvisação ouvimos vozes e ruídos vindos do corredor, do lado de fora da sala. Nos aproximamos com cautela – sem abandonar os

---

<sup>27</sup> Viola Spolin é autora e diretora teatral estadunidense. Entre seus livros publicados estão: *Improvisação para o teatro* (1978), *O jogo teatral no livro do diretor* (2000), *Jogos teatrais: O fichário de Viola Spolin* (2000) e *O jogo teatral na sala de aula* (2007).

objetivos cênicos – para tentar identificar o som. Uma aluna disse: “- *O monstro vai trazer a princesa para tentar jogar no mar. Vai “fazer ela” andar naquela prancha!*”. Um segundo aluno confirmou a fala da colega afirmando que também tinha ouvido aquilo. Todos corremos, e eu – já esquecida das marcas nas cadeiras e ainda “no personagem”, subi numa cadeira e empunhei a espada de jornal: - Preparem-se!

Parte dos alunos espelhou o meu movimento e subiu em cadeiras, empunhando a espada de jornal. Outra parte lançou-se ao chão explorando amplamente o plano baixo, e protegeu as cabeças -o que me pareceu ser um gesto para segurar o chapéu de pirata imaginário.

Neste instante a porta da sala se abriu e entraram na sala de aula a professora da turma, a coordenadora da escola e duas funcionárias da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) a que nós pertencíamos. Rememorando o episódio para esta escrita sou incapaz de descrever o quanto os segundos de silêncio pareciam horas para mim. As três se detiveram paradas, com os olhos arregalados, num visível esforço de tentar assimilar o que acontecia alia. Enquanto isso, as crianças permaneciam umas em pé nas cadeiras e outras deitadas pelo chão. A professora especialista de artes cênicas encontrava-se com um tapa olho de papel, uma espada de jornal nas mãos, com os cabelos desgrenhados e em cima de uma cadeira, trazia nos joelhos da calça preta marcas cinzas que denunciavam que havia se arrastado pelo chão. Foi então que aconteceu algo que se me contassem eu encontraria dificuldade para conferir credibilidade, mas que se revelou uma das muitas experiências especiais e transcendententes que tive a alegria de viver no magistério público: sem dizer nada, eu e a turma nos olhamos, e por meio de um acordo não verbal, mas muito claro, avançamos sobre as três funcionárias dando continuidade à nossa cena. Algumas crianças abraçaram a professora e a conduziram, em atitude de proteção para o fundo da sala. Outro grupo apontou suas espadas imaginárias para as outras e uma criança disse para uma delas: “- *Peguei você. Você já era!*”. Percebendo que a proposta teatral já havia se concluído, decretei o final com o meu clássico e conhecido por eles: - Ok! Sentando...

O grupo que estava “protegendo” a professora / princesa ainda gritou: “- *Salvamos a princesa!*”. E toda a turma correu para abraçar a colega que, por livre e unânime pressão, assumiu o papel da princesa e agora sorria e recebia os abraços e parecia que começava a compreender do que se tratava a aula.

Removi o tapa-olho e me dirigi às colegas de trabalho, ainda sob o efeito de encantamento que todos os acontecimentos me trouxeram, esforçando-me para contextualizar e relacionar tudo o que foi testemunhado por elas com os objetivos pedagógicos das aulas de

artes cênicas. Tentei explicar do que se tratava a proposta, cujo planejamento, desenvolvimento e avaliação estavam bem consolidados, pois como nos orienta a professora Léa Tiriba: “apostem nas interações afetivas e criativas e, ao mesmo tempo, tenham intencionalidade política, transformadora” (TIRIBA, 2010, p.10).

Durante o intervalo das outras aulas me dirigi à sala da coordenadora, com quem eu nutria uma relação muito cordial e amistosa, para me desculpar por possíveis adversidades ou embaraços que minha proposta pedagógica pudesse vir a causar junto à órgãos superiores e de caráter administrativo, à medida que ainda existe certo descrédito para com ações pedagógicas e artísticas nas instituições de ensino. Tamanha foi a minha surpresa quando a coordenadora afirmou que as representantes da CRE que estavam visitando e fiscalizando a escola, gostaram muito de ter presenciado uma aula divertida e “diferente” e ficaram muito interessadas pela minha forma de trabalho.

No ano de 2017 eu ainda não conhecia as ideias e propostas referentes às fissuras ao capitalismo propostas por HOLLOWAY (2014), no entanto, ao tomar conhecimento deste material bibliográfico durante minha formação no mestrado profissional é que se tornou possível lançar um olhar teórico, e realizar uma leitura articulada ao conteúdo bibliográfico sobre minha própria prática, e - com alguma dose de satisfação e alívio – perceber que em meu exercício docente muitas ações e propostas comungam com o método da fissura e com outros métodos que desembocam nos ideais de uma pedagogia crítica e afetiva, e na democratização do acesso à arte como caminhos para uma vida socialmente mais saudável e justa, com mais dignidade. Sobre a dignidade que floresce a partir do movimento de fissura, o autor do conceito afirma:

A dignidade é a afirmação imediata da subjetividade negada, a afirmação contra um mundo que nos trata como objetos e nega nossa capacidade de determinar as nossas próprias vidas, de que somos sujeitos capazes e merecedores de decidir por nós mesmos. Dignidade nesse sentido significa não apenas a afirmação de nossa própria dignidade, mas também implica o reconhecimento da dignidade dos outros. (HOLLOWAY, 2014, p.42)

Assegurar a experiência por meio do suporte corporal aos docentes e discentes no processo de ensino é contribuir para a ascensão da dignidade. Para SPOLIN (2010, p.3) a experiência também ocupa papel central em suas propostas de jogos teatrais quando afirma: “aprendemos através da experiência. Ninguém ensina nada a ninguém. Isto é válido tanto para a criança que se movimenta inicialmente chutando o ar, engatinhando e depois andando, como para o cientista com suas equações”. A autora ainda prossegue com o tema em seu capítulo denominado *Experiência Criativa* com o argumento sobre *experienciar*.

Apesar da distância geográfica e temporal entre os escritos, são passíveis de articulação as proposições sobre *experiência criativa* de SPOLIN (2010), *experiência* de BONDÍA (2002), BISPO (2020) no que se refere aos *saberes orgânicos*, e HOOKS (2017) em seu incentivo à uma *abordagem holística do aprendizado*. Os cinco autores descortinam teoricamente conceitos que *confluem* (SANTOS, 2015, p.89) para uma prática artístico-pedagógica-política diversa, transgressora e integrativa. No entanto, a frequência e a diferença com que cada um dos cinco autores é abordado nas bibliografias e ementas das disciplinas dos cursos de licenciaturas deveriam ser considerados dados importantes e relevantes sobre o perfil e adesão ao “branco centrismo” nas organizações de ensino superior.

Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Dos três, o intuitivo, que é o mais vital para a situação de aprendizagem, é negligenciado. A intuição é sempre tida como sendo uma dotação ou uma força mística possuída pelos privilegiados somente. No entanto, todos nós tivemos momentos em que a resposta certa "simplesmente surgiu do nada" ou "fizemos a coisa certa sem pensar". As vezes em momentos como este, precipitados por uma crise, perigo ou choque, a pessoa "normal" transcende os limites daquilo que é familiar, corajosamente entra na área do desconhecido e libera por alguns minutos o gênio que tem dentro de si. (SPOLIN, 2010, p.6)

Entendo que experiência representa um acontecimento onde a subjetividade é posta em jogo. Neste momento o pleno exercício de ser, e a atribuição de significado ao que foi experimentado está totalmente interligada ao que somos, pensamos e sentimos; assim a experiência é decodificada pelas nossas subjetividades, arrematando ou transcendendo aquilo que a mente já compreendeu. Posso intencionar, prever e avaliar os objetivos esperados num planejamento pedagógico, mas não é possível prever e mensurar os desdobramentos individuais resultantes das experiências, dada sua pluralidade e heterogeneidade incalculáveis.

Para que a experiência contate o nosso corpo é primordial que se possa “possibilitar os trânsitos mútuos que abrem porosidades para conexões” (GUALTER, 2018, p.5), é requerida uma passividade da razão - mas não sua completa anulação - ao assumir a dimensão porosa do aparelho corporal que é capaz de interagir de modo multidirecional e concomitante com as mais variadas esferas da existência.

Diferentemente do processo de docilização, que visa obter efeitos de passividade pois o potencializa o resultado esperado: atividade e produtividades dirigidas para fins de utilidade, o processo de restauração do corpo brincante por meio das experiências de “salgamento” com a cultura popular invoca um silenciamento alternado da razão e dos valores civilizatórios eurocêntricos, para que o corpo – enquanto elemento poroso – possa ver-se imerso, desta vez,

não sob as forças que o docilizam e o engendram para fins de utilidades alheias ao seu total benefício, mas um corpo imerso e em contato, poro a poro, com valores, saberes e linguagens afro-ameríndias que foram usurpadas e afastadas de sua construção enquanto elemento gerador e propagador de discursos. Reconectar o corpo, poro a poro, com fundamentos das nossas culturas ancestrais.

O corpo é um ato político. A forma como se tolhe ou se favorece o corpo em uma produção de discurso - que é ao mesmo tempo ancestral, manifestação do presente e que se direciona ao futuro - é que nos aproxima de cúmplices ou rivais dos processos - ainda em curso - de aniquilação cultural e espiritual à que os saberes africanos e indígenas estão sujeitos, pois “o corpo brincante é um revelador de memórias coletivas”. (SANTOS V., 2019, p.103)

A relação que estabelecemos com o corpo em nosso trabalho docente é uma frente de batalha para salvarmos os nossos valores e saberes ancestrais, uma luta por um presente mais digno em alegria e encanto a que temos direito, e pela garantia de um futuro que comporte a honra que as memórias e a diversidade reclamaram com muito sangue derramado. É preciso integrar em nossa prática docente os aspectos individuais e coletivos do corpo, conferindo a ele autonomia e incentivo para retomada da produção de discursos e saberes, habilidades habitualmente atribuídas somente à cognição e a razão. Sobre isso:

O corpo coletivo resultou ser o mantenedor dos valores herdados das sociedades africanas e está intrinsecamente ligado à coletividade, à comunidade. O corpo individual foi considerado pelos colonizadores meramente como força trabalho, meio de produção. (CANDUSSO, 2009, p.79)

Como educadores temos o compromisso ético de minimamente compreender que a violência histórica a que as existências indígenas e africanas - com seus valores e modos de operar no mundo - foram submetidos, ainda se alastra e se espalha atualmente. Ainda há nas instituições educacionais resquícios do empenho de forças para secar a fonte dos imensos saberes populares, visto que somos uma população composta etnicamente por maioria descendente de africanos, indígenas ou pardos<sup>28</sup>.

Mas os que desejam se desfazer de uma visão contaminada pela cosmofobia (BISPO A., 2015) necessitam considerar é que, na cosmovisão erguida sobre as raízes africanas está firmemente instaurada a crença no movimento cíclico do tempo, e o aspecto continuado e

---

<sup>28</sup> De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019, 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas. Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019.

prolongado das existências através dos períodos de tempo para além do corpo físico. Daí vale convocar a sabedoria ancestral que emerge através do antigo ditado iorubá: “Exu matou um pássaro ontem, com uma pedra que só jogou hoje”. Portanto, de uma forma ou de outra, para quem comunga com os saberes africanos, o retorno é certo.

O ato de escrever e pesquisar meios de investir o corpo de potência de brincar através da cultura popular é intencional entregar as pedras simbólicas de Exu nas mãos docentes, para que, ao atirarem seus corpos na roda, possam apedrejar simbolicamente a omissão do passado, e fazer do seu exercício no presente um campo de viabilização de experiências fora do eixo europeu e monoteísta, para que a potência corpo dos discentes possa ser alimentada pelos *saberes orgânicos e confluentes* (BISPO, 2019). Katya Gualter invoca em seu trabalho esta relação com o tempo e com a vida destituídos dos valores euro centrados:

Potências noturnas e diurnas coabitam noites, tardes e manhãs e por elas transitam de modo não ordenado de princípio, meio e fim. Manhãs, tardes e noites coexistem sem obedecer a uma lógica linear, pois é o cruzamento, a travessia, e a transição entre esses tempos e espaços que invocam o medo do desconhecido que precisamos enfrentar, conhecer e com o qual precisamos aprender a conviver. (GUALTER, 2018, p.5)

De acordo com BONDÍA (2002, p.22) “a experiência está cada vez mais rara por excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina”. Para o autor a consequência do excesso de informações à que estamos submetidos resulta num excesso de opiniões pessoais ou supostamente críticas, que também bloqueiam a experiência. O material do autor foi produzido quase duas décadas antes da pandemia mundial. Penso na pertinência que essa afirmação assume no ano de 2022, em que a propagação de informações – verossímeis ou não – cresceu exponencialmente devido a necessidade da realocação da vida para os meios digitais.

E o que vemos ainda vigorando em pleno séc. XXI, em todos os níveis educacionais, ainda é uma educação narrativa e *bancária* (FREIRE, 2012, p.64), onde as tentativas de transgressões mais comuns entre nós, docentes, são compartilharmos um pouco de nossos questionamentos em meio aos conteúdos expostos – previamente eleitos ditados por um currículo que em muito pouco parece dialogar com a vida real – ou dividirmos algum episódio de nossa vida pessoal, talvez numa tentativa de humanizarmo-nos frente aos discentes.

As instituições educacionais temem e renegam o corpo porque dele pouco experimentam, pouco entendem – não um saber biológico ou anatômico - mas um saber “expericimentado”, um saber que por meio da experiência vira cimento e ajuda a sustentar, erguer e abrir o nosso corpo-parede-casca. Os docentes, já em seus processos formativos,

aprendem a não conferir igualdade de importância ao corpo e a mente, ainda menos entre razão e a emoção, e mais raramente ainda sobre matéria e energia; portanto, sobre o corpo mais aprendem a falar e narrar, do que se apropriar e incorporar como elemento pedagógico.

O corpo como residência primeira e essencial de nossa estadia no mundo, paradoxalmente ainda é objeto de estranhamento. A esse corpo constantemente negamos experiências. Freire afirma que:

A tônica da educação é preponderantemente essa – narrar, sempre narrar. Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos. (FREIRE, 2012, p.63)

O corpo também é narrado e dissertado nas instituições educacionais: se fala dele, o analisam, denominam-se suas partes, o visualizam, mas não o permitem ser portador de uma linguagem e tornar-se via de aprendizado. A informação é parte do conhecimento, assim como a experiência – que é diferente do treinamento – também o é. Por isso não é suficiente uma formação docente que apenas nos informe sobre o corpo, mas que nos provoque o apreço pelas experiências cujo suporte sejam o corpo. Até quando nos ambientes de formação de professores negaremos o corpo como suporte de produção e inscrição de saberes?

Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa, mas ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu. (BONDÍA, 2002, p.22)

Particularmente a palavra experiência me evoca memórias do personagem Franjinha<sup>29</sup>, menino cientista, que desenvolvia experimentos e máquinas que raramente funcionavam corretamente. Franjinha era uma criança muito inteligente e curiosa que se permitia o risco de tentar e não desanimava quando suas criações e experimentos fracassavam. Com isso estabeleci uma afetiva relação entre a palavra experiência com algo que não tem garantias de acerto. Em meu glossário emocional atribuí a palavra experiência ao ato de experimentar. Para Krenak em entrevista concedida à *Revista Periferias*<sup>30</sup>: “biografias, ou ‘auto estórias’, como prefiro têm uma potência de evocar percursos da nossa formação e da nossa vida, da nossa experiência engajada”. Hoje, através dessa reflexão, vejo a experiência engajada de minha biografia colocar-se presente em meu trabalho através da curiosidade do experimento e da disposição para correr riscos, que são também efeitos colaterais da experiência.

<sup>29</sup> Personagem fictício da série de histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, criada por Maurício de Sousa em 1959.

<sup>30</sup> Disponível em <https://revistaperiferias.org/materia/a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-i/>

A experiência é intrínseca ao estado/corpo/pedagogia brincante. Onde quer que haja um brincante é necessário que haja experiência. Ninguém se faz brincante “falando sobre”. O brincante em sua extensão na cultura popular só se “bota”, só se “faz” fazendo. No universo brincante cabe saber o que afirma o ditado popular: “grande gabador, pequeno fazedor”. Em uma das aulas do curso Pedagogias Brincantes, curso de extensão realizado no modo online, em caráter excepcional devido a pandemia, durante o segundo semestre do ano de 2020 pela UNIRIO, a professora, pesquisadora e brincante de Boi Juliana Manhães nos disse: *“Um dos fundamentos de base da pedagogia brincante é não chegar explicando demais. Você observa, você vai viver. A partir da vivência é que o sentido se estabelece. O aprendizado está na vivência”*<sup>31</sup>. Vivência, senhores! Uma umbigada da palavra viver com a palavra ciência. Só não sente quem não quer.

A permissão para que as *“auto histórias”* (KRENAK, [s.d]) em entrevista já citada - ocupem também o palco do processo de aprendizagem representa um movimento em direção à restauração de um corpo docilizado por um processo de “salgamento”. Uma tática de “salgamento” - que tem como um dos efeitos o engajamento coletivo no ato de aprendizagem - consiste, entre outras coisas, em permitir que as experiências pessoais, individuais e ancestrais retratadas no corpo possam comungar e brincar no corpo coletivo na sala de aula.

Devido ao quantitativo elevado de alunos por turmas em função da demanda de atendimentos das escolas da rede municipal em que atuei, um dos grandes desafios que enfrento ainda é conseguir personalizar as propostas cênico-pedagógicas, e atenção e escuta verdadeiras para tantos indivíduos no mesmo espaço-tempo. Em termos práticos, pessoalmente é muito complexo perceber que um aluno(a)(e) não está num dia bom, chamá-lo até você oferecer a ele uma escuta adequada, pois nesta fração de alguns minutos várias outras crianças já vieram até você para solicitar permissão para ir ao banheiro, beber água ou até mesmo pedir intervenção em algum conflito ocorrido no mesmo instante.

Em outras etapas de meu percurso docente cobrava-me excessivamente para apresentar a maior quantidade possível de referências de linguagens artísticas para apreciação e contextualização dos alunos com o desejo de ampliar seu repertório imagético, iconográfico, musical, literário e teatral por não saber se estaria no próximo ano na escola - devido a dificuldades de acomodação de horário que nós, professores de artes cênicas em regime de 40 horas sempre encontramos. Essa incerteza de continuidade do trabalho, somada ao pouco tempo destinado às aulas de artes cênicas na grade curricular, fazia-me alimentar uma

---

<sup>31</sup> Transcrição das anotações da fala da professora ministrante proferida durante o curso.

urgência para fornecer a eles o que eu entendia como importante para sua formação e aprendizados dentro da minha área de conhecimento.

Com a prática crítico-reflexiva que as artes tendem a nos instigar, percebi que - apesar de bem-intencionada - eu estava negligenciando um objetivo pedagógico que me é caríssimo: o afeto. Sutilmente eu estava aderindo a uma prática docilizadora onde o fator tempo e espaço determinam a aplicação ou extração de forças para o desenvolvimento de habilidades potencialmente úteis. A experiência na coordenação pedagógica me reconectou intensamente com a dimensão do tempo da escuta e percepção do discente. Infelizmente os espaços educacionais formais não nos fornecem subsídios, nem condições de trabalho para acolher esta necessidade e exercitar essa dimensão educacional. Temos que abrir uma nova fissura para garantir este espaço.

Foi na sala da coordenação, para onde os professores destinavam os alunos que infringiam os acordos de convivência do ambiente de sala de aula, que através de uma escuta atenta e de um espaço de confiança, eu conseguia conhecer outras superfícies e aspectos daquele aluno. “Fora do bolo”, descolado daquele grupo de indivíduos que era sua turma eu conseguia conhecer faces daquele indivíduo que um professor que tinha, sobre si, a responsabilidade docente com mais trinta indivíduos jamais conseguiria perceber. É humanamente impossível exigir isso de nós. Aquela criança ou pré-adolescente que se sentava a cadeira, na outra margem da mesa, assumia a sua grandiosidade e complexidade humanas; ele ou ela ou elx não era, naquele momento, um dos trinta indivíduos que ocupava uma cadeira junto a seus colegas. Ali eu ouvi tantas histórias de tantas vidas - algumas de uma densidade que, por diversas vezes, me faziam chorar ao fim do dia de trabalho, dentro do ônibus a caminho de casa. Ali afloravam tantas emoções, muitas confissões, muitos silêncios, muitas risadas. Ali “muitas fichas” caíram, muitos “comportamentos inadequados” revelavam suas origens e motivações. Algumas conversas aconteciam com grupos familiares inteiros. Ali foram traçados muitos acordos que exigiam, de todas as partes, muita capacidade de negociação. Ali o “bagunceiro” ou “aluno problema” se transformava, muitas vezes, em alguém mais tranquilo, respeitoso, totalmente diferente do que demonstrava ser quando imerso no grupo.

Por ali passaram alguns discentes que fizeram desse espaço uma rota de acolhimento. Depois de encontrar o espaço de escuta, por livre e espontânea vontade passavam lá para simplesmente prostrar, contar “as novidades e as fofocas” - como eles diziam. O diretor adjunto na época, um grande parceiro de trabalho, gracejava e dizia que providenciaria uma placa de psicóloga para a porta da sala da coordenação. Nesta mesma unidade havia colegas

professores e funcionários extremamente empáticos, e que conferiam àquelas crianças todo o respeito e cuidado que elas mereciam. No entanto, nas imposições e metas a serem cumpridas na rotina escolar, na enxurrada de conteúdos disciplinares impostos, avaliações e toda ordem de cobranças externas, viam-se impossibilitados de disponibilizar tempo e espaço para ouvir tanto quanto gostariam a voz discente. E ouvir não é tarefa só dos ouvidos. Lá eu aprendi a ler olhares, silêncios, gestos. Na função de coordenação pedagógica pude aprender sobre a necessidade de a educação ser um empreendimento personalizado. Desta forma “temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza e o direito de ser diferentes quando nossa igualdade nos descaracteriza”. (SANTOS, 1997, p.122 apud ANDRADE, 2020, p.32).

#### **4.3 – Valores civilizatórios afro-brasileiros como ingredientes de salgamento dos corpos**

É necessário ratificar aqui que a tática<sup>32</sup> de salgamento por meio da brincadeira Coco a fim de restaurar um corpo brincante pela qual argumento neste trabalho, e que tento comportar em um plano de curso, é amplamente encharcada pela água da fonte dos valores civilizatórios afro-brasileiros que representam os fundamentos da cultura popular brasileira. Por valores civilizatórios entende-se “princípios, ou seja, da raiz dos elementos que virão a constituir uma civilização.” (CANDUSSO, 2009, p.53 apud SANTOS V., 2019, p.99) e “valores estes que sustentaram a civilização africana do período pré-colonial e sucessivamente do mundo afrodescendente na readaptação da sua cosmovisão deste país” (SANTOS V., 2019, p.98).

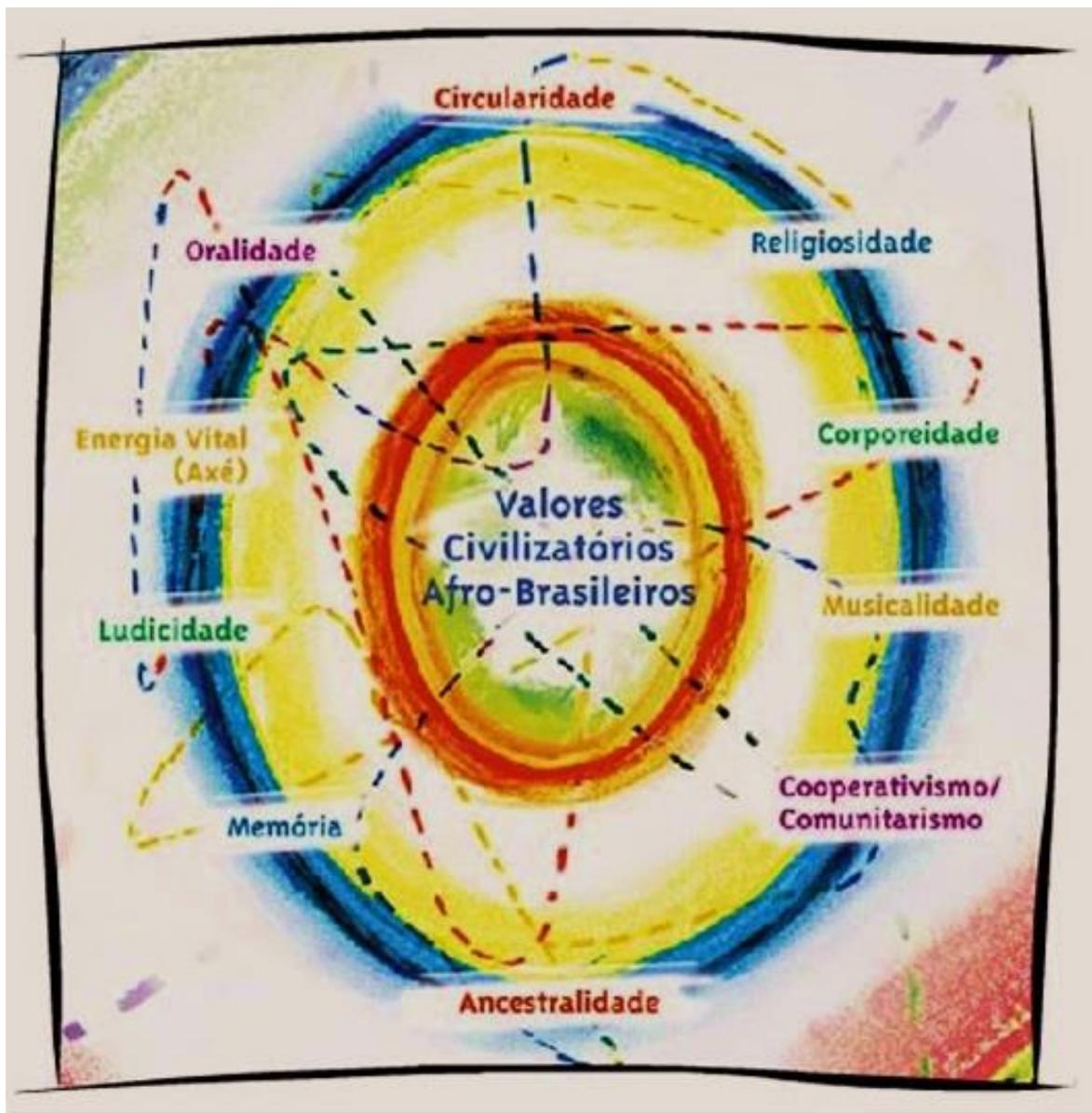
Sobre os valores afro civilizatórios (BRANDÃO, 2006, p.98) organizados e amplamente divulgados pelo Projeto A Cor da Cultura<sup>33</sup>, estes foram concentrados em uma mandala construída pela professora, pesquisadora e ativista da educação das relações raciais: Azoilda Loretto da Trindade, de modo a registrar visualmente que estes valores não são lineares nem isolados, mas que assim como a vida, as manifestações da natureza e as relações humanas se relacionam, se conectam, interagem e se interpenetram e se cruzam. Constituem os valores civilizatórios afro-brasileiros: circularidade, religiosidade, corporeidade,

---

<sup>32</sup> Os verbetes constantes como sinônimos do termo *tática* no dicionário são: estratégia para alcançar bons resultados: estratégia, técnica, método, meio, sistema, esquema, procedimento, plano, processo, habilidade, recurso.

<sup>33</sup> O projeto A Cor da Cultura, em consonância com os objetivos traçados na Lei nº 10.639/03, pretende desfazer o estereótipo negativo que foi construído sobre a África e sobre os afro-brasileiros [...] é composto de duas etapas: a primeira é a produção do kit A Cor da Cultura e a segunda é a distribuição (do kit) e a capacitação dos professores da rede pública municipal. (GABARRA e SANTANA, 2012, p.26)

musicalidade, memória, ancestralidade, cooperativismo / comunitarismo, oralidade, energia vital (axé) e ludicidade<sup>34</sup>.



Para que o presente trabalho não se torne demasiadamente extenso, considerando que as nomenclaturas atribuídas aos valores deixam seu significado explícito, considero que o grande desafio de produzir ações cênico-pedagógicas paridas a partir desses valores são a malandragem e o meneio requisitados ao educador para intercambiá-los, recombina-los,

<sup>34</sup> A mandala de Azoilda Loretto da Trindade encontra-se no Caderno de número 3 – Modos de Interagir do Projeto A Cor da Cultura de BRANDÃO, 2006, p.16.

encadeá-los, vinculá-los e associá-los, fugindo da imposição dos valores calcados na cosmovisão europeia, cindida e dicotômica.

A vida não é um caminho somente de mão dupla. As vias de deixar entrar o mundo em nosso espaço pessoal e interno não são em número par: são sete os buracos da cabeça pelos quais nos penetram os sentidos. A função do órgão ímpar que é a boca não é unilateral: ela expelle a fala e recebe os sabores. A boca que profere é a mesma boca que cala. Nossas artérias e veias brincam de fazer rede para levar e carregar, o pulmão recebe ar limpo, transmuta dentro de si mesmo e faz ar de descarrego, ar de descarte. Dentro de nós vias se entrecruzam, com funções concomitantes e acontecem processos opostos simultaneamente. O jogo entre criação-transformação-destruição em infinitas possíveis combinações acontece a todo instante dentro de nosso corpo-parede-casca. O corpo é mapa. O corpo é via de saber e conhecer. O corpo não deve obedecer às dicotomias para que não se ausente a vida.

Na lógica dos amigos meus: os Exus, na lógica dos meus camaradas onde a gargalhada inaugura o saber, e a ginga do riscar os passos no chão do terreiro e da rua são produções de discurso, não vive bem quem não sabe passar pelas encruzilhadas (as físicas e as metafóricas). Quer você queira, quer não, Exu está em tudo. Sua lógica se apresenta na vida e nela cabem todas as contradições. Exu transita pelos paradoxos. Exu te impulsiona e está presente quando é feita uma pergunta. Exu gargalha quando se compreende um ensinamento. Exu, o guardião, obedece e garante o fluxo vital. Exu compreende todas as extensões e dimensões do tempo e do espaço porque tem livre trânsito entre elas. Exu atua na dimensão material, cognitiva, emocional e espiritual. Todas as perguntas instauradas ao longo desta dissertação são como logros de Exu. Assim, esta pesquisa se coloca inserida num ciclo contínuo de criação-transformação-destruição-criação, e estabelece e celebra Exu como episteme, como marco referencial dos valores civilizatórios da cultura afro-brasileira. Como afirmam os pontos cantados<sup>35</sup> de Umbanda embebido dos valores civilizatórios afro-brasileiros: “Exu é capitão ou sentinela, guardião ou protetor. É o dono dos caminhos, mensageiro do amor”.

Exu da meia noite  
 Exu da madrugada  
 Salve o povo de Aruanda  
 Sem Exu não se faz nada.  
 Exu Arranca Toco  
 Exu da Encruzilhada

<sup>35</sup> Pontos cantados nas giras de Umbanda de autoria desconhecida. Já pude testemunhar outras versões com pequenas alterações de letra do ponto *Sem Exu não se faz nada*, alterações possivelmente associadas ao caráter de transmissão oral dos saberes de terreiro. Algumas versões alteram o trecho *Salve o Povo de Aruanda* para *Uma banda sem Exu não se pode fazer nada*.

Na Umbanda sem Exu  
 Não se faz nada.  
 Exu afirma seu ponto  
 Aqui nesse terreiro  
 Deu meia noite na lua  
 Deu meio dia no sol.  
 (Ponto cantado de Exu – autoria desconhecida)

#### 4.4 – “Quando o vento bater, coqueiro vai balançar. Quando tu tirar o coco, todo mundo vai dançar” (BANDEIRA, 1998): um corpo que brinca.

“O corpo não é uma máquina como nos diz a ciência. Nem uma culpa como nos fez crer a religião. O corpo é uma festa.”  
 (Eduardo Galeano)

No subcapítulo anterior foram abordados os valores afro civilizatórios e sua presença fundamental e recorrente nas manifestações e brincadeiras populares consideradas suas origens culturais. Estes valores que, conforme dito anteriormente, não se apresentam de forma isolada, obedecendo a uma aplicação sequencial ou hierárquica fragmentada, mas sim de forma integral e concomitante, onde possam se intercambiar, dialogar, alternar e recombinar entre si. Volto a ratificar que as dicotomias instaladas nos processos pedagógicos são reflexos de um padrão de mundo instituído por uma visão eurocêntrica, portanto, muito tendenciosa a colocar-se como colonial, colonizadora e colonizante.

Um dos importantes valores civilizatórios afro-brasileiros assenta-se sobre a corporeidade. O massacre violento e imoral – até hoje praticado – com os corpos indígenas e africanos é também uma aniquilação de saberes, um atentado ao futuro, pois “matar os corpos é também praticar o extermínio das sabedorias” (RUFINO, 2019, p.30). Assim os valores de circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, cooperativismo / comunitarismo, ancestralidade, memória, ludicidade, energia vital e oralidade podem impregnar-se de outros numa lógica não dicotômica e fluírem por meio do corpo; o aparato corporal carrega em si todos os valores e preceitos.

Arrisco afirmar aqui que, dos valores acima citados, a *corporeidade* e a *religiosidade* são os mais atacados ou remanejados e manipulados nos ambientes educacionais para garantir a hegemonia da cosmovisão euro centrada. Portanto, é possível considerar o corpo, suas habilidades e capacidades tanto como suporte e receptáculo dos princípios ancestrais afro-

ameríndios e europeus, bem como dos saberes individuais ancestrais, como também reservatório de memórias fisicamente compactadas. O corpo é agente material da memória.

Assim em uma perspectiva antirracista de uma prática educativa progressista e libertadora<sup>36</sup> a memória possui papel fundamental, uma vez que ela é caminho para “despertar o sentimento de afro-brasilidade e, sobretudo, de orgulho ao exibi-la, é necessário mexer no eixo do racismo: o racismo como algo a ser enfrentado e a memória para que a presença africana que habita em nós possa emergir livremente.” (BRANDÃO, 2006, p.18). Conseqüentemente desconsiderar o corpo e a corporeidade do processo de formação e da prática docente é, direta ou indiretamente, intencional ou distraidamente, estabelecer uma escolha categórica pelos saberes euro centrados em detrimento dos saberes afro-ameríndios.

O corpo atua, registra nele próprio a memória de vários modos, cantando, dançando, brincando, desenhando, escrevendo, falando. Das músicas às danças. O que elas expressam, anunciam, denunciam. Os corpos dançantes revelam histórias, memórias coletivas. (BRANDÃO, 2006, p.61)

Durante o já citado Curso de Pedagogias Brincantes ministrado pela Prof.<sup>a</sup> Juliana Manhães em 2020, o convidado Itaércio Rocha<sup>37</sup> proferiu importante fala sobre um outro fundamento basilar desta vertente educativa situada no território brincante, que cito aqui talvez de forma não literal, mas bastante fidedigna: “- *A alegria como fundamento da cultura popular. Se comprometer com a vida de forma generosa. Alegria no sentido de inteireza. A alegria e a devoção caminham juntas. A relação com a natureza, ela está dentro de você*”.

Refletindo sobre a afirmação do brincante, Itaércio apresentou algumas questões que julgo pertinentes ao âmbito de formação docente, independentemente da área ou segmento de atuação: É possível docilizar um corpo brincante investido de alegria? Em uma estrutura educacional formal calcada em fundações monoteístas, brancas, dicotômicas, quais as consequências de infiltrar a força de Exu - que na cosmovisão iorubana é a força da criação - por meio das fissuras proporcionadas pelas experiências brincantes? É possível docilizar um corpo investido da potência ancestral de Yangí<sup>38</sup>?

<sup>36</sup> No Brasil a educação de abordagem progressista libertadora tem como principal representante o educador Paulo Freire e apoia-se numa relação horizontal entre educando e educador intencionando a reflexão e transformação de desigualdades relacionadas as classes sociais. Para maiores informações: <https://www.pedagogia.com.br/artigos/filosofiaeducacaoprogressista/index.php?pagina=1>

<sup>37</sup> Itaércio Rocha é um artista popular maranhense. É cantor, músico, diretor, ator e bordador.

<sup>38</sup> Exu Yangí, o primeiro exu do universo, considerado a própria memória de Olodumaré (senhor da criação) era cultuado e assentado em uma pedra porosa avermelhada pelo povo Iorubá. Nesta pedra, no início da criação do plano material, da Terra, Olodumaré assenta Exu Yangí.

Encontrei na obra de Luiz Rufino a resposta para essas questões sempre presentes no meu fazer profissional, ainda que até essa pesquisa estivessem ainda disformes, sem assumirem-se em roupagem de palavra.

Yangí é o elemento que substancia a invenção de novos seres, daqueles que se erguem das sobras e cacos despedaçados pelas atrocidades coloniais e reinventam a vida. Esses novos seres, assim como Exu, serão incontroláveis, pois os mesmos conhecerão o poder ancestral que os encarna e mobiliza. Na remontagem de suas presenças e corporeidades lançarão mãos, pés, palavras e olhares transgressivos à lógica desumanizadora propagada pela empresa colonial. Impulsionados pela rebeldia e pela responsabilidade de traçar outros caminhos, cantarão alto e manterão vivos e pujantes seus ancestrais. (RUFINO, 2019, p.27)

Proponho que o Coco - brincadeira e manifestação artística popular - seja o elemento eleito para fazer o corpo e alma dos docentes moverem-se em fissuras, através da experiência de cantar, contar, dançar, batucar e atuar. Desejo que a potência de Exu venha sacudir esse corpo que, ao longo de tantos ciclos de existir e estar no mundo, vem sendo cada vez mais enrijecido, moldado, subjogado. Na música *Vai Tirar Coco Manuel*<sup>39</sup> de Mestre Salustiano há uma convocação à característica transgressora da dança do Coco em meio a um cotidiano laboral; a transformação e ressignificação de um material de trabalho, com finalidade econômica que é o fruto do coqueiro para ser aplicado como um recurso para a brincadeira, para a dança.

Vai tirar coco Manuel  
 Vai tirar coco pra eu dançar  
 Ê Manuel vai tirar coco  
 Tirar coco pra eu dançar  
 E quando o vento bater  
 Coqueiro vai balançar  
 Quando tu tirar o coco  
 Todo o povo vai dançar  
 E vá no coco  
 Tira o coco do coqueiro  
 Que eu toco o dia inteiro  
 Ouvindo você tirar  
 Pego o pandeiro  
 E vou varando a madrugada  
 Sustenta essa pisada  
 Que o Coco tá bom demais.  
 (BANDEIRA, 1998)

Lançando um olhar metafórico em exercício poético sobre o fruto do coqueiro é possível relacioná-lo ao corpo sob os efeitos coercitivos que as táticas docilizadoras

---

<sup>39</sup> Disponível em <https://www.lettras.mus.br/mestre-salustiano/album:106433:1/#album:sonho-da-rabeca-1998>

imprimem sobre ele, calcificando-o, enrijecendo-o e estratificando-o; tornando-o mero produto para negociação econômica, de venda, troca, permuta ou utilização, fazendo do corpo - suporte e assentamento da vida - um corpo-parede-casca.

Quando Mestre Salustiano imperativamente solicita a Manoel que vá tirar o coco, brinco de imaginar a representação da figura de um(a) docente apropriado de seu corpo brincante subindo no coqueiro para retirar esse coco. Subir no coqueiro implica em trabalho físico e mental: requer esforço, técnica e intencionalidade, da mesma forma que repensar e lançar um olhar crítico à nossa prática docente igualmente requer. E quando Manuel finalmente tira o coco, é necessário fissurar o fruto. Dificilmente é possível romper a casca do coco numa única investida, uma fissura para abrir o coco não será igual à outra, serão variadas em tamanho, extensão, profundidade. Um coco não é igual ao outro, uns rompem-se na primeira pancada, outros requerem muitas pancadas para fissurarem-se.

Quem possui mais conhecimento, experiência e técnica para executar a ação de romper a casca, concluirá o objetivo de forma mais eficiente e eficaz – paradoxo proposital com palavras amplamente adotadas no ambiente corporativo que sugerem relação com utilidade e produtividade. Mestre Salustiano sabe que não é necessário perseguir o purismo romântico desprezioso no universo brincante. É possível brincar e festejar, transgredindo as forças docilizantes do cotidiano de forma eficaz e eficiente. Quando se brinca tendo clareza de que ser brincante é uma fissura, nos deixamos descansar um pouco “de uma tradição que se desencanta por negar a pluriversalidade do mundo” (RUFINO, 2019, p.29) e o resultado da brincadeira, o seu produto é impregnar o corpo e alma de alegria e axé.

Ao ter sua casca rompida o coco, o fruto, abre-se a uma nova possibilidade. Transfigura-se instrumento para fazer o povo tocar e dançar o Coco. O fruto que nutre o corpo mobilizando suas funções biológicas, é o mesmo fruto que aciona o Coco, instaurando a brincadeira, a dança e a música, nutrindo a alma e o coração do povo. O mesmo fruto adquire uma função social, cultural, afetiva, festiva e brincante sem prescindir de sua matéria original, sua constituição orgânica, sua representação econômica, alimentícia, cotidiana atribuída por uma ação extrativista. É neste processo de ressignificação do mesmo elemento que é o corpo por meio da restauração brincante, sem dispensar suas outras tantas atribuições e dimensões cotidianas é que pauto o plano de curso elaborado na presente dissertação e defendendo seu emprego nas formações docentes.

O corpo que brinca, dança, batuca, canta e mobiliza axé em sua alma corporifica e perpetua os fundamentos de base da cultura popular resgata e propaga, neste ato, os valores civilizatórios afro-brasileiros. O autor LIGIÉRO (2011, p.138) destaca o protagonismo da

dança e da música como ferramentas de inscrição de culturas nos corpos e mentes dos africanos trazidos para o Novo Mundo. Nas instituições educacionais somos, por via de regra, estimulados a registrar os conhecimentos através da escrita, os grupos afro-ameríndios comumente utilizam as linguagens denominadas artísticas como dispositivo de inscrição e continuidade de seus registros e conhecimentos. Concebendo o aparato corporal como receptáculo de memórias coletivas, ao partilharmos essa memória em ação na roda, e lançarmos a alma à brincadeira dentro de uma manifestação popular brasileira, produzimos e fortalecemos as subjetividades ao estarem em relação numa estrutura coletiva, ou seja, “processos de criação de subjetividades que ocorrem durante a festa e a brincadeira”. (MORAES, 2020, p.37)

Ao trazermos a cultura popular para a sala de aula, travamos as possibilidades de trânsito sobre o interesse e envolvimento das pessoas tal qual ocorre nas manifestações da cultura popular em seus locais de origem. É importante deixar explícito este aspecto que diferencia o caráter espontâneo de uma roda de Coco em seus locais originários, e vivência com as manifestações populares nos espaços educacionais enquanto propostas pedagógicas. Necessário ressaltar também que não se trata de uma imposição estética, cultural ou religiosa, mas sim de possibilitar experiências cujo corpo seja protagonista na produção de discursos, subjetividades, transgressões, reconexões e principalmente mobilizador de alegria.

Entendi que as práticas coletivas não se fortalecem necessariamente pela adesão de todas as pessoas pertencentes a uma comunidade ou pelo entendimento coletivo e comum do que se pratica, mas pela intensidade do desejo daqueles que a realizam. Não se começa junto na Festa do Coco. Quer dizer, cada pessoa que participa vem de um local diferente das comunidades, das cidades próximas e até mesmo daquelas mais distantes, e de outros estados; e muitas pessoas que moram ao lado da festa não a frequentam[...] não se começa junto, mas se acaba junto. (MORAES, 2020, p.34)

Perceber o corpo como agente produtor de discursos por meio das linguagens artísticas, colocando-se como ato político, portador de saberes, receptáculo de memórias coletivas e suporte de inscrição de culturas é tarefa urgente aos educadores. O corpo-casca-parede dos educadores necessita abrir-se por meio das fissuras e deixar-se atravessar pelas encruzilhadas.

É possível conceber uma educação anticolonial, transgressora, crítica e libertária unicamente lendo, escrevendo e enfatizando, majoritariamente, as dimensões racionais e cognitivas do ser humano? É possível praticar uma educação anticolonial, transgressora,

crítica e libertária sem ritualizar, batucar, dançar, cantar, dramatizar<sup>40</sup>? Qual a potência adquirida em sua ação profissional para um docente que restaura a condição brincante de seu corpo?

Para conceituar o termo brincante utilizo as palavras do mestre Antônio Nóbrega pela pertinência a esta pesquisa. Sobre o brincante Antônio afirma: *“Essa palavra é uma espécie de um arcaísmo da língua portuguesa, né? Porque ela ficou restrita a esse universo da cultura popular. Sempre falam: você é um brincante! Isso não tem mais, é... não é uma palavra que tem vida fora do extrato sociocultural popular, né? Mas é uma palavra preciosa. Porque em várias outras línguas esse mesmo contexto, essa mesma amplitude da palavra brincar, existe. Por exemplo, no inglês, to play é brincar no sentido em que as crianças se exercitam, e é também representar. A player é quase que sinônimo de actor, do ator. Em francês também: jouer, é tanto brincar quanto le jouer, aquele que faz malabares, que representa. O brincar é quase que uma, uma... uma atividade que antecede até a cultura<sup>41</sup>”*. (NÓBREGA, 2013)

Considerando o brincar como uma atividade que antecede à cultura, ato muito presente na infância e que se desdobra, também, através da utilização das linguagens artísticas nas manifestações populares brasileiras, considero que os registros energéticos, físicos e emocionais de um corpo que brinca, estão em maior ou menor intensidade, contidos nas corporeidades humanas. Os brincantes da cultura popular resistem na defesa da brincadeira, mesmo já adultos recusam-se a abandonar a condição de brincantes que tem nas linguagens da arte sua principal via de expressão. O corpo, portador dos sentidos, é - desde nossa chegada ao mundo material - o grande mediador das experiências. MORAES (2020, p.32) conclui que: “o acontecimento é incorporal (ULPIANO, 1989), ou seja, ele não possui, em si, um corpo, mas precisa de um corpo para se efetuar”.

Se para BOAL (2002, p.9): “todos os seres humanos são atores, porque agem, e espectadores, porque observam”, defendo aqui que todo ser humano, até mesmo o docente mais rigoroso, tímido, carrancudo, ríspido, impaciente, cuja aula é enfadonha e tediosa, carrega em seu corpo as felizes impressões do pulso brincante da vida. HUIZINGA (2019) ressalta a capacidade de brincar até mesmo nos animais, de entregar-se ao jogo, mediado pela

<sup>40</sup> O termo dramatizar associado por mim, neste parágrafo, ao jogo cênico instituído nas manifestações populares brasileiras articula-se com o conceito de Jogo Dramático ou Drama Play como uma “imitação por meio da ação” (PUPO, 2005, p.220). Para maiores informações ver: <http://www.unirio.br/cla/ppgeac/processo-seletivo-2021/bibliografia-2021/pupo-maria-lucia-de-souza-barros-para-desembaracar-os-fios/view>

<sup>41</sup> Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=RN59KhON0nU>

alegria, ao mesmo tempo em que se está imerso em algumas regras e limites. Em relação ao jogo, o mesmo autor postula:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. (HUIZINGA, 2019, p.55)

Ainda sob os vestígios colonizadores e hoje sob a ótica capitalista, tudo o que tange o universo brincante remete à uma associação com a infância, e conseqüentemente essa associação resulta no julgamento de que a prática brincante é algo menos relevante, principalmente para a era produtiva e utilitária. Diante disso sugiro retomar a sabedoria do povo ancestral e sua relação com a infância expressa pela fala do escritor e pensador indígena Kaká Werá: “- *O sistema de educação do meu povo é baseado no reconhecimento de quatro ciclos importantes da vida. E os quatro ciclos é o ciclo do nascimento, o ciclo da juventude, o ciclo do casamento – que é quando as polaridades se unem pra gerar um clã, uma família - e o ciclo da velhice. Na minha tradição as crianças por exemplo elas trazem muito mais sabedoria quando são crianças que os adultos. Então existe todo um cuidado para que as crianças não percam, né... essa sabedoria que vem dos mundos superiores, dos mundos não visíveis, que vem dos mundos imateriais. Nós acreditamos que as crianças elas trazem ainda por conta do seu nascimento uma memória muito grande dos mundos imateriais. Porque nos acreditamos que o nascimento é um portal de passagem de uma dimensão para outra dimensão.*<sup>42</sup>” (WERÁ, 2017).

A brincadeira popular carrega em si a dimensão e potência da fissura ao dilatar o espaço-tempo da vida e acontecimentos cotidianos, sem que para isso abstenha-se da vida real e ordinária. As manifestações populares, especialmente o Coco, acontecem sincronicamente aos acontecimentos e personagens cotidianos. No espaço-tempo mesmo dos eventos habituais; não é necessária a extinção de um para existência do outro: *confluem* (BISPO, 2019) e operam em *encruzilhadas* (RUFINO, 2019). Desprezando as dicotomias, incorporando o saber das encruzilhadas – onde a diversidade dialoga – vida real e brincadeira coexistem, movem-se e festejam, e os discursos emergem por meio das expressões artísticas.

No cotidiano escolar da educação pública, especificamente no ensino das artes cênicas, percebo semelhante suspensão acontecer: qual professor de artes cênicas da rede municipal, que ao optar por realizar aulas práticas, não se deparou com a coexistência do mundo real e cotidiano de uma escola com pessoas transitando, ruídos do dia-a-dia com o mundo

<sup>42</sup> Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=oF1OMZs1fME&t=249s>

imaginário, do faz de conta, do jogo, do imaginário, do e “se”<sup>43</sup>, igualmente vivos e em plena ação sendo atravessados um pelo outro? Em muitos momentos de exercício docente na rede municipal eu tinha a clara sensação de estar testemunhando a plena existência de dois universos e dimensões totalmente diversos no mesmo espaço-tempo, contrariando o princípio físico da impenetrabilidade.<sup>44</sup>

Felizmente optei por trabalhar com as áreas do conhecimento das artes e das ciências humanas, o que me permite afirmar que nas manifestações populares, lideradas pelo universo brincante, podemos observar a interseccionalidade do espaço-tempo do jogo e da vida cotidiana.

O professor de artes cênicas em ambientes educacionais formais é um facilitador de movimentos anti estruturais. Estes “são instantes transgressores da ordem social estabelecida e caracterizam-se por seu potencial de remoldar a estrutura social a partir destes instantes de negação da própria estrutura” (COSTA, 2013, p.53). Em sua pesquisa sobre Coco de roda MORAES (2020) retoma o conceito de anti estrutura, criado pelo antropólogo Victor Turner para explicitar estes aspectos presentes no Coco de roda:

A brincadeira do coco de roda, assim como os jogos e rituais, possui características anti estruturais (TURNER, 2008), quer dizer, o participante é transportado para uma estrutura outra, diferente de seu cotidiano. As pessoas deixam de viver os papéis que assumem em sua família ou trabalho, despem-se de suas identidades fixas. Propõem se relacionar, em um período e espaço delimitados, distante de hierarquias e outras lógicas normativas. (MORAES, 2020, p.132)

Examinando a dimensão outra inaugurada pelas brincadeiras das manifestações populares MOREIRA (2015, p.70) ratifica: “as festas públicas possibilitavam outra dimensão da própria experiência humana (segunda vida). Assim, durante essas folias, abria-se uma possibilidade de encarnar ou vestir uma segunda pele, completamente contrária à vida oficial/ordinária”. A partir desta análise é possível estabelecer relação entre o exposto pela autora e o conceito de *fissura* (HOLLOWAY, 2014). Dentro do movimento de fissura proposto pelo autor há a exigência de um *outro-fazer*, de uma ação que precisa ser realizada frente àquilo que recusamos. Relacionando o conceito do autor com a proposta deste trabalho entendo que o corpo cotidiano, impregnado e infiltrado pelos mecanismos de controle e docilização, quando colocado na brincadeira do coco, lança-se a roda para, por meio da experiência e munido de códigos referentes às linguagens artísticas, possa corporificar um *outro fazer*.

<sup>43</sup> Referência ao conceito de “se mágico” de Constantin Stanislavski.

<sup>44</sup> Lei da metafísica que versa sobre a impenetrabilidade da matéria que postula que dois corpos não podem ocupar o mesmo espaço.

Mesmo na manifestação Coco, que incorpora em sua gestualidade e no cerne de sua estrutura dramática e musical os movimentos do trabalho e da atividade laboral, o emprego de temáticas cotidianas por meio da brincadeira, associadas à escolha comunitária dos elementos estéticos, artísticos e culturais, faz com que o deslocamento de recursos habituais para o campo da manifestação artística popular possa transgredir a formalidade cotidiana.

O não brincar torna-se via primordial da docilização. Vivemos novas formas de cerceamento do aparato corporal por meio de *políticas do desencanto* (RUFINO, 2019). Dançar, bater, cantar e dramatizar são urgências para os educadores que desejam assegurar a energia vital do seu trabalho, através da consciência de que o conhecimento, para além do eixo branco-cristão-patriarcal, concebe e acata o corpo como protagonista de inscrição, produção, transmissão e perpetuação de saberes. Para termos condições de assumir o compromisso com o nosso alunado de oportunizar experiências educacionais que carreguem os valores civilizatórios afro-brasileiros, é urgente instalar em nós os dispositivos necessários para sustentar esta pauta. Para isso é necessário manter a chama acesa. Ninguém defende e ensina aquilo que não lhe é caro e tem valor.

Consideremos para tal empreitada o recurso docente secularmente ceifado, impedido, tolhido, punido, cerceado, treinado e controlado para fins de extração e utilidade: o corpo. Enquanto educador do campo das artes cênicas é intrínseco ao nosso ofício viabilizar e pautar a comunicação intersocial pautadas nas linguagens artísticas embebidas em diversos valores e culturas, empreendendo sua potência ancestral de conexão e produção de afetos entre os seres.

Para um docente dos dias atuais é fundamental combater o *desencanto* (RUFINO, 2019), a apatia e a exaustão consequentes dos processos de *docilização* (FOUCAULT, 2020). Se por um momento o docente – em formação ou com longa jornada de atividades – puder divertir-se, e alimentar o seu corpo com o universo brincante durante o exercício de seu ofício, nutrindo sua alma de alegria, sem abster-se de sua essência *holística* (HOOKS, 2017), terá instaurado uma *fissura* (HOLLOWAY, 2014) em um sistema docilizante.

Um corpo brincante não propaga seus desdobramentos apenas para no mundo material, o corpo brincante é um potencializador da energia de vida. Esta mesma energia que recebe distintos nomes em diferentes culturas; pode ser denominada axé, energia vital, prana, Ki, Chi, ou mesmo o *Duende* como a força citada por Garcia Lorca em sua Teoria e Jogo do Duende, proferida em 1933 quando o escritor espanhol buscava entender e traduzir a força e a mobilização presente dos artistas espanhóis. Para Lorca o *Duende* - essa estranha força de criação e expressão que se apodera dos artistas, indescritível em intensidade e identificável

pelo público quando se faz presente - manifesta-se em todas as artes e assume diferentes nomes e aspectos em outras culturas.

Sobre o *Duende* o poeta afirma:

O duende é um poder e não um obrar, é um lutar e não um pensar. Eu ouvi um velho mestre violonista dizer: ‘- O duende não está na garganta; o duende sobe por dentro, desde a planta dos pés’. Ou seja, não é uma questão de faculdade, mas sim de verdadeiro estilo vivo; ou seja, de sangue; ou seja, de velhíssima cultura, de criação em ato. Este ‘poder misterioso que todos sentem e que nenhum filósofo explica’ é, em suma, o espírito da terra”<sup>45</sup>. (LORCA, 1933)

O corpo que se rememora da dimensão brincante e se propõe afetar e deixa-se ser afetado pelas manifestações populares, desdobra-se em religação com uma dimensão simbólica, ganha ímpeto de alegria e rememora aquilo que os saberes afro-ameríndios tentam nos ensinar, mas instituições herdeiras do colonialismo tentam nos fazer esquecer: de que “somos corpos acontecendo nas experiências em curso” (GUALTER, 2018, p.6).

Como arte educadora considero minimamente curioso o interesse e apego dos espaços escolares em que atuei por itens de mobiliário como mesas, cadeiras, armários e estantes ocupando espaços que poderiam ser utilizados para aulas de teatro, dança, música ou outras propostas que comportassem corpos em movimento. Testemunhei muitos deles em péssimo estado de conservação - o que inviabilizava sua utilização - e, no entanto, permaneciam entulhados nos espaços e não deixavam de configurar, direta ou indiretamente, um empecilho espacial para propostas pedagógicas que mobilizassem o corpo.

Não ter espaço físico para trabalhos corporais no ensino das artes cênicas nas unidades escolares é uma realidade insatisfatória, mas acredito que não deva ser um impeditivo para propagar a cultura brincante. Como costuma afirmar a sabedoria popular que novamente vem pela voz de minha mãe, Dona Ângela: - *tem que pegar o touro pelo chifre*. Obviamente devemos lutar incessantemente por condições adequadas de trabalho, mas esperar que nos forneçam as condições ideais para empregar valores educacionais carregados de saberes afro-ameríndios é tão nocivo para nós quanto as investidas de desmonte que a educação e a arte vêm sofrendo.

A cultura popular opera nas brechas e nas frestas: no intervalo do trabalho, nas folgas do cotidiano, nas ruas, vielas, quintais. Fazemos também assim com os corpos brincante nos

---

<sup>45</sup> Tradução da conferência proferida em Buenos Aires no ano de 1933 por Federico Garcia Lorca. Disponível em <http://www.mallarmargens.com/2012/09/traducao-de-federico-garcia-lorca-por.html>

espaços formais de educação. Persigamos a alegria entre as cadeiras. Ergamos os valores civilizatórios dos povos que, há séculos, resistem à violência e a barbárie. Provemos que a arte é palavra, é saber, é comunicação. É possível ser brincante como ato de vida e para MOREIRA (2015, p.61) “o conceito de cultura popular, desde sua origem, comporta os confrontos sociais, a luta de classes”.

O ato de trabalhar com elementos da cultura popular em sala de aula carrega em si também uma dimensão política. Seja através de uma palma, uma cantiga, uma fincada de pé no chão – mesmo que sentado – já é fissura se tem como princípio a alegria e contentamento. Um “contar de caso”, uma pausa no conteúdo para ouvir o outro e ouvir-se a si mesmo. Uma não abstinência do que é festivo; a presença e pertencimento a uma comunidade de aprendizado. Uma celebração diante de uma tentativa de um aluno. Todas essas são umas das muitas formas de lembrar os corpos brincantes de que estão conectados à roda da vida.

O termo brincadeira aparece como extenso vocábulo no dicionário do Folclore Brasileiro de CASCUDO (2005, p.188), mas para finalidade deste trabalho cabe citar que, segundo o autor: “as brincadeiras dificilmente desaparecem e são das mais admiráveis constantes sociais, transmitidas oralmente, abandonadas em cada geração e reerguidas pela outra, numa sucessão ininterrupta de movimento e de canto”. Quando um professor participa e atua-joga-brinca com os alunos está reafirmando sua ação brincante e praticando os valores civilizatórios afro-brasileiros; no ato brincante suspendem-se as dimensões de espaço-tempo real, ampliam-se as conexões afetivas e de camaradagem/cooperação entre os envolvidos, a partilha de um espaço comum da alegria e do simbólico, surge a performance como fruto das confluências de uma comunidade de aprendizado. Um ato performático coletivamente engajado, pois para SCHECHNER (2012, p.19) “performances são fazer-creer no jogo, por prazer”.

Na encruzilhada da prática docente em diálogo com a existência discente, potencializada pelos aportes bibliográficos, atravessada por aspectos subjetivos - nos quais também incidem as intervenções institucionais, sociais, culturais, políticas - é possível encontrar a oferta da alegria. Para a manutenção da alegria no espaço educacional é preciso que tenhamos adeptos dela entre os professores uma vez que as “ações de transgressão operam nas frestas” (RUFINO, 2019, p.19).

Como exigir dos professores que defendam a brincadeira, jogo, prazer, alegria, corpo como suporte de produção e inscrição de saberes e a arte como linguagem diante de um sistema tão cruel que cada vez mais os corrompe por meio da escassez e do descontentamento? Salas lotadas, espaços escolares cujas condições físicas frequentemente

são inadequadas ao trabalho, cenário sócio econômico desolador, questões complexas da comunidade escolar, sobrecarga de funções, entre outros muitos desafios em nossa rotina... É minimamente justo esperar que um docente, principalmente do ensino fundamental na educação pública, encontre meios de resgatar o encanto e fissurar o projeto de falência da educação brasileira se os próprios ambientes de formação docente reforçam e fragilizam a condição essencial do corpo como égide de assentamento e fabricação de conhecimento? A educação, de modo geral, ainda carece de comprometimento e ações com princípios pedagógicos “não-brancos”.

A essência brincante – embora o termo esteja comumente associado às manifestações culturais populares brasileiras – manifesta-se quando abocanhamos a alegria, interação com o meio, prazer e as linguagens artísticas como dança, canto, poesia, representação, por mais que as forças coercitivas e colonizadoras que incidem sobre nós tentem nos arrancar. Se existe ator brincante, músico brincante, marceneiro brincante, agricultor brincante, dona de casa brincante, palhaço brincante, por que “cargas d’água” não pode haver professor brincante? O aspecto interseccional dos brincantes reside na presença dos princípios afro civilizatórios. Uma prática pedagógica brincante sempre defenderá a alegria e o fazer-junto. Portanto, é perfeitamente viável estimular a comichão brincante na alma docente; é questão de resgate, de rememorar. Já está lá. A mobilidade do fluxo de vida por meio do aparato corporal é condição primária da existência. Rememorar-se brincante é uma urgência por nós mesmos. Brincar é urgente para a manutenção da prática docente.

Os palhaços brincantes são artistas que se divertem junto com o público, sem a preocupação de seguir rigorosamente um roteiro de ações pré-definido, mantendo assim, alto grau de improvisação e de liberdade de ação. Seu trabalho é promover acontecimento cênico lúdico e interativo e suas brincadeiras costumam ser abundantes em elementos como música, dança, jogos e poesia. Diversos são os tipos brincantes presentes na cultura tradicional brasileira. (CASTRO, 2019, p.59)

Para fazer as pazes com a alma brincante que tem como altar o corpo é necessário saber-se numa guerra. É preciso gargalhar nas trincheiras diante de um opositor invencível, mas sustentando o prazer da batalha. Ao nos assumirmos brincantes é bom que estejamos conscientes de que, com muita sorte, conseguiremos no máximo algumas fissuras nessa estrutura docilizante, desencantadora, vaidosa e imbecilizante. Quem sabe daqui alguns séculos nossas fissuras somadas representem algum progresso em direção à humanidade, ou um retardo no avanço das desigualdades. Costumo falar para os meus pequenos alunos que uma das regras da minha aula é que possamos nos divertir, tanto eles quanto eu. Mais do que cortejar a alegria docente, é preciso defendê-la. Lutar por ela. Responder com ímpeto de

dançar, batucar, cantar, rir, celebrar, trocar, ritualizar, transgredir àqueles que tentam aniquilá-la.

#### **4.5 – “Casa de palha, chiqueiro de bode. Com esse coco ninguém pode”: Salgando os corpos dóceis na pancada do pandeiro.**

“Acende a chama do amor na lua cheia. Vive morto o corpo que não mulambeia.”<sup>46</sup>

(Luiz Antônio Simas)

Como enunciado nos subcapítulos anteriores a ação brincante, especificamente na expressão artística da cultura popular brasileira, implica em “um ato constante de resistência e luta. Isso porque as manifestações oriundas do universo popular orbitam em uma lógica não apenas diferente, mas divergente da lógica do sistema hegemônico” (MOREIRA, 2015, p.65). Optar por trabalhar com a cultura popular, e consequentemente com os princípios afro-ameríndios nas instituições educacionais, requer uma boa dose de preparação docente, tanto teórica quanto prática, para poder resistir a variadas formas de preconceitos.

Foram incontáveis as vezes em que, ao trabalhar com ritmos populares brasileiros, precisei enfrentar resistência por parte de responsáveis, gestão e colegas ou dos próprios alunos devido à uma mentalidade distorcida que demoniza os elementos culturais diferentes dos hegemônicos, principalmente por estarem enraizados em uma ritualística não-cristã.

A partir de resistências encontradas para abordar as manifestações culturais brasileiras nas instituições educacionais básicas nas quais atuei, percebi em minha prática – o que pode não ser uma regra, mas revela uma tendência – que o Coco possuía maior facilidade de aceitação e permissão para a experiência junto à comunidade escolar; talvez pelo fato de sua origem, embora de caráter ritualístico permeado pela atividade laboral, não estar explicitamente vinculada à manifestação religiosa.

Em algumas cidades do Brasil as rodas de Coco são parte integrante dos festejos de santos Juninos, mas ainda assim as temáticas incutidas nas letras versam para temas não necessariamente religiosos. Mesmo explicando a origem da manifestação Coco e sua sonoridade produzida a partir de cascas do fruto coco, sempre há algum tipo de comentário

---

<sup>46</sup> Composição de Luiz Antônio Simas para a entidade da linhagem dos exus Maria Mulambo. Disponível no Twitter em: [https://twitter.com/simas\\_luiz/status/1299335964704337920](https://twitter.com/simas_luiz/status/1299335964704337920)

em tom de recusa quando os discentes escutam o ritmo. O mais comum entre eles é: “- *Tá amarrado, tia! Isso é macumba!*”. A partir disso amplio a discussão para o termo macumba, elucidando tratar-se de um instrumento musical de origem africana e da relação preconceituosa com diferentes religiões, e como isso tem ligação com o processo de colonização, o que normalmente não é suficiente para amenizar a resistência inicial.

Muitos alunos se recusam a ouvir ou experimentar corporalmente o ritmo, mesmo após todos as conversas e tentativas de debates com uso de argumentos – que acabam por tomar grande parte dos poucos tempos semanais de aulas destinados à disciplina de artes cênicas. Uma espécie de apego a ignorância que me remete a reprodução de discursos propagados nos seios familiares, que propagam visões intolerantes religiosa e culturalmente. Nesses momentos torna-se compreensível meu limite de atuação docente.

Em 2021, numa turma de quinto ano do turno da manhã da E.M. Duque de Caxias, tive uma experiência muito bem-sucedida ao abordar a manifestação Bumba meu Boi, tanto nas aulas online quanto nas aulas presenciais. Curiosamente o pai de um aluno era maranhense e havia tocado zabumba e pandeirão durante a adolescência em brincadeiras de boi no seu bairro. Descobrimos, isso quando numa aula online, o pai do aluno escutou a aula e pediu para falar com a turma. Ele compartilhou um pouco da sua experiência brincante e nos mostrou pela câmera as estruturas de boi que ele havia trazido do Maranhão. Havia um boi enorme – que o pai fez questão de tirar de cima do armário para nos mostrar – e um em miniatura com o manto lindamente bordado e fitas nos chifres. O aluno estava muito feliz de ver seu pai como protagonista daquele momento. Nas aulas presenciais o aluno levava o Boi Bumbá em escala reduzida em todos os nossos encontros, até mesmo quando as aulas já haviam mudado de tema. Meu pequeno aluno de 10 anos de idade, orgulhoso ao testemunhar seu pai compartilhar suas memórias brincantes em um rito institucionalizado como uma aula, e posteriormente apropriar-se dela, ressignificando a sua ancestralidade por meio de sua própria experiência ao encenar o personagem do patrão na representação da lenda do Boi, ratifica a potência dos desdobramentos ao serem convocados os valores relacionados à memória e ancestralidade em sala de aula. O desafio, atualmente, é quando nos deparamos com sujeitos que recusam e atribuem uma visão “negativa” e demonizada à essa ancestralidade.

Sou principalmente um corpo-lugar de memórias ancestrais onde os fatos registrados reconstroem uma visão do passado a partir das minhas experiências no presente, no cotidiano, afetando continuamente os meus modos de ser, ver e estar em variados Mundos: uma força invisível carregada de teias de afeto e valores sociopolítico-culturais em mobilidade ininterrupta

tornando-me um corpo-lugar pleno de rastros e histórias ouvidas e vividas, repletas de cantos e encantos. (GUALTER, 2018, p.5)

Após esta experiência bem-sucedida com a turma do quinto ano do turno da manhã, decidi trabalhar a manifestação Coco com a turma do quinto ano da tarde, composta em sua quase totalidade por alunos negros com um histórico de comportamento indisciplinado, relação interpessoal bastante delicada, cuja comunicação era constantemente repleta de turpilóquios. Julguei ser uma boa escolha devido ao ritmo bem marcado e com andamento acelerado do Coco. Eu tinha a esperança de que ao experimentar o Coco no corpo, os discentes da turma dissipariam a excessiva concentração de energia e agressividade que, retida pelas práticas docilizadoras, colaborava para a agitação e indisciplina do grupo.

Já na primeira aula, quando a primeira pancada do pandeiro ressoou pela sala, as manifestações de descontentamento fizeram-se ouvir através de diversos “*tá amarrado!*” e outros tantos “*tá repreendido!*”. Parei a música, falei sobre as origens da manifestação, tentei tranquilizá-los sobre a independência do Coco em relação a temáticas exclusivamente religiosas, tentei travar um diálogo sobre intolerância religiosa, contando com o olhar tímido de apoio e alívio dos poucos alunos que eu sabia que professavam religiões de matriz africana. Em vão. Os discentes que possuíam um perfil de liderança da turma, inclusive para ações inadequadas de comportamento, apresentaram imensa recusa diante do ritmo e da manifestação popular, e com isso conseguiram adesão da grande maioria, que não conseguia sequer ouvir as informações históricas sobre o ritmo, e a toda pergunta que eu fazia a fim de propor uma reflexão, respondiam com: “- *Não, tia. Isso é macumba*”. Mesmo diante de várias explicações sobre a etimologia da palavra macumba, a resposta era sempre a mesma e impermeável a qualquer argumento. E quando eu ponderava sobre a intolerância religiosa – que nem se aplicava diretamente ao Coco - a resposta era: “- *Mas macumba é do capeta*”.

Eu abortei o plano de aula de trabalhar cenicamente o Coco com aquela turma, cheguei a pensar em insistir na manifestação direcionando a abordagem para a indumentária utilizada, mas logo desisti de trazer para o planejamento qualquer abordagem – teórica ou prática – das manifestações culturais brasileiras.

O processo de colonização mental estava tão bem enraizado naqueles estudantes e o seu contato com valores afro-brasileiros civilizatórios tão anestesiado por discursos de ódio absorvidos do mundo externo que, honestamente, eu não teria forças pedagógicas para tentar reverter isso sozinha; principalmente por ser a única docente da turma que se propunha a trabalhar cultura popular brasileira. Hoje em dia me pergunto: se fosse um compromisso da

unidade escolar - como um todo - trazer a cultura popular para o seu planejamento pedagógico essa colonização cultural e mental teria tanta força?

Cabe ressaltar que incluir as manifestações populares com seus fundamentos rituais, culturais e espirituais originários de grupos que possuem uma cosmovisão não-Cristã, não implica em conversão religiosa. Conhecer e expressar-se por meio das manifestações populares brasileiras e seus fundamentos de base não significa aderir a estes valores e elementos trazendo-os para sua vida pessoal, mas sim em re-conhecer e acatar que, dentro daquele contexto específico, são representadas outras visões de mundo, outras formas e modos de ser e existir. Não é porque estudo e entendo o processo histórico dos regimes totalitários no mundo, que me torno uma adepta desta forma de governo. Mesmo que o sujeito opte por professar princípios religiosos de raízes católicas ou protestantes em sua vida pessoal, é engrandecedor para sua formação cidadã, ética e humana que admita e entenda que muitas das manifestações culturais das quais seus ancestrs participaram, eram permeadas por princípios arraigados à uma cosmovisão estruturada em elementos outros que desobedecem às dicotomias de bem e mal, luz e sombra. Desprezar essa pluralidade que nos antecede a partir de uma visão pessoal, é agenciar a cosmofobia – termo empregado e defendido por Antônio Bispo, em entrevista concedida a revista eletrônica *Coletiva*..:

A cosmofobia é uma doença do povo colonialista e tem como um dos seus principais sintomas o medo do sagrado. Para entender essa doença é fundamental compreender a trajetória das suas vítimas e para isso podemos tomar como ponto de partida a expulsão de Adão e Eva do Jardim do Éden.<sup>47</sup>

(BISPO, 2019)

Afinal, a quem/a quem servem as dicotomias instauradas na ideia de bem e mal, Deus e Diabo, profano e sagrado? Qual o intento da associação ao Diabo a tudo aquilo que tangencia ao universo imagético, sonoro e cultural da bíblia? O autor de *Pedagogia das Encruzilhadas* (RUFINO, 2019) nos despacha algumas respostas, uma vez que “a encruzilhada nos possibilita a transgressão dos regimes de verdade mantidos pelo colonialismo. A manutenção desses regimes balizados na ordenação de um mundo cindido contribui para a perpetuação das injustiças cognitivas praticadas” (p.18), onde a interdição de Exu no projeto colonial resulta numa educação monoculturalista (p.71). Ele ainda complementa:

As imagens do demônio cativo na garrafa ou de Exu significado como Diabo são extremamente simplificadoras e descomplexificam as negociações, esquivas, golpes, frestas e seduções dinamizadas nos cotidianos coloniais. A tentativa de fixação de campos opostos – bem ou mal, desvio ou regra –

<sup>47</sup> Entrevista concedida ao site Coletiva.org disponível em: <https://www.coletiva.org/dossie-emergencia-climatica-n27-entrevista-com-antonio-bispo>

dimensiona a obsessão cartesiana na produção de dicotomias. (RUFINO, 2019, p.52)

Mesmo frente à tantos desafios para incorporar – metafórica e literalmente – os fundamentos de base da cultura popular brasileira e suas manifestações cênicas às práticas docentes, considero de suma importância aos ambientes formadores docentes direcionarem às experiências pedagógicas com os elementos da cultura popular brasileira em aliança com o ensino do teatro. Abordar pedagogicamente as festas populares brasileiras é lugar fértil para pensar nas múltiplas linguagens artísticas e contemplar espaços discentes diversos e heterogêneos no que se refere à experiência com a expressão artística.

Assim como no teatro, as festas populares em suas brincadeiras e folguedos nutrem experiência e ciência dos elementos textuais; corporais; vocais; musicais; espaciais e de caracterização. Afluem igualmente de modo sistêmicos para uma vivência cênica, pois são ritos espetaculares sulcados no mesmo terreno no qual nasceu o teatro: a celebração comunitária. (SOUZA, 2014, p.17)

O conceito de um *Outro Teatro* – desenvolvido pelo professor e pesquisador Zeca Ligiéro - corrobora para o que denomino tática de salgamento, uma vez que escapa às táticas da docilização. Para o pesquisador o “Outro teatro é a definição aplicada às *performances* artísticas e culturais que envolvem narrativas, danças, cantos e elementos cenográficos, utilizadas principalmente pelas tradições africanas, asiáticas e ameríndias” (LIGIÉRO, 2018, p.15). O *outro teatro* abarca também as manifestações culturais e artísticas protagonizadas por brincantes, pessoas comuns, que emerge dos espaços cotidianos – fora da caixa ou edifício teatral – como produção de discursos por meio das linguagens artísticas. Ao referir-se às danças dramáticas nas quais fundem-se tradições africanas e ameríndias, o autor declara que estas possuem caráter de um referencial de identidade para comunidades rurais, periféricas ou em locais de população numerosa (LIGIÉRO, 2018, p.19). Abordando este conceito, o professor e pesquisador Zeca Ligiéro afirma no vídeo *O outro teatro – do ritual a performance*:

Vamos pensar o teatro como um fenômeno que pertence a toda humanidade e que acontece simultaneamente em diversas civilizações com estéticas complementares envolvendo as narrativas épicas e dramáticas, o canto, a dança, a cenografia e o figurino.<sup>48</sup> (LIGIÉRO, 2018)

Para a finalidade deste trabalho o conceito de *outro teatro* (LIGIÉRO, 2018) atrelado às manifestações da cultura popular brasileira fortalece a tática de salgamento porque além de erguer-se sobre a tríade *batucar-cantar-dançar*, contrariando a cisão para fins de

<sup>48</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I5BKv48WC7c>

especialização, que tem como meta a extração de habilidades para fins de utilidade - muito tradicional dos moldes cartesianos e coloniais e que é, também, elemento importante da docilização, os princípios do *outro teatro* (LIGIÉRO, 2018) - tão presentes nas performances culturais populares brasileiras - reforçam outros três fundamentos de salgamento, que acredito oferecerem resistência aos mecanismos de docilização:

- 1) Agrupa e agrega os indivíduos – contrariamente às técnicas disciplinadoras que visam distribuir e separar os sujeitos no espaço físico para que desta forma diluam suas potências enquanto corpo coletivo.
- 2) O *outro teatro* relacionado às performances da cultura popular brasileira tende a acontecer em espaços extra institucionais e “fora dos muros” das instituições representantes do poder coercitivo.
- 3) Apresenta-se também como expressão popular de grupos não dominantes. O desenvolvimento das habilidades necessárias ao fazer brincante são fruto de treinamento informal, facultativo e orgânico. Um brincante aprende fazendo com outros brincantes, e porque assim deseja.

Outros conceitos que vêm temperar a tática de salgamento são a *pedagogia engajada* (HOOKS, 2017) e a *antidisciplina* (RUFINO, 2019). O primeiro versa sobre uma prática pedagógica que considere o bem-estar de toda a comunidade de aprendizado, e o segundo com “a cisma com o caminho que se reivindica como único” (RUFINO, 2019, p.34). A tática de salgamento comporta a *polifonia*, outro elemento que aparece tanto na obra de hooks (2017), quanto na de Rufino (2019): se para a autora estadunidense “para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta.” (HOOKS, 2017, p.22), para o autor brasileiro “a potência de Exu emerge como um princípio dialógico, ambivalente, polissêmico e polifônico.” (RUFINO, 2019, p.44). Os espaços de formação docente comportam esta polifonia a partir de seus currículos, bibliografias e atividades práticas em seus locais de formação? Mesmo existindo atualmente leis, parâmetros, orientações e bases curriculares comuns que estabelecem o dever das instituições educacionais de contemplar a diversidade cultural, artística e étnica na prática docente, parece que não se sabe muito bem como fazê-lo, embora a intenção exista.

A ausência de experiências práticas com essa finalidade, compartilhadas em espaços de formação docentes – considerando nosso aspecto multiplicador, faz com que seja muito bem sucedido o projeto violento e aniquilador de valores civilizatórios afro-ameríndios e de suas expressões culturais e artísticas. A ausência de práticas pedagógicas estruturadas nesses

valores garante que continue imperando a força coercitiva, colonial e violenta que os mantém do lado de fora das instituições formais de produção de saberes.

A tática de salgamento para os corpos dóceis que proponho aqui assenta-se também no conceito de *cruzo* da Pedagogia das Encruzilhadas (RUFINO, 2019), uma vez que ela não propõe a destruição e descarte completo das táticas disciplinares e docilizadoras já amplamente implantadas, consolidadas e, de certo modo, eficazes em nosso jogo social.

O salgar corpos comporta grande mistura de temperos e conceitos, é intencional que essa tática – baseada no princípio da encruzilhada – seja atravessada e afetada por muitas e simultâneas diretrizes, entre elas: a *cisma* (RUFINO, 2019), a *fissura* (HOLLOWAY, 2014), a *prática transgressora* (HOOKS, 2017), a *experiência* (LARROSA, 2002), a *corponegociação* (MORAES, 2020).

#### 4.6 – Fundamentos da Tática de Salgar

A tática de salgamento é um outro caminho possível que corta, tangencia, serpenteia, contorna, comporta ou atravessa as táticas de docilização. Ela não é melhor, nem pior do que as táticas disciplinares propostas pela docilização - cabe lembrar que a dicotomia não é seu forte. Ela se reafirma como possibilidade de algo diferente desta, como uma técnica que nos aproxima das práticas populares, contemplando seus saberes, valores e suas linguagens. A tática de salgamento se assenta no cruzo: “O cruzo é a rigor uma perspectiva que mira e pratica a transgressão e não a subversão, ele opera sem a pretensão de exterminar o outro com que se joga, mas de engoli-lo, atravessá-lo como acúmulo de força vital.” (RUFINO, 2019, p.18).

No quadro abaixo enumerei algumas contradições entre as táticas disciplinares com finalidade de docilização e as dimensões oriundas das manifestações populares com seus fundamentos de base, pensando em evidenciar os alicerces da tática para salgar corpos dóceis.

O objetivo deste quadro comparativo não consiste em atribuir oposições como dito anteriormente, visto que o salgar corpos não é uma prática oposta ao docilizar, mas para conferir ao educador que quiser servir-se do salgamento maior autonomia para mobilizar os princípios desta tática a favor de seus intentos pedagógicos. Considero interessante apresentar este quadro comparativo para que, através de uma visão mais explícita das frestas, possamos buscar possibilidades de transgressão. Não me interessa reforçar dicotomias, mas me interessa enxergar quais as fragilidades de um sistema pensado para docilizar corpos e desencantar espíritos, para poder tentar fissurá-lo.

<b>DOCILIZAR</b>	<b>SALGAR</b>
Valores civilizatórios euro centrados.	Valores civilizatórios afro-ameríndios.
Suplícios sobre os corpos eram parte integrante de rituais.	As manifestações culturais populares brasileiras são muitas vezes atreladas à rituais.
Nos séculos anteriores os castigos e punições tinham como intenção ficarem impressos nos corpos, almas e mentes dos réus e de quem os testemunhava para que não houvesse recorrência do crime. O corpo castigado devia ser um exemplo e materialização da “lição” para os demais.	O ato brincante fica impresso na memória, corpo e alma de quem o realiza e do público que o testemunha, mas por meio da alegria e do prazer.

<p>A experiência e a alegria são elementos impeditivos da aplicação das forças de extração das habilidades. Distraem, corrompem, desfocam.</p>	<p>A experiência e alegria são elementos que sustentam a aplicação das forças para extração das habilidades brincantes. Agregam, fortalecem, alimentam.</p>
<p>O tempo empregado de forma integralmente útil, sem impurezas ou distrações contraproducentes. Até o brincar tem normas orientativas, habilidades e objetivos a serem alcançados, pressupondo uma mediação de um terceiro cognitivamente mais habilitado.</p>	<p>O tempo empregado comporta a festa, a pausa, a conversa, o riso, o ouvir. Um tempo que comporta “inutilidades”. É um tempo espiralado onde a ancestralidade é ao mesmo tempo passado e presente. A mediação do ato de brincar é feita por um “par”, um “igual”.</p>
<p>O grupo ou corpo coletivo trabalha de forma fragmentada, isolada e seccionada de acordo com funções e tipos de habilidades. Distribuídos e agrupados para atender interesses alheios àqueles sujeitos.</p>	<p>O grupo trabalha de forma articulada e com suas forças conjugadas para sustentar uma ação da qual são, ao mesmo tempo, atores, protagonistas e público servindo à um propósito conhecido e compartilhado.</p>
<p>A hierarquia e obediência dão-se pelas relações econômicas e de poder social (chefe).</p>	<p>A hierarquia e obediência dão-se pelo campo dos afetos e pelo reconhecimento de mais saber e experiência (mestre).</p>
<p>Os papéis sociais são fixos, pré-determinados e especializados para facilitar a extração das habilidades e potências.</p>	<p>Na brincadeira popular, embora haja uma distribuição de funções para a construção coletiva, há incentivo para a mobilidade dos papéis. Faz-se determinada função, mas há incentivo para que o brincante circule nas atribuições e papéis. O músico pode dançar, o dançarino pode tocar, o público pode dançar etc.</p>
<p>O indivíduo precisa ser considerado apto para exercer determinada função ou atribuição; mostrar que é capaz através de provas, trabalhos e outros mecanismos avaliativos institucionalizados.</p>	<p>Para ser brincante, só é necessário aceitar o convite de entrar na roda, participar do jogo cênico da manifestação. Basta ter vontade de brincar. Em casos que exigem maior especialização da atividade, a aptidão é atestada por instrumentos avaliativos locais, parâmetros estipulados pelo próprio grupo.</p>
<p>Fazer <i>para</i> um indivíduo ou grupo.</p>	<p>Fazer <i>com</i> um indivíduo ou grupo.</p>
<p>Relações verticais de poder.</p>	<p>Relações horizontais de poder.</p>
<p>A produtividade reúne o que a brincadeira separa.</p>	<p>A brincadeira separa o que a produtividade reúne.</p>
<p>Códigos, signos e elementos da linguagem pautam-se no reforço da hierarquia e no empreendimento do descolamento do sujeito</p>	<p>Códigos, signos e elementos da linguagem pautam-se no reforço da identidade coletiva e do corpo grupal, reforça o</p>

da identidade coletiva. “Ponha-se no seu lugar”, no lugar que te disseram para ocupar. Te destinam a sala, a turma, a quantidade de tempos, a grade curricular... Forças coercitivas utilizam-se dos elementos da linguagem.	empreendimento da contribuição do sujeito na expressão de uma ação coletiva. “Como você pode contribuir? Por quais funções você gostaria de se responsabilizar?”. Forças afetivas e ancestrais apoderam-se dos elementos da linguagem.
Há atuação constante de forças vigilantes concentradas para assegurar o cumprimento dos pactos estabelecidos.	Há atuação constante de forças vigilantes para assegurar a brincadeira, no entanto, elas são diluídas e apropriadas por todo o grupo: o sujeito que vigia é também vigiado.
Dimensão exclusivamente cognitiva, racional, operacional e intelectual. Exclui ou minimiza o campo sensível, sensorial, afetivo e espiritual.	Dimensão afetiva, sensível, sensorial sem que se desconsidere a dimensão prática e operacional. Não exclui nem minimiza a dimensão afetiva, espiritual e comunitária.
Movimentos e utilização de um corpo tecnicamente desenvolvidos e disciplinados para o trabalho ou atividades que tenham finalidade a utilidade para alimentar o mecanismo hegemônico vigente.	Em algumas manifestações culturais populares incorporam-se movimentos do trabalho e das atividades cotidianas, mas estes são ressignificados e reinseridos num contexto de festividade e diversão.
Acordos, leis e pactos que passam pela palavra e pelas escrituras. Hegemonia da palavra.	Na brincadeira popular os acordos e negociações podem passar pelo corpo, olhares, deslocamentos no espaço. Hegemonia do corpo e da sonoridade.
Regras e limites impostos para assegurar a produtividade, inibir a expressão individual e garantir a expansão das táticas disciplinares.	Regras e limites impostos para garantir a segurança dos brincantes e os limites de expansão da brincadeira, diferindo o espaço da brincadeira do espaço cotidiano.
Aparato corporal como suporte de inscrição de poder e desenvolvimento de potências para extração.	Aparato corporal como suporte de inscrição de saberes e desenvolvimento de experiências para encantamento.

Todos os apontamentos sobre docilização e salgamento contidos no quadro acima miram uma perspectiva de apresentar teoricamente os fundamentos de base da tática de salgamento docente, que são amplamente irrigados pela fonte dos valores civilizatórios afro-brasileiros, que por sua vez banham abundantemente os fundamentos de base da cultura popular brasileira. Para aqueles docentes que desejarem impregnar e salgar a sua prática é possível encontrar neste quadro alguns direcionamentos para apoiá-los nas definições de objetivos pedagógicos.

O intento dessa proposta pedagógica destinada à formação docente carrega em si o compromisso da restauração como ponto de retomada de um corpo brincante. Corpo este que já possui – biológica, espiritual e energeticamente – inscrições e vivências enquanto suporte de expressão e religação com a vida, a celebração e alegria.

Diferentemente da ação de reformar, onde muitos recursos e materiais podem ser descartados e outros tantos novos adicionados, trazendo certos atributos de novidade, a ação de restaurar não pretende descartar aquilo que já está profundamente agregado ao corpo-parede-casca, mas de descobrir na organização atual desse grande maquinário corporal continuamente intervencionado, dispositivos originais e carentes de funcionamento. Restaurar os corpos brincantes é instigar e induzir a reconexão das vias familiares destes reintegrando-os à sua gênese, onde não cabe a sua cisão tripartida entre corpo, mente e espírito. É desobstruir os condutos de axé entupidos pela docilização e desencanto por meio de *fissuras* (HOLLOWAY, 2014) alicerçados em princípios de valores civilizatórios afro-brasileiros, presentes amplamente em práticas de um *outro teatro* (LIGIERO, 2018).

Salgar é questionar menos a utilidade e mais a alegria. Se para os mecanismos de docilização há demasiado enfoque na utilidade dos corpos, pensar uma proposta de salgamento que atravesse este modo de ver, sentir e agir no mundo tão imposto a nós, é trazer à experiência corporal nos espaços formais de educação um pouco dos itens que encontramos em o que o educador e escritor Rubem Alves chamaria de *caixa de brinquedos*<sup>49</sup>.

A ordem do "uti" é o lugar do poder. Todos os utensílios, ferramentas, são inventados para aumentar o poder do corpo. A ordem do "frui" é a ordem do amor —coisas que não são utilizadas, que não são ferramentas, que não servem para nada. Elas não são úteis; são inúteis. Porque não são para serem usadas, mas para serem gozadas. (ALVES, 2004)

Em sua análise poético-filosófica *Caixa de Brinquedos* Rubem Alves diz que nosso corpo carrega duas caixas: uma de ferramentas, na mão direita e uma de brinquedos na mão esquerda. Na primeira carregamos as ferramentas necessárias à nossa sobrevivência, os meios de vida que nos conferem poder, que são úteis. Na caixa de ferramentas encontram-se também as chaves para a caixa de brinquedos. Na segunda, a caixa de brinquedo, carregamos as coisas vistas como “sem utilidade”, mas que nos conferem razão para viver, que nos conduzem a alegria. Para o autor: “Arte e brinquedo são a mesma coisa: atividades inúteis que dão prazer e alegria. Poesia, música, pintura, escultura, dança, teatro, culinária: são brincadeiras que

<sup>49</sup> Texto Caixa de Brinquedos de Rubem Alves disponível em:  
<https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u877.shtml>

inventamos para que o corpo encontre a felicidade, ainda que em breves momentos de distração, como diria Guimarães Rosa” (ALVES, 2004). Curiosamente Rubem Alves emprega o termo brinquedo sem associá-lo diretamente a ideia do brincante na cultura popular, no entanto considero absolutamente viável essa relação. A brincadeira popular certamente estaria na caixa de brinquedos.

Talvez o que me encante na metáfora do autor neste texto é a profundidade da análise do sistema educacional que, enquanto educadores perpetuamos. Em sua acuidade, Rubem Alves, nos convoca a traçar uma encruzilhada: ele não sugere a aniquilação da caixa de ferramentas, pois ela nos garante a sobrevivência e trânsito no mundo, mas ele nos convida a olhar, abrir, remexer e usufruir da nossa caixa de brinquedos.

A tática de salgamento surge como uma diligência para defender a *caixa de brinquedos* dos corpos docentes frente à um ataque ao encantamento, ao axé, a alegria.

O plano de curso a seguir elege o Coco de Roda como ferramenta para esta restauração dos corpos brincantes, a tática de salgamento encontra nos elementos dessa manifestação possibilidades de *fissuras* (HOLLOWAY, 2014) na *docilização* (FOUCAULT, 2020), para que se instaure uma *pedagogia exuística* (RUFINO, 2019), não para subverter a ordem vigente, mas para transgredi-la.

Cabe ressaltar que são inúmeros os instrumentos e elementos para aplicar a tática de salgamento - cujos fundamentos já foram expostos acima, competindo a cada educador buscar outras estratégias para perseguir o corpo brincante amordaçado pelo projeto colonial. A tática de salgamento é uma entre outras possibilidades de luta para assegurar o direito à alegria nos processos educacionais.

## 5. PLANO DE CURSO

“O brinquedo é da gente, a gente não pode esperar por ninguém.”<sup>50</sup>  
(Mãe Beth de Oxum)

### APRESENTAÇÃO

A intenção de desembocar o trajeto desta pesquisa em uma proposta pedagógica surge da necessidade verificada em minha prática profissional, enquanto professora de artes cênicas da rede municipal de educação, em transformar conteúdos teóricos e acadêmicos em atividades práticas e aplicáveis a realidade da sala de aula. Este plano de curso apresenta sugestões pedagógicas desenvolvidas a partir de uma investigação teórica, sistematizadas para amparar experiências pautadas no protagonismo corporal, rítmico, holístico e comunitário dos indivíduos em um contexto de formação de professores.

Considerando a carga horária intensiva de trabalho docente, a falta de reconhecimento e valorização do trabalho docente no ensino fundamental, os desafios econômicos, sociais e culturais impostos à nossa rotina, e o excesso de atribuições e cobranças para além de sala de aula - que resultam no adoecimento cada vez mais crescente entre os educadores - conforme aponta o artigo publicado na *Revista Educação Pública* (NASCIMENTO, SEIXAS. 2020), considero urgente e necessário o comprometimento com formações docentes que ofertem, não só a possibilidade de ampliação de conhecimentos e saberes por vias cognitivas, racionais e mentais, mas que se pactuem e envolvam com a manutenção da alegria, do afeto e de valores civilizatórios afro-brasileiros.

Formações docentes que se orientem pelo comprometimento da manutenção do estado brincante e de um corpo como suporte de produção e inscrição de saberes, representam uma ação de salgamento, capaz de minimizar alguns efeitos da docilização dos corpos, que tanto contribuem para o minguar da alegria frente à vida.

Se para ALVES (2004): “a vida não se justifica pela utilidade, ela se justifica pelo prazer e pela alegria”, para KRENAK (2020, p.24): “temos que parar de nos desenvolver e começar a nos envolver”, a partir disso penso que por séculos e mais séculos a cultura e educação foram moldadas e docilizadas por referências comprometidas em reproduzir padrões, técnicas, condutas, produzir habilidades e conhecimentos euro centrados e colonialistas; e o movimento

---

<sup>50</sup> Fala proferida pela Ialorixá, percussionista, ativista cultural e mestre coqueira aos 00:37 do documentário *O coco, a Roda, o Pneu e o Farol* (2007) com direção de Mariana Brennand.

de afrouxar o processo pedagógico dessas amarras, transfigurando-o num ato mais pluricultural e polifônico, precisa passar também pela descoberta de novos métodos, propostas e formas de ser-ver-fazer.

Fornecer espaço para que valores essenciais<sup>51</sup> às culturas afro-ameríndias manifestem-se em um contexto de formação de professores representa uma possibilidade de que estes saberes - direta ou indiretamente - possam perpetuar-se, garantindo sua sobrevivência através das propostas docentes. Fertiliza-se a terra-corpo, lança-se a semente por meio das experiências (BONDÍA, 2002) e espera-se que fecunde e floresça, viabilizando a manutenção desses saberes e valores violentados ao longo dos séculos, que são parte de nós e que o sistema de poder insiste em nos fazer esquecer. “Quando povos originários se referem a um povo como ‘uma nação que fica de pé’, estão fazendo uma analogia com árvores e florestas. Pensando as florestas como entidades, vastos organismos inteligentes” (KRENAK, 2020, p.52).

Comungo com o autor de *Pedagogia das Encruzilhadas* quando este afirma que:

O conhecimento não é meramente uma abstração, mas sim um fenômeno que corre mundo para baixar nos corpos. Os conhecimentos vagueiam nas asas do vento e montam nos suportes corporais, manifestando-se, assim, o saber enquanto prática. (RUFINO, 2019, p.29)

Corpo, memória e alma carregam inúmeros conhecimentos encruzados pela ancestralidade e pelo tempo presente que, de acordo com o observado em minha prática docente e como coordenadora pedagógica em mais de dez unidades escolares, raramente encontram fissuras (HOLLOWAY, 2014) para manifestarem-se e reivindicarem o seu lugar nas instituições de ensino.

A provocação que emerge ao final desse trabalho é desdobrar o aporte teórico, articulando-os com minhas experiências profissionais como artista e educadora, resultando num convite prático-pedagógico imbricado na potência dos cruzos (RUFINO, 2019). Atrevo-me aqui a projetar intentos e umbigar com as letras impressas, jogar com a sorte entre o entendido pela mente durante as leituras, e o que ficou impregnado na alma, aposto com a ousadia e o atrevimento de quem tem fé na encruzilhada e sabe que o corpo é suporte da sabedoria, assim como o é da gargalhada.

---

<sup>51</sup> Ver sobre valores civilizatórios afro-brasileiros de Azoilda Loretto da Trindade na página 97 deste trabalho.

## **JUSTIFICATIVA**

Apesar das inúmeras mudanças legislativas implementadas para incentivar práticas pedagógicas que contemplem a diversidade étnico-racial nos últimos anos, tais como a lei 10.639<sup>52</sup> e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC<sup>53</sup>, ainda são também inúmeros os desafios a serem transcendidos para que este eixo de ensino seja, de fato, contemplado pelos planejamentos pedagógicos. Mais do que pensar a diversidade étnico racial nos planejamentos e currículos disciplinares ou em projetos eventuais, para a efetiva e eficaz consolidação de ações educacionais que atendam estas orientações, considero essencial autorizar o corpo a apoderar-se do processo de aquisição e transmissão de saberes, protagonizando o processo pedagógico.

O desenvolvimento de competências e habilidades tal qual são praticados nas instituições formais de ensino ainda seguem parâmetros muito mais próximos da docilização e de valores civilizatórios com referenciais colonialistas, onde o corpo é formatado para extração de habilidades por forças docilizadoras<sup>54</sup>. Esta observação pode ser averiguada à medida que nos ambientes destinados à formação de docentes ainda se reproduzem, predominantemente, condutas pedagógicas que exoneram as possibilidades de convocar o corpo, alma, ancestralidade e energia vital para conduzir as experiências de produção e manutenção de conhecimentos, tais como o fazem as culturas afro ameríndias, onde o ensino e a aprendizagem perpassam – integralmente - o ser, considerando o aparato corporal como elemento relevante e primordial no processo de ensino e aprendizagem.

A predileção pelo processo cognitivo sustentado pela razão e apoiado quase que exclusivamente na atividade mental – herança colonial – tende a silenciar e reduzir elementos caros à uma cosmovisão “não-branca”.

Uma vez que um docente opte por inserir em sua prática princípios que transgridam a hegemonia colonial na educação, é imprescindível que este professor convoque e autorize o protagonismo do suporte ancestral necessário à produção e perpetuação de saberes: o corpo.

---

<sup>52</sup> Lei que data de 9 Janeiro de 2003 e que altera a lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 e estabelece a obrigatoriedade da inclusão da temática História e Cultura afro-brasileira no currículo oficial das redes de ensino.

<sup>53</sup> BNCC: Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo homologado em Abril de 2017 que versa sobre o conjunto de competências, habilidades e aprendizagens a serem desenvolvidos pelos discentes em todas as modalidades de ensino. A terceira competência geral da Base aborda sobre o desenvolvimento de Repertório Cultural como transcrito a seguir: “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. Objetivo: Fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.”

<sup>54</sup> Corpos Dóceis (FOUCAULT, 2020). Para maiores informações verificar o capítulo denominado *O corpo do corpo docente investido pelas relações de poder: mais duro que casca de coco* na página 40 deste trabalho.

Suporte este tão atacado e cerceado ao longo dos séculos nos ambientes educacionais, onde a postura considerada adequada e produtiva ao discente normalmente relaciona-se a um corpo apoiado, a maior parte do tempo, pelas nádegas sobre uma superfície, intentando-se assegurar maior enfoque à atividade mental e controle na produção e extração de suas habilidades.

Embora muitos dos documentos normativos da legislação educacional brasileira, tais como a lei número 9.394 / 96 (LDB), os parâmetros curriculares nacionais (PCN), a lei 10.639/ 2003 e a base nacional comum curricular (BNCC) orientem, com maior ou menor ênfase, sobre a exigência de abranger eixos estruturantes como corporalidade, diversidade, multiculturalismo e linguagens artísticas, o que observo em minha prática como docente em contínua formação é que ainda há uma grande lacuna entre teoria e prática nos ambientes formativos educacionais.

Buscando incorporar - no sentido literal da palavra - os valores civilizatórios afro-brasileiros e esgarçar espaço nas práticas pedagógicas para *fissuras* (HOLLOWAY, 2014) vinculadas às *experiências* (BONDÍA, 2002) relacionadas a uma *abordagem holística do aprendizado* (HOOKS, 2017) que considere corpo, mente, emoções e espírito dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, é que se estabelece este plano de curso que almeja inspirar atos docentes que se operem na *pedagogia das encruzilhadas* (RUFINO, 2019), comprometendo-se com o axé e sem negar a pluriversalidade do mundo.

Uma educação que se opere como axé. Ou seja, um fenômeno parido de nossas energias vitais, que se lance em cruzo, que circule e se multiplique de forma diversa e inacabada, produzindo encantamento, potencialização da vida em toda sua pluralidade [...] A meu ver, a interdição de Exu pelo projeto colonial é um dos principais fatores para a produção da experiência humana (educação) calcada no monoculturalismo, na escassez e na miséria. (RUFINO, 2019, p.71)

Pensar numa educação que se opere com axé é trazer para o cerne da ação didática o compromisso em mobilizá-lo enquanto energia vital, sensibilizando todas as dimensões humanas para o gozo da vida. Como mover axé na sala de aula se não há espaço para visitar as encruzilhadas que a diversidade e a polifonia de um grupo de indivíduos reunidos representam? Como mobilizar energia vital e sensibilizar indivíduos, se as práticas educacionais que se impõem e são reproduzidas almejam mais conformar do que formar? Como sensibilizar as dimensões e dilatações de um ser - que comporta mente, corpo, emoções, memórias, saberes e alma - se perpetuamos nos espaços instrutivos táticas disciplinares que possuem em suas raízes históricas a finalidade de desencantar o corpo, que é fonte inesgotável de sensações, memórias, conhecimentos, sentimentos e potência cognitiva?

Considerando a proposta de *Pedagogia das Encruzilhadas* baseada em Exu, e considerando que “ele brinca e se diverte com a nossa obsessão por esclarecimentos, pela verdade... e porque ri da fragilidade desses nossos regimes, opera nos vazios deixados por nossos próprios discursos. Exu longe de ser a palavra que salva, é a que encanta.” (RUFINO, 2019, p.35), cabe salientar aqui que este plano de curso possui, facultativamente, um caráter inacabado, principalmente por levar muito em conta a experiência, a festa, a fresta, as fissuras e os cruzos.

Elegi a manifestação popular brasileira Coco como instrumento para a tática de salgamento dos corpos como fio condutor dessa proposta didática, no entanto considero perfeitamente possível e aconselhável que o docente que desejar acolher o salgamento como tática de restauração de um corpo brincante a partir dos princípios traçados ao longo dessa pesquisa, possa desenvolver seu próprio planejamento pedagógico, ou ainda alterar, potencializar, desconsiderar, ampliar, devorar, regurgitar, cruzar, combinar, o que foi pensado aqui. Afinal a metodologia das encruzilhadas, onde essa proposta se assenta, afirma Exu, sendo assim seu caráter inacabado e sua abertura às muitas possibilidades de intercâmbio entre saberes e experiências são também seus fundamentos.

Considerando a conceituação de LUIZ (2020, p.30) de que:

o plano de curso é uma orientação do caminho que a disciplina abordada deve seguir durante o ano letivo em uma determinada turma. Ele segue sugestões de documentos educacionais nacionais como a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC; segue também caminhos apontados pelos documentos municipais ou estaduais, como os currículos das disciplinas elaborados pelas Secretarias de Educação; além do Projeto Político Pedagógico da escola.

Para a autora o plano de curso deve ser flexível e passível de sofrer modificações ao longo de sua aplicação de modo que os alunos se sintam participantes do processo e obtenham progresso no processo de ensino e de aprendizagem (LUIZ, 2020).

A opção em abordar o Coco num plano de curso cujo desejo maior é restaurar o corpo brincante dos envolvidos por meio das táticas de salgamento, relaciona-se diretamente com as seguintes questões: A que/quem meu plano de aula silencia? A que/quem meu plano de aula confere voz? Quais princípios e valores eu incentivo ao adotar as atividades propostas? Convocar a cultura popular brasileira para os espaços formativos docentes e discentes é fissurar (HOLLOWAY, 2014) um sistema educacional que investiu por séculos para destituí-la enquanto expressão identitária coletiva.

Percebo nas manifestações populares brasileiras a possibilidade de contribuir para momentos formativos, onde entre os participantes seja incentivada a restauração da condição de brincantes, proporcionando maior confluência corporal e comunitária entre facilitador e participantes do curso, minimizando a acepção *bancária da educação* (FREIRE, 2012).

Por que seria interessante, por exemplo, para um professor de matemática em pleno exercício, brincar de Coco? Para MOREIRA (2015, p.112) “o brincar vai se configurando como espaço de comunhão; são trocas e relações estabelecidas em um meio comum, que configuram a própria brincadeira. Brincar revela-se uma espécie de força alcançada pelo corpo coletivo”.

Desta forma, ao possibilitar um educador que está constantemente exposto e subjugado aos mecanismos de docilização, perceber-se como elemento do corpo coletivo através de um discurso proferido pelo seu suporte corporal de maneira mediada pela memória ancestral, manifestando apreço à alegria, fissurar-se-á o aspecto prisional e docilizante ainda tão inculcado nas instituições educacionais. Para o autor de *Vigiar e Punir* a forma-prisão antecede sua existência como aparelho judiciário. Ela já se configura na sociedade quando:

Se elaboram, por todo o corpo social, os processos para repartir os indivíduos, fixá-los e distribuí-los espacialmente, classificá-los, tirar deles o máximo de tempo e o máximo de forças, treinar seus corpos, codificar seu comportamento contínuo, mantê-los numa visibilidade sem lacuna, formar em tono deles um aparelho completo de observação, registro e notações, constituir sobre eles um saber que se acumula e se centraliza. (FOUCAULT, 2020, p.223)

Brincar é necessário para que a docência sobreviva e a cultura popular tem muito a nos instruir sobre resistência por meio da alegria, memória coletiva, corpo, canto, dança, teatro, ancestralidade, diversidade e possibilidades de cruzos. Para RUFINO (2019, p.37) há “a dimensão da colonialidade que recai sobre o caráter epistemológico. Essa face nos mantém dependentes do paradigma de saber eurocêntrico”, no entanto o autor reitera que numa perspectiva das encruzilhadas de Exu não se trata apenas de subverter, de negar o que já está posto, de propor a aniquilação de todo conhecimento colonial, mas ofertar a possibilidade de uma “esculhambação das lógicas dicotômicas para a reinvenção cruzada” (RUFINO, 2019, p.37).

A cultura popular brasileira, originalmente impregnada por valores e fundamentos afro-ameríndios, representa a encarnação da concepção das encruzilhadas e seus cruzos que segue resistindo às investidas coloniais. Segundo CHARTIER (1995, apud MOREIRA, 2015, p.147): “o conceito de cultura popular é historicamente desvinculado do contexto formal / oficial de uma suporta ordem vigente”. Afirmo que as pesquisas sobre as manifestações

populares, por maior excelência que possuam, não são capazes de registrar e traduzir os fenômenos que ocorrem e imprimem-se nos corpos físicos, mentais, emocionais e espirituais dos brincantes no momento da brincadeira, pois esta – embora configure-se numa experiência coletiva – possui desdobramentos subjetivos e individuais.

Rememorar aos docentes em formação, e os ainda em exercício, o quanto é prazeroso estar em um ambiente de aprendizagem que acolha as diversidades, e esteja disposto a dialogar com a cultura popular brasileira é permitir que “nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo” (HOOKS, 2017, p.63).

É imprescindível que a escolha pedagógica por uma abordagem decolonial e multicultural não esteja dissociada de um posicionamento cultural e político. Para MOREIRA (2015, p.166) “brincar é guerrear por uma lógica do encantamento, que possui caráter político”, para FORQUIM (2000, p.61 apud ANDRADE, 2020, p.30) “um ensino pode estar endereçado a um público culturalmente plural sem ser, ele mesmo, multicultural. Ele só se torna multicultural quando desenvolve certas escolhas pedagógicas que são ao mesmo tempo escolhas éticas ou políticas”, a partir do exposto acredito que esta pesquisa se consubstancia em uma proposta prática que mira o multiculturalismo. Como afirma FORQUIM (2000, p.61 apud ANDRADE, 2020, p.30) uma ação didática para ser multicultural precisa envolver-se na escolha meticulosa dos conteúdos, métodos e dos modos de organização do ensino, considerando, criticamente, a diversidade.

Se durante os momentos dos encontros propostos neste curso os docentes puderem divertir-se, celebrar com seus pares e alimentar o estado brincante, movendo axé e fazendo-o circular, ativando assim as memórias afetivas ancestrais, trazendo um pouco de mobilidade e alegria à sua alma, ter-se-á aberto uma fissura. Conceber-se-á uma encruzilhada, uma vez que sua festiva humanidade estará assentada pela experiência e no afeto.

**OBJETIVOS:**

Os objetivos pedagógicos estabelecidos para este plano de curso fundamentam-se, majoritariamente, no quadro comparativo da página 118 do presente trabalho onde pontuo os aspectos de divergência entre as táticas de docilização e salgamento, bem como sua articulação com algumas competências gerais e específicas da Base Nacional Comum Curricular. São estes:

- Diferenciar as técnicas de docilização das técnicas de salgamento incidentes sobre os corpos nos espaços formativos educacionais;
- Apresentar os valores civilizatórios afro-brasileiros sistematizados pela educadora e pesquisadora Azoilda Loretto da Trindade e demonstrar o emprego destes valores em propostas práticas artístico-pedagógicas;
- Contextualizar e debater as origens históricas da manifestação Coco e sua relação com o universo do trabalho;
- Aplicar de forma integrada diferentes linguagens artísticas como a dança, a música e a encenação;
- Investigar possibilidades corporais que operam através do ritmo e passos do Coco;

## PÚBLICO ALVO

Licenciandos e / ou docentes em exercício da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação jovens e adultos e ensino superior de instituições públicas ou privadas, respeitando-se a quantidade mínima de seis e máxima de doze participantes.

## ESTRATÉGIAS

A partir do exposto nos capítulos anteriores desta pesquisa, considerando as premissas de FOUCAULT (2020), é possível constatar por meio dos argumentos do autor que os mecanismos de docilização apoiam-se em estruturas e práticas complexas e amplamente disseminadas e difundidas no corpo social. Pontua que as práticas docilizantes em muito se vinculam ao etnocentrismo e *cosmofobia* (BISPO, 2015) colonial, que atuam, entre outras coisas, através do investimento imperativo ao cerceamento do corpo, e no desencanto programado diante da vida. Portanto, a orientação para implementação das táticas de salgamento – não como estratégias de subversão, mas de transgressão<sup>55</sup> - é que nos planejamentos em que estas forem aplicadas, seja priorizada a simplificação das propostas para que haja o máximo espaço e tempo possíveis para o fluir da vida por meio das experiências relacionadas aos valores civilizatórios afro-brasileiros.

Ao eleger ações didáticas extremamente dependentes de uma transferência de saber, e um emprego meticulosamente útil do tempo destinado às atividades, buscando o desenvolvimento de habilidades alheias ao suporte corporal e que não alimentam a alegria na alma discente, privando-o de experiências individuais e coletivas desconectando-o das relações de afeto e com o ambiente, continuar-se-á alimentando uma prática que reforça as táticas de docilização dos corpos.

Na perspectiva da educação inclusiva, havendo participantes com necessidades especiais, as estratégias e atividades propostas estarão sujeitas a alterações e/ou adaptações.

- Atividades práticas relacionadas às expressões artísticas de forma integrada (música, dança, teatro e poesia)
- Atividades em grupo

---

<sup>55</sup> Verificar a página 117 onde analiso brevemente os conceitos reformar x restaurar.

- Tempestade de ideias
- Produção de texto colaborativo
- Vídeo aulas
- Festejo

## **RECURSOS**

- Caixa de som amplificada com conexão bluetooth ou entrada para pendrive
- Instrumentos musicais: pandeiro, ganzá
- Elementos: chapéu de palha, retalho de chita e coco (fruto ou cuia de casca coco seca)
- Folhas de papel, canetas
- Vendas de tecido (6 unidades)
- Uma folha de cartolina ou papel 40 kg
- Barbante
- Fotos impressas com informações dos mestres coqueiros: Dona Selma do Coco, Dona Aurinha, Mestre Galo Preto, Guitinho da Xambá, Jackson do Pandeiro, Mestra Totinha, entre outros.

## **DURAÇÃO**

Para execução da proposta considera-se necessário o mínimo de quatro encontros com duração de duas horas cada, totalizando uma carga horária de 8 horas/aula.

### 5.1 – Vídeo aulas: Um pouco sobre o Coco e Simbora dançar Coco!

Compõem também este trabalho duas vídeo aulas. Na primeira é apresentada, de maneira breve, as origens e informações mais relevantes sobre a manifestação popular. Na segunda vídeo aula é explicado, de forma sistematizada e prática, o passo da dança do Coco.

Os vídeos estão disponíveis no canal do Youtube denominado *Salgando Corpos Dóceis – Pesquisa PPGEAC - UNIRIO*, e é possível acessar às vídeo aulas através dos links e QR codes abaixo.

- Vídeo aula 01 – Um pouco sobre o Coco.  
Para acesso [Clique no link aqui](#) ou <https://www.youtube.com/watch?v=DEnCaNsixSw>  
ou



- Vídeo aula 02 – Simbora dançar Coco.  
Para acesso [Clique no link aqui](#) ou <https://www.youtube.com/watch?v=Z0PwSY4e0G8> ou



## 5.2 - Detalhamento da proposta didática

### **Encontro 1 – Religando o singular ao múltiplo: tecendo encruzilhadas**

*Valores afro civilizatórios abordados: comunitarismo / cooperativismo, corporeidade, musicalidade, ludicidade, axé e oralidade.*

*Duração: 120 minutos*

*Música / Coco norteador: Meu Barco Ligeiro – Coco de Toré Pandeiro do Mestre, composição Nilton Junior*

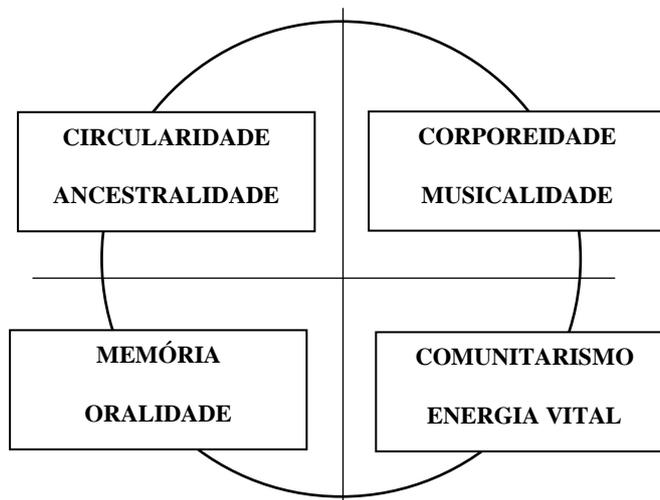
➤ Meu barco ligeiro disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bWGYuUqyaOM>

*Recursos: caixa de som, barbante, fita adesiva, papel e caneta*

1. “Tudo quanto fere a Terra, fere também os filhos da terra” (SEATTLE, 1885)<sup>56</sup>. O momento inicial do encontro precede apresentações. É orientado aos participantes que caminhem pelo espaço onde acontece o encontro, observando-o. Em seguida é solicitado a cada participante que se encaminhe a algum local onde consiga visualizar ou contactar elementos – ao menos parte deles - da área externa ao ambiente em que se encontra; para isso poderá utilizar janelas, portas, áreas, frestas do basculante etc. A indicação neste momento é apenas apreciar, com extrema atenção e entrega, os detalhes do mundo externo, abrindo-se a interagir com ele através de suas pulsações e respirações. Neste momento o facilitador deve pontuar o aspecto vivo e dinâmico da Terra e da natureza. Elementos presentes como cores, luminosidades, sons, texturas e cheiros do ambiente externo, bem como sensações provocadas por eles, podem ser energética e emocionalmente assimilados. É o tempo para ver-se existindo no mundo, como parte integrante dele, sem atividades com finalidade de utilidade. Esse momento iniciará três dos encontros seguintes.
2. Após a primeira proposta os participantes serão orientados a distribuírem-se pelo espaço do encontro, onde, previamente colados ao chão, dispostos em quatro diferentes quadrantes, estarão pedaços papéis contendo dois dos dez valores civilizatórios afro-brasileiros de acordo com a sugestão abaixo:

---

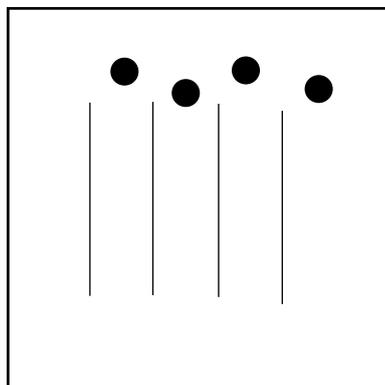
<sup>56</sup> Trecho a carta escrita em 1885 pelo Cacique Seattle da tribo Duwamish, do estado de Whashington no Estados Unidos da América, destinada ao presidente Franklin Pierce após o governo manifestar seu desejo de comprar o território do grupo.



Cada pessoa deverá dirigir-se a dupla de valores com os quais mais se identifique. Caso ocorra desigualdade na quantidade de participantes por quadrantes no momento da distribuição, o facilitador pode optar por orientar para que busquem uma segunda preferência, ou manter diferentes concentrações de pessoas por grupo de valores. Cada grupo formado nos quadrantes terá quinze minutos para conversar e compartilhar saberes, entendimentos, imagens, impressões e ideias a cerca destes valores e conceitos, expressando o que vem à sua mente ao pensarem nestas palavras, e em suas dimensões e desdobramentos enquanto valores civilizatórios. Nos quinze minutos seguintes, após ouvirem-se, o grupo deverá buscar o ponto comum, ponto de convergência ou ponto de “cruzo” entre os atravessamentos provocados pela troca, chegando à expressão de uma representação coletiva para cada um dos dois valores. O elemento comum ou ponto de cruza que surgirá em cada grupo a partir dos valores poderá manifestar-se como uma palavra, frase, som, movimento, gesto, sabor, cheiro etc. Caberá ao facilitador propor, direcionar e apoiar a elaboração dos elementos comuns, ou pontos de cruza, que representam coletivamente o entendimento daqueles valores.

3. Com todos os participantes em roda, cada grupo compartilhará com os demais os seus dois pontos de cruza relacionados a cada valor civilizatório afro-brasileiro pertencente ao seu quadrante, totalizando oito pontos de cruza. É interessante que o facilitador anote os elementos comuns que surgirem dos subgrupos.
4. O facilitador entrega um pedaço de barbante de mais ou menos dois metros a cada participante. Pede que todos abram espaço ao centro da sala e convida quatro pessoas para iniciarem o jogo que consiste em os participantes distribuírem no chão seus fios de barbante de forma paralela e vertical, com um pequeno espaço para transitarem e moverem-se entre eles; a disposição dos fios lembra as raias que dividem uma piscina.

A disposição espacial resultará como indica a figura abaixo onde as linhas representam os fios de barbante e os círculos os jogadores:



Cada jogador ocupará uma “raia” e poderá transitar nela, indo e voltando para frente ou para trás, respeitando os limites representados pelo fio. Todos podem realizar o movimento de deslocar-se para frente e para trás através das “raias”, indo e vindo. A primeira regra do jogo é que sempre haja movimento e deslocamento em alguma raia. Não é permitido que todos os corpos estejam estáticos simultaneamente. Manter o jogo em movimento será responsabilidade de todos. A segunda regra é que cada pessoa só poderá se deslocar através das raias se nenhuma outra estiver se movimentando. É necessário atenção constante dos envolvidos para que não ocorram movimentos simultâneos em duas ou mais áreas, e que o tempo entre a pausa de movimento de um jogador e o início do movimento de outro seja cada vez menor, até tornar-se fluido e imperceptível. Os jogadores também não podem parar de mover-se e cessar o movimento todos ao mesmo tempo, se isso acontecer e o fluxo de movimento e dinâmica minguarem, o jogo termina. A atividade segue de acordo com a percepção de quem o orienta e até que todos os membros tenham participado. O facilitador pode incentivar os jogadores a experimentarem diversas formas de deslocamento e qualidades de movimento como apontado por LABAN (1978) fluência, espaço, peso e tempo, e alternando, ainda, os planos (alto, médio e baixo), direções e intensidades, caminhando, dançando, saltando... são muitas as possibilidades corporais e espaciais, e compete ao facilitador estar atento a disponibilidade corporal e expressiva de cada grupo.

5. Findado este jogo, o *Coco Barco Ligeiro* começa a tocar e cada integrante deve segurar uma extremidade de um dos fios, esticando-o, e deslocar-se pelo ambiente juntamente com sua dupla, sustentando a distância e tensão suficientes para que o fio

se mantenha estendido. À medida que os deslocamentos acontecem, fios e duplas podem deparar-se com entroncamentos durante o trajeto, surgindo a possibilidade de cruzamentos entre fios e duplas. Caso isso aconteça os envolvidos devem acatar estas possibilidades e dar continuidade a ação, abrindo-se as oportunidades de tecer encruzilhadas simbólicas e produzidas pelo suporte corporal. O facilitador deve participar ativamente dessa atividade circulando e relacionando-se com todos os elementos, obstruindo caminhos, abrindo espaços, impulsionando ou conturbando as possibilidades de encruzilhada.

6. Ao final desse encontro solicita-se aos participantes que identifiquem no mínimo três, e no máximo cinco pontos de cruzo entre as experiências vivenciadas ao longo do encontro. Alguns eixos norteadores da ação didática como: corporeidade, comunitarismo, movimento, corpo, grupo e escuta podem aparecer nesta etapa. Aqui é importante que o facilitador, mesmo que brevemente, aborde as motrizes teóricas do encontro que consistem nos *valores civilizatórios afro-brasileiros* de Azoilda Loretto da Trindade e *Pedagogia das Encruzilhadas* de Luiz Rufino. A explanação conceitual destes aportes teóricos e a relação com esta proposta pedagógica podem ser encontradas nos capítulos anteriores.

## **Encontro 2 – Memória e o tempo espiralado: ancestralidade e identidade no Coco**

*Valores afro civilizatórios abordados: comunitarismo / cooperativismo, ancestralidade, circularidade, memória, corporalidade e ludicidade.*

*Duração: 120 minutos*

*Música/ Coco norteador: Coco de Pedra Pequena - Flor de Imbuia: cantos de pisar o chão, composição: Diana Rocha.*

➤ Coco de pedra pequena disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=46HjJEzzzjo>

*Recursos: Retalhos de tecido de chita (ou variantes de tecidos populares), chapéu de palha, coco (fruto), pandeiro e caixa de som.*

1. O início deverá ocorrer conforme o item número um descrito no primeiro encontro. É importante que se estabeleça um tipo de ritual amparado pelo silêncio, onde a observação e estado de presença sejam fortalecidos. Mesmo que as ações e objetivos nesta etapa inicial sejam comuns a todos, o seu desenvolvimento acontecerá de forma muito pessoal, particular e autônoma para cada indivíduo respeitando seus tempos e ciclos internos.
2. Com os participantes em roda, é solicitado que um por vez se apresente por meio da seguinte sequência: falando uma característica que acredite ter herdado de seus ancestrais, o seu primeiro nome e finalize com um movimento, que concreta ou simbolicamente relacione-se com a característica anteriormente citada. Todos os demais da roda, concomitantemente, repetem – obedecendo as mesmas qualidades corporais e vocais da matriz – o nome e movimento da pessoa que se apresentou. Assim segue-se até que todos os participantes tenham se apresentado. É pertinente sinalizar aqui que o facilitador deve explicitar o sentido de ancestralidade, levando em consideração a variedade de configurações familiares existentes na nossa sociedade. A perspectiva de ancestralidade abordada nesta proposta abarca um amplo escopo no que se refere ao tema.<sup>57</sup>
3. Obedecendo a mesma distribuição espacial do item dois do encontro anterior, os retalhos de tecidos, chapéu de palha, coco e pandeiro serão distribuídos nos quatro quadrantes. O facilitador orienta os participantes a caminharem por entre os objetos e abrirem-se a possíveis memórias ou associações que cada um deles pode suscitar. Neste momento nenhuma imagem, sensação ou evocação atizada pelos objetos deve

---

<sup>57</sup> Para ampliar a discussão sobre o tema sugiro que o facilitador se dedique a conhecer o que Azoilda Loretto da Trindade explana sobre o valor civilizatório afro-brasileiro denominado ancestralidade.

ser desconsiderada. Após destinar um tempo para esse exercício de associações entre os objetos e as reminiscências de cada pessoa, o facilitador pede que todos os participantes se distribuam amplamente pelo espaço. Ao sinal sonoro que será representado pelo início da música *Coco de Pedra Pequena*, os participantes iniciam, simultaneamente um deslocamento pelo ambiente, buscando expressar corporal e sonoramente algumas das impressões e memórias que surgiram no momento da observação dos objetos. Compete ao facilitador manter atenção e relação com o grupo, de modo a identificar as facilidades ou dificuldades dos integrantes para expressar-se por meio de linguagens não verbais, como a linguagem corporal e sonora. Por estarem imersos em estruturas corporal e mentalmente docilizantes, e expostos a modelos coloniais e coercitivos, poderá haver, mesmo em grupos de docentes, grande indisponibilidade ou entraves em momentos que convoquem produções de discursos através do aparato corporal. É importante que nesta etapa os participantes sejam estimulados pelo facilitador para investigar de forma desprentensiosa e livre, experimentando e investigando as possibilidades de deslocamento da comunicação do campo cognitivo e oral para o suporte corporal.

4. Contagem 1, 2 e 3 em duplas. O facilitador solicita aos participantes que se distribuam em duplas com os integrantes dispostos frente a frente. As duplas iniciam uma contagem de 1 a 3 onde, alternando-se na contagem, cada componente conta um número por vez. O primeiro a começar dirá o número um, o outro participante da dupla dirá o dois, o primeiro seguirá dizendo o número três, a outra pessoa dirá agora o número um e assim sucessivamente. O facilitador poderá sugerir que acelerem ou retardem o ritmo da contagem. Sugiro também introduzir neste jogo, gradativamente, algumas variantes na sua execução: excluir um dos números tornando o silêncio parte da contagem; substituindo o nome dos números por sons pré-determinados; realizar a contagem por meio de movimentos, onde os números serão substituídos por movimentos. Depois de algum tempo, diante de uma indicação sonora, há uma troca entre os integrantes das duplas. A partir da proposta desse encontro é igualmente possível trocar os algarismos da contagem por ações ou gestos de ascendentes impregnados na memória dos participantes, até que toda a contagem seja realizada através da sequência de movimentos.
5. É apresentado ao grupo o *Coco de Pedra Pequena* e sua relação com a dimensão da ancestralidade cultural enquanto valor educacional. O facilitador poderá reunir todos

em roda para cantarem juntos o refrão como momento de religião e respeito coletivos a ancestralidade e memória.

6. É feita uma proposta de atividade a ser realizada até o próximo encontro, que é listar quatro elementos em uma folha de papel – onde constará o nome do participante – como resposta a seguinte pergunta: Por meio de quais objetos ou adereços (no máximo quatro itens) você gostaria de ser lembrado ou associado? O registro será entregue na posterior reunião do grupo.

**Encontro 3 – “Que eu me organizando posso desorganizar.” (SCIENCE, 1994)<sup>58</sup> – Ritmo e Jogo para encontrar o Coco.**

*Valores afro civilizatórios abordados: musicalidade, corporeidade, comunitarismo / cooperativismo, circularidade, ludicidade e energia vital (axé).*

*Duração: 120 minutos*

*Música/ Coco nordestino: Acorda Maria – Grupo Bongar, composição: Guitinho da Xambá.*

➤ Acorda Maria disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ftbRD1Mer90>

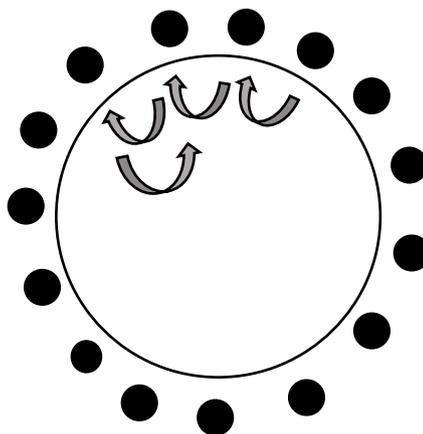
*Recursos: Fita crepe e caixa de som.*

1. O momento que precede os encontros deverá ocorrer conforme o item número um descrito no primeiro encontro, com uma complementação nesta aula: as folhas com respostas à provocação feita anteriormente serão fixadas nas paredes ou espaços visíveis do ambiente, para que durante o ritual inicial os participantes possam circular e conhecer a resposta dos outros companheiros. A partir daí fomenta-se a percepção dos aspectos singulares e simbólicos do outro que, em maior ou menor grau, fornecem sobre a outra pessoa pistas para uma leitura que dialoga e cruza o campo do sensível, revelando as relações afetivas que somos capazes de tecer em nossos percursos de vida, humanizando-nos. A percepção e espaço para manifestação das dimensões subjetivas dos seres vai de encontro às táticas docilizantes, que intencionam “massificar” e homogeneizar os indivíduos.
2. A partir daí, o grupo dispõe-se em roda. O facilitador deverá participar do jogo e comunicará a todos que o objetivo da roda rítmica é manter o fluxo sonoro e corporal em ativa circulação, explorando uma lógica não linear, mas cadenciada. Aqui é importante expor que todos, através de sua concentração e investimento de atenção, são responsáveis por sustentar a corrente rítmica, e realizarem a manutenção do andamento. O facilitador mostra, através de palmas, a sonoridade essencial do Coco para que os integrantes comecem a criar uma referência sonora do ritmo numa estrutura de 1 (batida forte) – 2 (batida fraca) – 3 (batida fraca). A pessoa que dará início ao jogo baterá a palma de número 1. O companheiro que estiver à sua direita baterá a palma de número 2. Em seguida o participante que

---

<sup>58</sup> Trecho da música Da Lama ao Caos da banda brasileira Nação Zumbi, composta em 1994 por Chico Science. A banda é uma das principais representantes do movimento cultural Manguebeat surgido em Recife. Chico Science, cantor e compositor da banda, foi um dos responsáveis por mesclar elementos musicais da cultura popular brasileira como coco, frevo, maracatu, entre outros com diversas outras sonoridades como o rock, punk, rap, mpb e música eletrônica.

estiver à direita do que bateu a palma número 2, baterá a palma de número 3. No entanto, a nova palma de número 1 não será batida por quem estiver à direita do que bateu a palma de número 3, mas sim por aquele que estiver à sua esquerda (que será a mesma pessoa que bateu também a palma número 2), em um movimento de retorno, em direção oposta a que a palma se encaminhava. Novamente o que está à direita recomeçará batendo a palma de número 1. O fluxo rítmico deverá seguir pela roda obedecendo esta estrutura que, em resumo, será: palma começa (1) – palma vai (2) – palma vai (3) – palma volta (1) - palma vai (2) – palma vai (3) – palma volta (1), até que seja realizada, ao menos, uma volta por toda roda do fluxo sonoro obedecendo a estrutura rítmica. O facilitador poderá buscar junto com o grupo, respeitando esta disposição, instaurar o ritmo do Coco. A figura abaixo ilustra o padrão do fluxo rítmico:



3. A proposta a seguir é um jogo presente no livro *Desafios Musicais* (TATIT, LOUREIRO, 2014, p.29) que consiste em: organizar o grupo em fileiras, uma atrás da outra, distribuídas de acordo com o número de participantes, de modo que os participantes de cada fileira estejam lado a lado, olhando para frente, na mesma direção. Exceto a primeira fileira, as demais olharão para as costas das pessoas da fileira da frente. O facilitador deve sinalizar a importância de manter a pulsação do início ao fim do jogo. Os que estão na primeira fileira “pulam e contam juntos até sete; no número 8 eles pulam e viram-se de frente para aqueles que estão no segundo lugar da fila. Estes imediatamente começam a contagem e os pulos, na posição em que estão, e se viram para os de trás no número 8. Os terceiros da fila repetem o mesmo procedimento, e assim sucessivamente até chegar aos últimos da fila. Atenção para a virada, que acontece somente quando a contagem chega ao número 8. Os últimos participantes também contam até sete, sempre pulando e

virando no oito, passando a ser os primeiros da fila, que neste momento, estará voltada para o outro lado”. Sustentando o pulso, estes que agora são a primeira fileira, realizam o pulo e a contam até 3, virando-se no pulo de número 4 para a fila que está atrás. A ação repete-se até chegar a última fileira, que ao pular e virar-se no número 4, estará de frente e passará a ser a primeira fila e continuará o jogo, pulando e contando até 2, virando-se no número 2. “A brincadeira prossegue com a contagem até dois. O primeiro pulo deve ser dado na posição em que os participantes se encontram, ou seja, olhando para a frente, e no segundo pulo acontece a virada (ficam frente a frente com os colegas da segunda fileira)”. O jogo prossegue até que ao chegar na última fileira, estes mesmos participantes que finalizaram ficando de frente, pulando e virando-se no número 2, pulam e viram-se, desta vez, contando apenas o número 1. As demais fileiras realizam somente o pulo e a contagem referente ao número 1, voltando-se para a fileira de trás.

4. O facilitador coloca para tocar o *Coco Acorda Maria* do Grupo Bongar e solicita que os participantes identifiquem e reproduzam o ritmo do coco através das palmas, acompanhando a música. Neste momento é importante que o facilitador estimule o grupo a ampliar a percepção musical e atenção aos instrumentos que compõem à música, bem como a identificação da célula rítmica do Coco.
5. Intencionando um momento de análise sobre o contexto social, cultural, histórico e econômico associado a origem da manifestação popular Coco relacionada ao universo dos trabalhadores rurais na colheita do fruto, pois “a mais antiga referência que conheço e denunciadora irresponsável da origem da dança, pelo canto de trabalho, quebrando os cocos” (CASCUDO, 2005, p.293) o facilitador deve apresentar esta informação articulando-a com o próximo jogo. Sem perder de vista os valores civilizatórios afro-brasileiros, há também como objetivos presentes na proposta buscar momentos de descontração e integração do grupo diante de uma situação cênica. A última atividade do encontro é *O Urso de Poitiers* (BOAL, 2002, p.111), que considerada a temática do curso, poderá ser substituído – com a devida licença pedagógica – por animais ou seres da cultura popular brasileira. É escolhido um participante que interpretará o urso. Os demais representarão os lenhadores – que nesta proposta poderão ser substituídos por trabalhadores rurais que estão colhendo e manuseando o fruto Coco para comercialização – que devem, por meio da mímica, trabalhar. O jogador que representará o urso, caminha para uma certa distância do grupo e fica de costas para todos. “O urso deve emitir um

enorme rugido, todos os lenhadores caindo no chão ou ficando imóveis mesmo de pé, sem fazer o menor movimento, mesmo congelados. O urso de aproximará de cada um deles, rugirá quanto quiser, poderá tocá-los, fazer-lhes cócegas, empurrá-los, tudo que puder fazer com que se mexam, riam, para obrigá-los a mostrar que estão vivos”. Caso o urso consiga fazer com que um dos camponeses realize algum movimento, este se tornará um urso também, e agora os dois tentarão fazer com que os demais se mexam. Assim o jogo segue até que a maioria tenha se transformado em urso.

6. Os participantes que possuírem acesso à internet deverão assistir, como conteúdo complementar, o vídeo sobre Coco referente a esta pesquisa que será compartilhado através de link enviado previamente.

**Encontro 4 – Salgando os corpos doces na pancada do pandeiro: dança do coco e celebração.**

*Valores afro civilizatórios abordados: musicalidade, corporeidade, comunitarismo / cooperativismo, circularidade, ludicidade, memória, ancestralidade e energia vital (axé).*

*Duração: 120 minutos*

*Música / Coco norteador: Dona Mariquinha – Grupo Banhu Maria, composição: Mestre Verdellino; Pout Pourri Cocos – Lia de Itamaracá, composição: Dona Selma do Coco; Mestres da Cultura Popular – Aurinha do Coco, composição: Aurinha do Coco.*

- Dona Mariquinha disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3gsV7Qo4MBY>
- Pout Pourri Selma do Coco – Lia de Itamaracá disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=f\\_A4Qu8UZdY](https://www.youtube.com/watch?v=f_A4Qu8UZdY)
- Mestres da Cultura Popular disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y1cNQf0IaPI>

*Recursos: Folhas impressas com as fotos e informações de alguns mestres de coco, vendas de tecido e caixa de som.*

1. No ritual que precede as ações pedagógicas deste encontro o facilitador deverá reunir o grupo em uma roda, convidar algum participante a dirigir-se ao centro dela e ler a seguinte afirmação do pensador indígena Ailton Krenak: “Suspender o céu é ampliar os horizontes de todos, não só dos humanos. Trata-se de uma memória, uma herança cultural do tempo em que nossos ancestrais estavam tão harmonizados com o ritmo da natureza que só precisavam trabalhar algumas horas do dia para proverem tudo que era preciso para viver. Em todo o resto do tempo você podia cantar, dançar, sonhar: o cotidiano era uma extensão do sonho. E as relações, os contatos tecidos no mundo dos sonhos continuavam tendo sentido depois de acordar<sup>59</sup>” (KRENAK, 2020). Após a leitura do texto uma música instrumental – da escolha do facilitador – começa a tocar e os integrantes do grupo, incluindo o facilitador, realizarão a proposta presente no *Livro de Dançar* (MUNDIM, NATAL, TOURINHO et. al., 2022) contida na carta cuja instrução é *Preste atenção na sua respiração:*

---

<sup>59</sup> Entrevista concedida por Ailton Krenak e disponível na íntegra em: <https://amazoniareal.com.br/sonhar-suspender-o-ceu-e-cuidar-da-terra-no-sonho-dos-krenak-29-10-2020/>

“perceba as partes do seu corpo que expandem ao inspirar e que diminuem ao expirar. Mova-se pelo cômodo onde você está, experimentando movimentos de expansão enquanto inspira e recolhimento enquanto expira”.

2. O facilitador pede que o grupo se distribua em duplas. Um dos componentes da dupla terá os olhos vendados pelo companheiro, que amparando o primeiro pelas mãos, o conduzirá em um deslocamento pelo espaço. Para que exercício flua de modo satisfatório é importante que a pessoa que está com os olhos vendados amplie os demais sentidos e esteja atenta ao que a pessoa que é seu guia propõe corporalmente. Para a pessoa que está com a visão ativa é necessário que esteja atenta aos sinais corporais e não verbais que o companheiro emite através da relação corporal da dupla, como os momentos em que está mais apreensivo e resistente na caminhada pela tensão das mãos, ou os momentos em que há confiança estabelecida e a caminhada se torna fluida e segura.
3. Em roda com o *Coco Dona Mariquinha*, o facilitador começa a experimentar com o grupo o passo básico do *Coco* – conforme vídeo que acompanha este trabalho – realizado dentro da contagem 1, 2 e 3. Onde no número 1 o pé (de acordo com a preferência do brincante) vai a frente, batendo forte no chão; na contagem 2 o mesmo pé que antes havia ido a frente, retorna a sua posição com uma batida leve, e na contagem 3 o pé oposto bate no chão no mesmo lugar, sem deslocar-se significativamente. A sequência se repete. A contagem de número 1 deve sempre coincidir com o “tempo forte” da música e uma pisada com deslocamento frontal.
4. Neste momento a descoberta corporal do passo básico deve ser feita de forma lúdica, leve e principalmente alegre. Compete ao facilitador sinalizar para o grupo que não se trata somente de um passo de dança ou de uma coreografia em modelos rígidos, mas de uma expressão popular corporal e musical transmitida através das gerações. O objetivo é que todos consigam brincar, respeitando minimamente os tempos da música, mas que se comprometam em deixar fluir as suas qualidades de movimentos e identidade corporal e rítmica. Cada um, mesmo que inserido num corpo rítmico coletivo, deverá ter sua “assinatura corporal” ao brincar e dançar o *Coco*. Perceber e jogar com o ritmo, com os movimentos essenciais, mas deixando dançar também a sua essência enquanto sujeito portador de discursos corporais ancestrais.

5. Quando o grupo estiver corporalmente familiarizado com o Coco, chegará o momento de brincar, celebrar e abrir ainda mais a roda. O facilitador poderá apresentar ao grupo o movimento de *umbigada*<sup>60</sup> e a possibilidade de realizá-lo em duplas no centro da roda. A música *Pout Pourri de Cocos* – música onde Lia de Itamaracá homenageia Dona Selma do Coco – representa uma compilação de Cocos bastante divulgados. O objetivo artístico pedagógico é prover território livre para que os corpos salgados e brincantes possam mover o axé por meio do Coco, sendo amparados e fortalecidos pelos outros corpos que são e estão em relação espiral com o tempo, ancestralidade e comunidade.
6. Salve ao Mestres: após a roda, ainda com o corpo “aquecido” pelo Coco, os brincantes caminham pelo ambiente e observam as fotos e informações de alguns dos Mestres e Mestras de Coco fixados pelo ambiente previamente antes do encontro. O Coco *Mestres do Cultura Popular* toca neste momento.
7. Para finalizar o encontro, o facilitador trará para o centro da roda uma folha de cartolina ou papel quarenta quilos e pedirá que cada participante escreva, sequencialmente, uma frase sobre as experiências vivenciadas nos encontros. Ao final desta etapa um dos integrantes poderá ler a produção coletiva para o grupo.
8. Encerramento que ficará a critério do grupo.

---

<sup>60</sup> Movimento presente em algumas danças populares brasileiras normalmente realizado em duplas, onde um virado para o outro, cada elemento da dupla projeta o quadril para frente, intencionando “bater umbigo com umbigo”.

### 5.3 – Materiais complementares ao plano de curso:

Músicas utilizadas nos encontros:

- Meu barco ligeiro - <https://www.youtube.com/watch?v=bWGYuUqyaOM>
- Coco de pedra pequena - <https://www.youtube.com/watch?v=46HjJEzzzjo>
- Acorda Maria - <https://www.youtube.com/watch?v=ftbRD1Mer90>
- Dona Mariquinha - <https://www.youtube.com/watch?v=3gsV7Qo4MBY>
- Pout Pourri Selma do Coco – Lia de Itamaracá - [https://www.youtube.com/watch?v=f\\_A4Qu8UZdY](https://www.youtube.com/watch?v=f_A4Qu8UZdY)
- Mestres da Cultura Popular - <https://www.youtube.com/watch?v=y1cNQf0IaPI>

Sonoros e audiovisuais:

- CD Coco Amaro Branco - <https://www.youtube.com/watch?v=13QoL6lt760&t=1723s>
- Seu Grito (Aurinha do Coco) - <https://www.youtube.com/watch?v=2InSL6lgXmI>
- CD Coco Raízes de Arcoverde - <https://www.youtube.com/watch?v=sdRphZLIn6g&t=25s>
- Se Dona Selma não fizer mais coco (Dona Selma do Coco) - <https://www.youtube.com/watch?v=voUpTw2yLA>
- Bate o Pandeiro (Mestre Galo Preto) - [https://www.youtube.com/watch?v=I\\_ffh8J4v6c](https://www.youtube.com/watch?v=I_ffh8J4v6c)
- Coco de Umbigada - <https://www.youtube.com/watch?v=nAOMGOFEYtc>
- Coco de Manoel (Mestre Salustiano) - <https://www.youtube.com/watch?v=614fzj6iPko>
- Três Cocos Coco de Roda - <https://www.youtube.com/watch?v=Z5L1Qs3TJw0>
- Curta! Danças Regionais Coco de Roda - [https://www.youtube.com/watch?v=G1\\_Bz6yg9Wo&t=272s](https://www.youtube.com/watch?v=G1_Bz6yg9Wo&t=272s)
- Documentário Coco de Roda Novo Quilombo - [https://www.youtube.com/watch?v=G1\\_Bz6yg9Wo&t=272s](https://www.youtube.com/watch?v=G1_Bz6yg9Wo&t=272s)
- A Herança do Coco - <https://www.youtube.com/watch?v=bnLzDjkb0iU>
- Ritmo do Coco na percussão (pandeiro, ganzá e palmas) - <https://www.youtube.com/watch?v=0MhaLRQpFLA>
- Projeto Sextas Brincantes – História do Coco - <https://www.youtube.com/watch?v=bWyH7c-1LOW>
- Documentário Caminhos do Coco - [https://www.youtube.com/watch?v=WVP\\_vXb\\_GLk](https://www.youtube.com/watch?v=WVP_vXb_GLk)
- Galo Preto, o menestrel do Coco - <https://www.youtube.com/watch?v=CH3A65mQTaw&t=1s>
- Oficina Passos Tradicionais do Coco de Roda - <https://www.youtube.com/watch?v=21IKNH5CWes>
- Documentário Danças Brasileiras Coco Zambê - <https://www.youtube.com/watch?v=CZt4EgZcsIY>
- O Termo brincante para Antônio Nóbrega - <https://www.youtube.com/watch?v=RN59KhON0nU&t=133s>
- Para educar uma criança é preciso uma aldeia inteira (Tião Rocha) - [https://www.youtube.com/watch?v=qA\\_R6Pzc0\\_E&t=8s](https://www.youtube.com/watch?v=qA_R6Pzc0_E&t=8s)

## 6.0 - CONCLUSÃO

A opção por convocar na introdução deste trabalho algumas memórias e ancestralidades, tanto no percurso formativo pessoal, quanto em minha trajetória artístico pedagógica, através da “re-vivação” de figuras como familiares, professores, artistas, mestres, diretores, colegas de trabalho e alunos, ratifica a escolha em impregnar este trabalho de valores civilizatórios afro-brasileiros, que se manifestam por meio da memória, ancestralidade, comunitarismo e circularidade, referenciando e reverenciando os saberes e ensinamentos que vieram antes de mim, passaram por mim, e continuarão a circular depois de minha existência através do tempo material e imaterial. Saberes estes que mobilizam os seres como a roda da carruagem dos ciganos levando o acontecimento da vida à frente.

Os conhecimentos e saberes que não circulam extinguem-se em finalidade. No documentário *O Coco, a Roda, o Pneu e o Farol* (2007) com direção de Mariana Brennand, Beth de Oxum<sup>61</sup> fala sobre a figura dos mestres na cultura popular: *“O mestre não é aquele que só detém o conhecimento, mas essencialmente aquele que passa. Então a gente precisa passar o conhecimento. Pelo menos um sobrinho, um filho, sabe? Se não tiver um parente, um amigo, um vizinho... Tem que passar, fazer um trabalho pra bater na autoestima”*.

Ter rememorado cada mestre – e aqui entendam-se por mestres todos os que cruzaram a estrada da minha vida e abasteceram meu aprendizado e crescimento em todas as suas dimensões – é um fundamento da cultura popular, um sulco profundamente marcado nos saberes e na cultura que vêm do povo. Nos saberes populares nada se faz, nem se sabe sem que se tenha alguém ou algo que já existia antes para nos ensinar ou inspirar. Para PEDROSO (apud BRANDÃO, 2006, p.18): *“ao construir a memória, construímos lembrança, que para existir precisa do outro e necessita ser compartilhada. Assim também é obra de arte”*.

É sempre interessante ler, estudar e ouvir outras pessoas escreverem, pensarem e registrarem formalmente sobre as práticas, crenças e valores não europeus, para alguém como eu. Para nós, aqueles que sempre são empurrados para às margens, viver e praticar valores calcados nos saberes afro-ameríndios é uma forma de garantir a dignidade e continuidade dos seus. Embora na condição de pesquisadora suburbana, classe D de renda, macumbeira, mãe, proletária, artista e docente, reconheço o quanto a coloração branca de minha pele me acautela

---

<sup>61</sup> Maria Elizabeth Santiago de Oliveira, conhecida como Mãe Beth de Oxum, é uma ialorixá, percussionista brasileira, juremeira, comunicadora popular, ativista cultural, mestra coquista, articuladora e realizadora do Coco de Umbigada, no bairro do Guadalupe – Olinda – PE.

e privilegia nos trâmites sociais, econômicos, educacionais, artísticos e profissionais, em um contexto de um país erguido em estruturas racistas.

Viver e praticar valores civilizatórios afro-brasileiros, e manter o enfoque nas fundações dos saberes, manifestações e brincadeiras populares, para muitos de nós, não é só escolha, poesia, epifania, catarse estética e artística, e muito menos apreciação e romantização cultural. É questão de sobrevivência, resistência, espaço para proferir e criar. Para muitos de nós buscar práticas erguidas nestes valores é encontrar força vital, é receber axé para conseguir transitar num mundo ordenado e orquestrado pela lógica dicotômica, capitalista, patriarcal, excludente, violenta e desigual que nos destitui dos espaços de acesso à educação, arte, poder, capacidade econômica e reconhecimento profissional e social.

Para quem é gestado, parido, alimentado, formado e criado dentro dessas lógicas, vítima e testemunha dos massacres de diversas ordens que ela proporciona, é algo instintivo buscar inserir valores outros para tornar possível e conferir sentido a sua passagem por esta vida. Por mais que minha jornada em espaços de privilégio tenham me colocado, diretamente ou indiretamente, em contato com manejos racistas, machistas, colonialistas, meritocráticos e opressores, é minha rede de ancestralidade e memória, com sua potência de articular energia vital que me cutucam os ombros, sacodem meus quadris, inquietam meus pés e minha mente, batucam meu coração e se fazem presentes no trânsito daquilo que ensino e aprendo no fluir da vida. Para NHARY (2016, p.30): “a história do sujeito, sua vivência, as experiências por que passou, em suma, o conjunto de imagens arquetípicas de que a psique dispõe, também incidem sobre o corpo, permitindo que ele expresse uma visão de mundo”.

Em cada aula que ministro, ensaio que realizo, vivência que experimento, linha que escrevo, sei e sinto que não os faço sozinha. Minha mãe, tia e avó me incrustaram uma sacralidade pela figura do outro, daquele que é o não-eu nesse tempo do agora, mas foi/sou/serei “o eu” no tempo circular onde passado, presente e futuro se embrenham. Desta forma acabo trazendo isso para o meu trabalho. Não é mérito meu, é ensinamento delas e de quem veio antes delas. Cada aluno dos muitos que passaram, passam e passarão pela minha existência trazem consigo suas ancestralidades e memórias, e é minha obrigação, enquanto professora e ser integral, respeitá-las e garantir espaço em minha prática artística e docente para que, de alguma forma - seja por meio da palavra, pensamento, sentimento, ação ou pelo corpo - as ancestralidades e memórias tenham o lugar de manifestação de saberes e conhecimentos assegurado após tantas investidas ao longo dos séculos para silenciá-los.

Aqui vou dar a despedida, despedida eu quero dar. Mirando um futuro selado numa flecha de esperança. Fincando o pé no chão da escola, rindo, chorando, suando, desistindo,

retomando, sonhando, acreditando, sangrando, mas enveredando sempre pelo afeto, num grito partilhado de quem aprendeu a transformar os escombros da violência em arte.

Te convido para brincar na encruzilhada dos saberes e epistemes, rezo para que ainda nos restem forças para agarrarmos pelos fundilhos a alegria que tentam nos arrancar frente ao ato de educar. A escrita que aqui se posta é também um ato explícito em homenagem aos corpos e encantos dilacerados, é um festejo aos registros e saberes dos excluídos e privados dos espaços formais de ensino, cujos valores, saberes e narrativas estão assentados e fincados na nossa alma.

A presente pesquisa é uma homenagem, transborda em agradecimentos e amor, mas é também ira, revolta e dor, é desabafo e grito de quem caminha em um mundo onde a desilusão, a falta de acesso a arte e distanciamento do afeto matam. É desespero e cansaço de ver minguar a potência humana empregada para fins de utilidade, imersa em uma estrutura docilizante, embriagada pela ilusão do possuir enquanto lhe é forjado o tempo para ser.

Essa pesquisa, acima de tudo, é esperança, uma aposta no devir, um lampejo de sonho que sei não ser só meu. Ela opera numa possibilidade futuro em cruço, entre os meus caminhos e de tantos outros seres.

Coragem, senhores! Coragem! Coragem para negarem-se a desistir do riso, da festa, do corpo que dança, encena, ri, cantarola, do sonho. Coragem para caminhar junto e com os outros. Coragem para lutar pelo encantamento que garante a vida. Salgar é preciso.

## REFERÊNCIAS

### Livros

BISPO, Antônio. **Colonização, quilombos, modos e significações**. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa – INCTI, 2015.

BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

\_\_\_\_\_. **Jogos para atores e não-atores**. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002.

CASCUDO, Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 10 ed. São Paulo: Ediouro, 1998.

CASTRO, Lili. **Palhaços: multiplicidade, performance e hibridismo**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. 42. ed. RJ: Vozes, 2020

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Ed. especial. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2012.

HOLLOWAY, John. **Fissurar o capitalismo**. 1. ed. Paraná: Publisher Brasil, 2014.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

MORAES, Patrícia de Carvalho. **Corponegociações: dança, brincadeira e improvisação no coco de roda**. Belo Horizonte: Dialética, 2020.

MUNDIM, Ana; NATAL, Carolina; TOURINHO, Lígia; SANTANA, Ivani; MORAYS, Líria; RAMOS, Roberta; PEREZ, Tania. **Livro de Dançar: cartas para improvisar e compor**. Salvador: ANDA, 2022.

NETO, João Cabral de Melo. **A educação pela pedra**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SCHECHNER, Richard. **Ensaio de Richard Schechner - Ritual**. In: LIGIÉRO, Zeca (Org.). Performance e Antropologia de Richard Schechner. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012

SPOLIN, Viola. **Improvisação para teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

TATIT, Ana; LOUREIRO, Maristela. **Desafios Musicais**. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

### **Artigos, teses, dissertações e outros documentos**

ALVES, Rubem. **A caixa de brinquedos**. Folha de S. Paulo, [S. l.], 27 jul. 2004. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u877.shtml> . Acesso em: 31 ago. 2022.

ANDRADE, Israel. **Ritmos da cultura popular afro-brasileira na formação de professores: Uma experiência com estudantes de um curso magistério em nível médio**. Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação profissional em artes. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id\\_cpmenu/10822/israel\\_andrade\\_16131541914702\\_10822.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/10822/israel_andrade_16131541914702_10822.pdf) . Acesso em: 25 jul. 2022.

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **O estado brincante**. Revista terceiro incluído, Goiás, v. 7, 2017. DOI <https://doi.org/10.5216/teri.v7i1.48257>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teri/article/view/48257> . Acesso em: 17 out. 2021.

BASCOM, William. **Concepção iorubá da alma**. Man and Culture, Estado Unidos, 2012. Apresentado no 5º Congresso Internacional de Ciências Antropológicas e Etnológicas Universidade da Pensilvania, Philadelphia. Disponível em: [https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/william\\_bascom\\_-\\_concepcao\\_ioruba\\_da\\_alma.pdf](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/william_bascom_-_concepcao_ioruba_da_alma.pdf) . Acesso em: 12 fev. 2022.

BNCC, **Base Nacional Comum Curricular**, MEC – Ministério da Educação, Brasil, 2014. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> . Acesso em: 17 out. 2021.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Palestra proferida no 13o. COLE 2013 Congresso de Leitura do Brasil. Unicamp- Campinas 2013 SP- 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 14 out 2021.

BRANDÃO, Ana Paula (org.). **A cor da cultura – modos de interagir**. V.3. Editora: Fundação Roberto Marinho, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2011/06/Caderno3\\_ModosDeInteragir.pdf](https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2011/06/Caderno3_ModosDeInteragir.pdf) . Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm) . Acesso: 04 fev. 2022.

BRECHT, Bertold. **Nada deve parecer impossível de mudar.** Antologia Poética. [s.l], [s.d]. Disponível em: <https://farofafilosofica.wordpress.com/2018/02/07/bertold-brecht-7-livros-para-download-cinco-pecas-uma-antologia-poetica-e-100-poesias/> . Acesso em: 7 abr. 2022.

CANDUSSO, Flavia. **Capoeira angola, educação musical e valores civilizatórios afro-brasileiros.** Tese apresentada ao programa do pós-graduação em música. Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/19206> . Acesso em: 31 ago. 2022.

COSTA, Grasielle Aires da. **O conceito de ritual em Richard Schechner e Victor Turner: análises e comparações.** Revista Aspas, São Paulo, v. 3, p. 49-60, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/aspas/article/view/68385> . Acesso em: 17 out. 2021.

GUALTER, Katya Souza. **O corpo poético dançante e a Pombagira – prolongamentos e conexões.** In: CONGRESSO ABRACE, X. 2018. v.19, p.1-15. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/3952/4093> . Acesso: 31 ago. 2022.

JUNIOR, Luiz Rufino Rodrigues. **Pedagogia das Encruzilhadas.** Revista Periferia, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 71-88, 2018. DOI <https://doi.org/10.12957/periferia.2018.31504>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/31504> . Acesso em: 14 out. 2021.

LAMEIRÃO, Luiza. **Território do brincar - diálogo com escolas,** (org. Renata Meirelles). São Paulo: Instituto Alana, 2015. Disponível em: [https://territoriobrincar.com.br/wp-content/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio do Brincar - Di%C3%A1logo com Escolas-Livro.pdf](https://territoriobrincar.com.br/wp-content/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio%20do%20Brincar%20-%20Di%C3%A1logo%20com%20Escolas-Livro.pdf) . Acesso em: 17 out. 2021.

LIGIÉRO, Zeca. **Batucar-cantar-dançar: desenho das performances africanas no Brasil.** Aletria: Revista De Estudos De Literatura, 21(1), 133–146, 2011. <https://doi.org/10.17851/2317-2096.21.1.133-146>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/18430> . Acesso em: 30 abr. 2022.

\_\_\_\_\_. **Outro Teatro: Arte e educação entre a tradição e as experiências performáticas.** REVISTA POIÉSIS, 13(19), 15-28. <https://doi.org/10.22409/poiesis.1319.15-28>, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/poiesis/article/view/26913/15621> . Acesso em: jul. de 2022.

LORCA, Federico Garcia. **Teoria e jogo do Duende.** Tradução: Lara Montoanelli Silva. Mallar Margens: Revista de Poesia e Arte Contemporânea. Postado em set. 2012. Disponível em: <http://www.mallarmargens.com/2012/09/traducao-de-federico-garcia-lorca-por.html> . Acesso em jul. 2022.

LUIZ, Netto Michelle. **Processo criativo em dança: uma proposta de plano de curso para a abordagem da dança na escola de ensino básico** – Dissertação para o Programa de pós-graduação em ensino das artes cênicas – PPGEAC. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, 2020. Disponível em: <http://www.unirio.br/cla/ppgeac/dissertacoes-defendidas-em-2020/processo-criativo-em-danca-uma-proposta-de-plano-de-curso-para-a-abordagem-da-danca-na-escola-de-ensino-basico/view> . Acesso em: 31 ago. 2022.

MANHÃES, Juliana Bittencourt. **Memórias de um corpo brincante: a brincadeira do Cazumba no bumba meu boi maranhense**. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11505> . Acesso em: 17 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Um convite a dança: performances de umbigada entre Brasil e Moçambique**. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11221?show=full> . Acesso em: 03 set. 2022.

MIGÃO, Pedro. **O conhecimento alumiado**. [S. l.], 15 ago. 2011. Disponível em: <http://www.pedromigao.com.br/ourodetolo/2011/08/o-conhecimento-alumiado/> . Acesso em: 14 out. 2021

MOREIRA, Andressa Urtiga. **Brincante um estado de graça: sentido do brincar na cultura popular**. Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19128/1/2015\\_AndressaUrtigaMoreira.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19128/1/2015_AndressaUrtigaMoreira.pdf) . Acesso em: 14 de dez. 2020.

NASCIMENTO, Kelen Braga do; SEIXAS, Carlos Eduardo. **O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas**. v. 20, nº 36, 22 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/josepho-adoecimento-do-professor-da-educacao-basica-no-brasil-apontamentos-da-ultima-decada-de-pesquisas> . Acesso em: 26 jul. 2022.

NHARY, Tania Marta Costa. **A poética de corpos brincantes no contexto escolar**. *Corpoconsciência*, 20 (1), p. 27-37. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4194> . Acesso: 11 jun. 2022.

RIO DE JANEIRO. Lei 3.985, de 8 de Abril de 2005. **Cria no Quadro Permanente do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro a categoria funcional que menciona e dá outras providências**. Disponível em: <http://aplicnt.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/2ed241833abd7a5b8325787100687ecc/1bc0f56e23cc2dcc032576ac0072eb68?OpenDocument> . Acesso em: 31 ago. 2022.

SANTOS, Vanessa Soares dos. **Cultura popular e o modo de vida brincante: costurando linhas de vida na perspectiva das africanidades**. Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11314> . Acesso em: 2 de mar. 2022.

SEATTLE, Cacique. **Carta do Cacique Seattle para o presidente americano**. [s.l.]. 1885. Disponível em: <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/Folheto43/FO-CX-43-2698-2000.pdf> . Acesso em 13 ago. 2022.

SILVA, Givanilda Gomes da. **A importância do coco de roda na história de um povo: Projeto de coco de roda encontro de gerações na escola estadual de ensino fundamental e médio de Forte Velho/ Santa Rita - PB**. II Congresso Nacional de Educação, Paraíba, Outubro 2015. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/15197> . Acesso em: 17 out. 2021.

SILVA, Ligia da Cruz; ARAÚJO, Getúlio Gois de; MERISIO, Paulo. **Experiências cênicas: fissuras criativas na escola com crianças e adolescentes**. Urdimento: Revista de estudos em artes cênicas, Florianópolis, v. 3, ed. 36, p. 181-203, 2019. DOI 10.5965/414573103362019181. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/15731> . Acesso em: 17 out. 2021.

SINHA, C., SINHA, V., ZINKEN, J., SAMPAIO, W. **When time is not space: The social and linguistic construction of time intervals and temporal event relations in an Amazonian culture**. Language and Cognition, v. 3(1), p. 137-169, 2011. DOI:10.1515/langcog.2011.006. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-and-cognition/article/abs/when-time-is-not-space-the-social-and-linguistic-construction-of-time-intervals-and-temporal-event-relations-in-an-amazonian-culture/3870C2682F9AFCEA0F453F74813CF0AA#access-block> . Acesso em: 17 mai. 2022.

SOUZA, Maria Aparecida de. **Pedagogia da festa: poéticas de uma teatrologia errante**. Tese apresentada ao Programa de pós-graduação em artes cênicas. Universidade Federal da Bahia – UFBA. Salvador, 2014.

TIRIBA, Lea. **Crianças da natureza**. Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file> . Acesso em: 17 out. 2021

## Entrevistas

BISPO, Antônio. **Entrevista com Antônio Bispo dos Santos**. Entrevista concedida a: Thiago Mota Cardoso. Site Coletiva, Abril de 2020. Disponível em: <https://www.coletiva.org/dossie-emergencia-climatica-n27-entrevista-com-antonio-bispo> . Acesso em: 6 mai. 2022.

KRENAK, Ailton. **A potência do sujeito coletivo**. Entrevista concedida a: Jailson de Souza e Silva. Revista Periferias. [s.d]. Disponível em: <http://periferiasedita.com.br/materia/a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-i/?ided=23> . Acesso em: 27 mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Sonhar, suspender o céu e cuidar da terra no sonho dos Krenak**. Entrevista concedida a: Elvira Eliza França. Site Amazônia Real, 29 de Outubro de 2020. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/sonhar-suspender-o-ceu-e-cuidar-da-terra-no-sonho-dos-krenak-29-10-2020/> . Acesso em: 5 de jul. 2022.

ROCHA, Tião. **Educador é aquele que aprende**. Entrevista concedida em dez. 2007. Disponível em: <http://www.cpcd.org.br/portfolio/educador-e-aquele-que-aprende/> . Acesso em: 13 jun. 2021.

### Documentos Sonoros

BANDEIRA, Rui. **Vai tirar coco, Manoel**. Compositor: Rui Bandeira. Intérprete: Mestre Salustiano. Gravadora: Independente, 1998. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/mestre-salustiano/album:106433:1/#album:sonho-da-rabeca-1998> . Acesso em: 29 dez. 2021.

LARA, Dona Ivone. **Alguém me avisou**. Compositor e Intérprete: Dona Ivone Lara. Warner Chapell Edições Musicais, 1982. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/dona-ivone-lara/45561/> . Acesso em: 29 ago 2022.

PENINHA, Aroldo Alves Sobrinho. **Sonhos**. Compositor: Aroldo Alves Sobrinho - Peninha. Intérprete: Caetano Veloso. [S. l.: s. n.], 1977. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/44774/> . Acesso em: 15 out. 2021.

SCIENCE, Chico. **Da lama ao caos**. Compositor e intérprete: Chico Science. Rio de Janeiro, Gravadora Chaos, 1993. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/nacao-zumbi/77655/> . Acesso em: 21 ago. 2022.

VELOSO, Caetano. **Gente**. Compositor e intérprete: Caetano Veloso. [S. l.]: Universal Music, 1977. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/44729/>. Acesso em: 18 out. 2021.

VERDELINHO, Mestre. **Mais quem é que eu danço hoje**. [Compositor e intérprete]: Mestre Verdinho. Coleção Musica Popular Alagoana - Vol. II: [s. n.], 2006. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X6hNMg5ZgMM&t=308s> . Acesso em: 15 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Por que é que se prende um passarinho ?** [Compositor e intérprete]: Mestre Verdinho. Coleção Musica Popular Alagoana - Vol. II: [s. n.], 2006. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X6hNMg5ZgMM&t=308s> . Acesso em: 15 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Dona Mariquinha.** [Compositor e intérprete]: Mestre Verdellino. Coleção Musica Popular Alagoana - Vol. II: [s. n.], 2006. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X6hNMg5ZgMM&t=308s> . Acesso em: 15 out. 2021.

### **Documentos Audiovisuais**

LIGIÉRO, Zeca. **O outro teatro: do ritual à performance.** Youtube, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I5BKv48WC7c&t=304s> . Acesso em mai.2022.

NÓBREGA, Antônio. **Ocupação Antônio Nóbrega.** Youtube, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RN59KhON0nU&t=174s> . Acesso em: 31 ago. 2022.

WERÁ, Kaká. **Culturas Indígenas.** Youtube, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oF1OMZs1fME&t=249s> . Acesso em: 31 ago. 2022.