



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
ESCOLA DE TEATRO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM TEATRO
MODALIDADE: LICENCIATURA**

LORENA BRAGA

**TRAVESSIAS E VIVÊNCIAS:
saberes Afro-brasileiros, teatro e infância em movimento**

**RIO DE JANEIRO
MARÇO 2026**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
ESCOLA DE TEATRO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM TEATRO
MODALIDADE: LICENCIATURA

LORENA BRAGA

TRAVESSIA E VIVÊNCIAS:
saberes Afro-brasileiros, teatro e infância em movimento

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Ensino do Teatro, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Centro de Letras e Artes. Sob orientação do Prof. Dr. Vinícius da Silva Lírio, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Teatro.

RIO DE JANEIRO
2026

MARÉ MARÉ MARÉ MARÉ
MARÉ MARÉ MARÉ MARÉ MARÉ MARÉ MARÉ MARÉ
MARÉ MARÉ MARÉ MARÉ MARÉ MARÉ
MARÉ MARÉ MARÉ MARÉ MARÉ MARÉ
MARÉ MARÉ MARÉ MARÉ MARÉ MARÉ
MARÉ MARÉ MARÉ MARÉ MARÉ MARÉ MARÉ MARÉ

¹ Grafia de todas as crianças que fizeram parte desse trabalho e me ajudaram a escrever.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
ESCOLA DE TEATRO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM TEATRO
MODALIDADE: LICENCIATURA**

LORENA BRAGA

**TRAVESSIAS E VIVÊNCIAS:
saberes Afro-brasileiros, teatro e infância em movimento**

Trabalho de Conclusão de Curso

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Vinícius da Silva Lório (Orientador)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG

Profª. Drª Marina Henriques Coutinho
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

Profª. Drª Carla Aparecida da Costa
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

Nota: _____

Rio de Janeiro, 23 de Março de 2026.

**Travessias e vivências:
Saberes Afro-brasileiros, teatro e infância em movimento**

Lorena Braga de Oliveira²

Orientador: Prof. Dr. Vinícius da Silva Lúrio³

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise e reflexão acerca de práticas do ensino de teatro infantil no Centro de Artes da Maré, no Rio de Janeiro-RJ, atravessadas por alguns valores civilizatórios afro-brasileiros, por meio de abordagem metodológica cartográfica e autoetnográfica. Como parte fundamental da pesquisa, pretendeu-se compartilhar descrições de procedimentos utilizados em aulas realizadas durante o primeiro semestre de 2025, com o objetivo de analisar como esses valores se fizeram presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas e seus impactos naquele contexto.

Palavras-chave: Centro de Artes da Maré; Ensino de Teatro; Metodologias Decoloniais; Valores Afro-brasileiros.

ABSTRACT

This article presents an analysis and reflection on practices in children's theater education at the Centro de Artes da Maré, in Rio de Janeiro, Brazil. It is informed by Afro-Brazilian civilizational values and developed through a cartographic and autoethnographic methodological approach. As a key part of the research, the study shares descriptions of procedures used in classes during the first semester of 2025, with the aim of examining how these values were embodied in the pedagogical practices and what impacts they had within that context.

Keywords: Centro de Artes da Maré; Theater Education; Decolonial Methodologies; Afro-Brazilian Values.

RESUMEN

Este artículo presenta un análisis y una reflexión sobre prácticas de enseñanza de teatro infantil en el Centro de Artes da Maré, en Río de Janeiro, Brasil, atravesadas

² Graduanda em Licenciatura de Teatro (UNIRIO), atriz e chocolatier.

³ Professor Adjunto da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), atuando nos cursos de licenciatura em Teatro, Pedagogia e no Mestrado Profissional em Educação e Docência (Promestre). Autor dos livros *Bença às Teatralidades Híbridas: o movimento cênico transcultural do Bando de Teatro Olodum* (2014), *Cartografia de Poéticas Híbridas: entre rastros de encenações à margem* (2019) e *Criar, Performar, Cartografar: poéticas, pedagogias e outras práticas indisciplinadas do teatro e da arte* (2020).

por algunos valores civilizatorios afrobrasileños, mediante un enfoque metodológico cartográfico y autoetnográfico. Como parte fundamental de la investigación, se pretendió compartir descripciones de los procedimientos utilizados en clases realizadas durante el primer semestre de 2025, con el objetivo de analizar cómo estos valores estuvieron presentes en las prácticas pedagógicas desarrolladas y sus impactos en ese contexto.

Palabras Clave: Centro de Artes da Maré; Enseñanza de Teatro; Metodologías Decoloniales; Valores Afrobrasileños.

Introdução

“Saravá Exu, ele pisa no toco de um galho só, Exu pisa no galho, o galho se quebra, Exu não cai”⁴

Começo saudando aquele que, com seu sangue de vida, me possibilitou realizar esta escrita e na tentativa de costurar esse emaranhado de curiosidades que se remendam e transformam em uma grande colcha de retalhos. Com isso no horizonte, esta é uma escrita de uma artista-professora que busca se representar em suas próprias palavras, atravessada pela ancestralidade e a força da experiência.

A pesquisa que deu origem a esse estudo se constitui como uma investigação a partir de um arranjo prático, vivo e afetivo, sustentado pela vivência e pelo encontro entre os saberes afro-brasileiros e algumas infâncias. Nesse encontro, a “Mandala dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros”, sistematizada por Azoilda Loretto da Trindade⁵ (2006), pedagoga e professora da UERJ, que apresenta uma proposta ética e estética para pensar práticas pedagógicas vinculadas às culturas afro-brasileiras, tem nos ajudado a ler as experiências vivenciadas com as crianças. Esses valores estão sistematizados e publicados no caderno *A Cor da Cultura* por Azoilda Trindade (2006; 2024). Abaixo sintetizo a abordagem trazida por ela.

Circularidade seria um princípio presente nas manifestações culturais afro-brasileiras, como a roda de samba, a roda de capoeira e as rodas de conversa ao redor da fogueira. No candomblé, a dança em círculo também integra rituais,

⁴ Primeiro ponto de Exu que aprendi a cantar no Maracatu com o Baque Mulher Rio de Janeiro.

⁵ Azoilda Loretto da Trindade foi professora, pesquisadora e militante do movimento negro brasileiro, ressaltando-se por suas contribuições em prol de uma educação antirracista. Desenvolveu importantes estudos sobre relações étnico-raciais e os valores civilizatórios afro-brasileiros, sendo uma das referências na discussão sobre a Lei 10.639/03 e a implementação da educação para as relações étnico-raciais no Brasil.

expressando uma lógica em que saberes e poderes circulam continuamente e não se fixam de forma rígida.

Oralidade, princípio no qual a palavra falada ou, mesmo, o silêncio, possui grande carga de poder e significado. Por meio da fala e da escuta, saberes, histórias, músicas e tradições são transmitidos e compartilhados, fortalecendo vínculos e preservando memórias culturais.

Energia vital - Axé é algo que estaria presente em tudo, é sagrado e está em interação, planta, água, pedra, gente, bicho, ar, tempo. Todos os elementos se relacionam entre si e sofrem influência uns dos outros. Aqueles que conhecem o poder dessa energia vital já compreendiam que “na natureza tudo se transforma”.

O princípio da *Corporeidade* compreende o corpo como expressão de vida, potência e existência no presente. Por meio dele afirmam-se experiências individuais e coletivas, marcadas por memórias e histórias que são vividas, inscritas e compartilhadas.

A *Musicalidade*, presente na cultura e na história do Brasil, manifesta-se por meio da música, do ritmo e da sonoridade. Grande parte dos referenciais musicais brasileiros tem origem africana, evidenciando sua forte influência na formação cultural do país.

Ludicidade estaria relacionado à capacidade de brincar, dançar, jogar e celebrar a vida, mesmo diante de contextos de sofrimento e resistência. Ela expressa a alegria e o desejo de viver no presente, afirmando a humanidade e a sobrevivência.

Cooperativismo/Comunitarismo se baseia na vida coletiva e na cooperação entre as pessoas. As manifestações culturais afro-brasileiras são construídas no coletivo, na convivência e na partilha, como na roda de samba e em outras práticas comunitárias como o terreiro.

Memória diversas formas de lembrar e preservar a história, especialmente a memória negra no Brasil. Essa memória, muitas vezes ocultada pelo racismo, precisa ser resgatada e valorizada.

A *Religiosidade*, nas matrizes africanas, compreende tudo como sagrado, incluindo a natureza e todos os seres. Ela valoriza a diversidade humana e não se baseia em uma divisão rígida entre bem e mal, mas na busca de equilíbrio e harmonia entre as diferentes forças.

A *Ancestralidade* reconhece a importância da história, da memória e da sabedoria dos mais velhos como fonte de conhecimento e experiência. Ela valoriza o legado dos antepassados e reforça a conexão com o passado, a história e a preservação das memórias.

A *Territorialidade* estaria relacionado à identidade, envolve a relação entre história, ancestralidade, memória e o espaço vivido. Ela expressa o sentimento de pertencimento a um grupo e a um território, podendo também ser compreendida a partir dos processos de desterritorialização que afetam a identidade e o sentido de origem dos indivíduos.

A *Afetividade* estaria relacionado às relações humanas e às trocas entre as pessoas, por meio das quais se influencia e é influenciado. Ela se manifesta no corpo e nas interações, fortalecendo vínculos, encontros e práticas de cuidado, especialmente no contexto pedagógico e social.

Esses valores orientam a pesquisa e constituem um horizonte de resistência, pertencimento e construção coletiva de conhecimento, reafirmando a importância da memória, da ancestralidade e da experiência sensível na formação das crianças.

O Programa de Extensão Teatro Comunidades⁶ é vinculado ao curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), criado e coordenado pela Prof. Dra. Marina Henriques Coutinho⁷, desde 2011. É um projeto que dialoga com estudantes do curso, os quais ministram aulas para turmas de teatro infantil e intergeracional no Centro de Artes da Maré (CAM), na Nova Holanda, e no Centro Municipal de Saúde Américo Veloso, em Ramos com supervisão da professora Clarisse Lopes, na cidade do Rio de Janeiro-RJ. Com oito estudantes sendo bolsistas e voluntários. Os licenciandos conduzem as aulas exercendo a prática artística e pedagógica com moradores dessas regiões.

O Programa Teatro Comunidades teve início com a chegada da professora Dra. Marina Henriques ao curso de Licenciatura em Teatro na UNIRIO, a partir da criação de um projeto de extensão. Esse projeto foi estabelecendo fortes parcerias com a Redes de Desenvolvimento da Maré (REDES), o Centro de Artes da Maré (CAM) e o Centro de Saúde de Ramos. Com a ampliação dessas parcerias, dos

⁶ Para maiores informações, ver o site do Programa: <http://teatroemcomunidades.com.br/>

⁷ Marina Henriques Coutinho é Professora do Departamento de Ensino do Teatro, do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Artes Cênicas (PPGEAC) e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). É coordenadora do projeto de extensão Teatro em Comunidades.

diferentes territórios de atuação e do número de participantes envolvidos, a iniciativa passou a ser reconhecida como um programa.

O Programa é composto por estudantes bolsistas e voluntários, articulando ações nos eixos do ensino, da extensão e da pesquisa. Além disso, conta com reuniões semanais de planejamento e avaliação, realizadas às quintas-feiras, na UNIRIO, e aulas, aos sábados. Para integrar o Programa é necessário que os estudantes tenham cursado a disciplina *Teatro Comunidades*, componente obrigatória da matriz curricular do curso de Licenciatura. O número de licenciandos, entre bolsistas e voluntários, assim como o público atendido, tem variado ao longo do tempo, acompanhando as demandas e configurações de cada ano. No ano de 2025, foram oito licenciandos.

A ideia de coletividade abarcada pelos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros está diretamente ligada ao fazer teatral que tenho experienciado no Projeto de Extensão *Teatro em Comunidades*, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). As iniciativas desenvolvidas no Centro de Artes da Maré - CAM, onde o projeto é desenvolvido, tem, entre os seus objetivos, estimular o desenvolvimento do saber teatral, por meio da prática artística e pedagógica, em diálogo com o curso de Licenciatura em Teatro da UNIRIO e com os moradores da Maré.

O Complexo da Maré é um aglomerado de favelas localizado na zona norte na cidade do Rio de Janeiro, reunindo 15 comunidades, sendo reconhecido como bairro. Está localizado entre as três principais vias de circulação da cidade: Avenida Brasil, Linha Vermelha e Linha Amarela. O Centro de Artes da Maré é um espaço cultural voltado para os moradores da favela da Nova Holanda, que é uma dessas favelas que fazem parte do território do Complexo da Maré. Assim, refletir sobre a presença dos valores civilizatórios afro-brasileiros nas aulas de teatro na turma infantil no Teatro Comunidades é, também, pensar sobre as identidades e culturas daquela comunidade e, numa escala macro, do nosso país.

Esses valores sistematizados por Azoilda Trindade (2006) são: a memória, ancestralidade, religiosidade, oralidade, musicalidade, cooperação/comunitarismo, axé, corporeidade, ludicidade, circularidade, afetividade, territorialidade. Nesse estudo, busco reconhecer, nas experiências do projeto no CAM, quais e como eles podem atravessar e compor um conjunto de saberes e práticas presentes nas aulas de Teatro desenvolvidas. A partir da leitura do caderno *A Cor da Cultura* (2006;

2024), entendo-os como as melhores ações humanas a serem tomadas pelo bem comum, como maneira de viver em comunidade, a fim de que o comportamento e interação com outras pessoas e o meio ambiente seja digno, afetuoso, relacional e engajado. A sistematização desses valores é herança da multiplicidade de modos de viver das pessoas em diáspora, que, no Brasil, (re-)criaram-se e (re-)inventaram-se a partir de suas ancestralidades.

Busco, assim, uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade, a escuta e o diálogo, uma pedagogia que ultrapasse os limites do espaço formal da sala de aula e do palco, estabelecidos para fazer teatro. Abraço os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros para navegar comigo por este trabalho, pois são eles que me ajudam a sustentar e dar forma ao desejo de pensar minhas vivências e práticas como artista e educadora. São esses valores que encontro e reconheço em manifestações como o carnaval, o maracatu e a casa de zungus, expressões de resistência e encantamento que atravessam o meu fazer teatral.

Esses valores são aqui compreendidos como movimentos de vida que orientam uma teatralidade afro-brasileira, lúdica, ancestral, encantada, expressando uma cosmologia que atravessa o tempo e se manifesta nas práticas culturais, artísticas e religiosas do Brasil. (Lírio; Silva, 2023)

Diante disso, esse trabalho propõe compreender como essas expressões atravessam os processos identitários coletivos e trajetórias individuais, a partir das experiências vivenciadas no *Teatro em Comunidades* e, também, a minha enquanto artista e educadora, que reconhece e defende a arte popular como um campo de potência.

O trabalho se manifesta em um deslocamento pessoal e acadêmico do território: sendo belo-horizontina e estudante de Teatro na UFMG, realizei mobilidade acadêmica para a UNIRIO, no curso de Licenciatura em Teatro. Essa travessia territorial e institucional se articulou ao meu processo de aquilombamento no Rio de Janeiro, na busca por teatralidades que não se limitassem ao espaço universitário, mas que dialogassem com a rua, com os terreiros, com as festas populares, com os corpos em movimento e com espaços de saberes fora da universidade. Envolve, dessa maneira, o meu percurso pessoal e acadêmico como travessia afetiva e formativa.

O grupo de Teatro Infantil é composto, em média, por 17 crianças, considerando eventuais variações de frequência. Em relação ao perfil dos

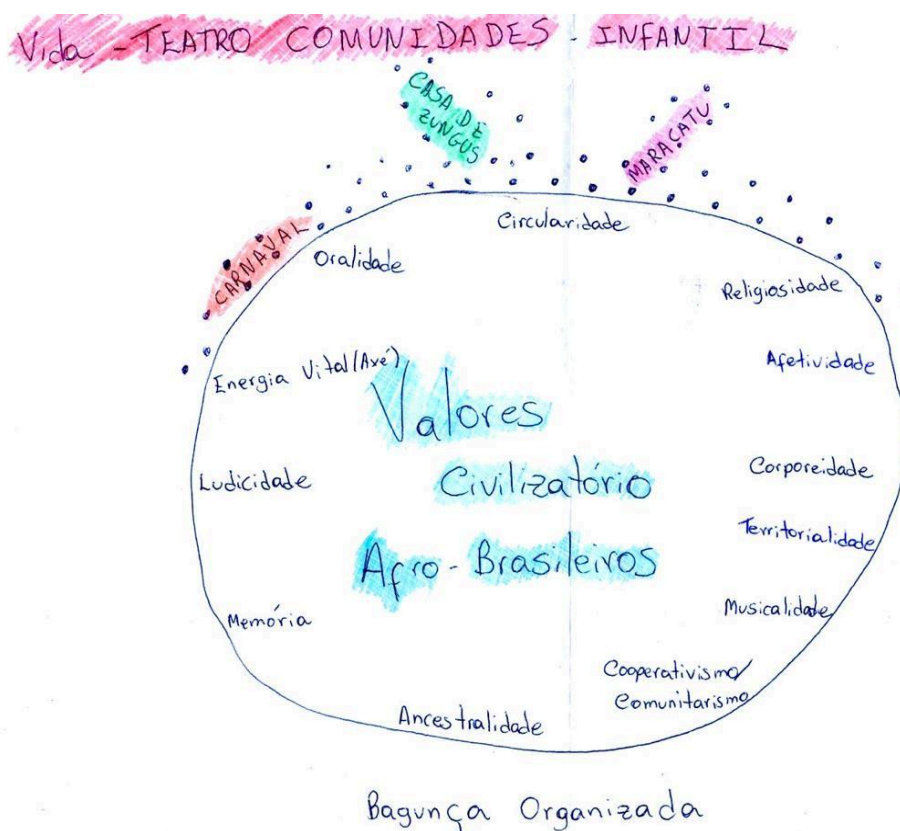
participantes, há a presença de 03 meninos e 14 meninas, com faixa etária entre 8 e 12 anos.

Nesse contexto, forma-se a questão central que orienta esse trabalho: de que maneira os valores civilizatórios afro-brasileiros estão presentes nas aulas de teatro infantil no Teatro Comunidades? Essa pergunta atravessa toda pesquisa e se desdobra na tentativa de compreender como práticas pedagógicas e artísticas cotidianas podem refletir ou silenciar esses saberes. Ao olhar para a experiência das crianças, para as atividades e para os processos de criação coletiva, busca-se perceber a presença da corporeidade, oralidade - elementos fundamentais para uma educação - e uma teatralidade que valorizem os saberes afro-brasileiros como patrimônio vivos de identidades, memória e culturas.

Refletir sobre a presença desses valores nas relações pedagógicas, artísticas e comunitárias, possibilita reconhecer o papel das expressões culturais, como o Carnaval, Maracatu e Casa de Zungus, como fontes de teatralidade e saberes ancestrais. Para alcançar esses objetivos, a pesquisa se fundamenta em uma abordagem cartográfica e autoetnográfica, que permite acompanhar de perto os processos, afetos, e transformações vividas, valorizando o corpo, o gesto, e a experiência como caminhos de conhecimento e criação.

A seguir, compartilho um primeiro esboço de um mapeamento a partir dos valores civilizatórios nas minhas experiências no *Teatro Comunidades*:

Figura 1 - Bagunça Organizada



Fonte: Diário de Bordo da autora, 2025.

Para atingir a proposta deste estudo, este artigo foi estruturado em três movimentos. No primeiro "Travessias e Vivências", conto minha trajetória, entrelaçando teatro, educação, cultura e cozinha como saberes que me compõem, até chegar ao encontro com o Teatro Comunidades. No segundo, "Princípios e valores por uma pedagogia afro-brasileira", articulo os referenciais teóricos que sustentam essa escrita, dialogando com bell hooks, Azoilda Loretto da Trindade, Luiz Rufino e Nêgo Bispo, e apresento os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros. No terceiro momento, desempenhou a cartografia das experiências vividas nas aulas no Centro de Artes da Maré, analisando práticas pedagógicas a partir de situações como jogos, festas, narrativas, passeios e criações cênicas, destacando como esses valores atravessam o fazer teatral e os processos de aprendizagem.

Travessias e Vivências

Eu queria falar sobre tudo o que eu vivi. Não tem como, pela dimensão desse estudo, mas tentarei trazer parte das coisas que me fazem ser quem sou. Chamo todos para essa festa, esse zungu, esse banquete, esse samba. Sou um corpo da vivência, que tentou aprender nas ruas, com as pedagogias da “escola informal”. Aquela que tem sede de vivência e segue com o bichinho da curiosidade dentro. Um caos que não consegue seguir em linha reta, mas que gira, vai e volta, reparte a linha, espirala, sobe, desce e volta. Um corpo que tem várias rotas de fuga.

Nasci em Belo Horizonte-MG, mas vivi grande parte da minha vida, em Contagem, uma cidade da região metropolitana da capital mineira. Meu encontro com o teatro começou na infância, na escola pública que eu estudava. Depois de um tempo, aquele espaço não estava sendo o suficiente para dar conta do tanto de querer que havia em mim quanto aquela expressão artística. Sendo assim, convenci a minha mãe a me matricular em um curso livre. Na época, ela estava cursando a graduação em Pedagogia - ela foi a única entre doze irmãos a chegar à Universidade. Lembro direitinho do primeiro dia de aula: eu disse que queria fazer aquilo para o resto da vida. Rememorando isso, vem à memória a delícia que eram as brincadeiras e, depois, os jogos de improvisar cenas no curso infantil. Aos sábados, íamos juntas para o centro da cidade, ela me deixava no curso de teatro e seguia para sua aula. Quando eu terminava, durante o intervalo dela entre as aulas, ela ia me buscar e me levava para a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), onde eu assistia às aulas dela e a acompanhava enquanto ela fazia os trabalhos, após a aula.

Apesar de, em alguns momentos, negar a educação, porque eu me via apenas como artista, e se fosse também professora estaria abrindo mão do meu trabalho de atriz, eu pedia para ter uma escola quando era criança e sempre fui muito envolvida. Nas férias escolares, minha irmã e eu ficávamos ansiosas esperando minha tia Ana nos buscar para irmos pra roça. Lá, a gente podia brincar na rua em paz, rolar no barro e andar sozinhas. Brincávamos e cortávamos cana com meus primos, que trabalhavam e não estudavam. Também víamos matar porco, vaca, galinha e ajudávamos a depená-la em volta do fogão à lenha. Limpávamos a carne bovina e suína na mesa, montamos o fogo no chão, no lado de fora da casa, enquanto juntava a família e os vizinhos para toda a lida. Em sua maior parte, eram

as mulheres que se envolviam nessas atividades . Eu cozinho desde pequena, assim como minha mãe. Só que, pra mim, era lazer, deleite. Pra ela, era obrigação.

Refletir sobre esse lugar em torno da cozinha e da mesa também se tornou fundamental pra mim. Minha mãe não teve escolha, desde os seis anos, conta que subia no banquinho para cozinhar e ter que dar de comer aos 10 irmãos, já que era a segunda mais velha. Pra mim, esse mesmo lugar virou profissão, mas nasceu do prazer, eu adorava assistir programas de culinária na televisão, anotar receitas em um caderno. E também gostava de cozinhar com minhas tias, que para elas tudo e todo dia tem um motivo pra fazer comida boa.

Na minha família materna, apesar das brigas, temos o hábito de sentar em torno da mesa e contar os casos, enquanto comemos algum quitute, principalmente entre as minhas tias. É bonito ver a cumplicidade entre elas. Eu escuto as histórias que elas me contam e fico imaginando. Penso na história da minha mãe, que foi para Betim-MG, para poder estudar, mas acabou trabalhando na casa como doméstica em troca de comida e local para dormir. Meus tios e tias não tiveram a oportunidade e o desejo de estudar; alguns mal sabem assinar o próprio nome. Há quem nunca tenha visto o mar até hoje!

Quando eu era criança, eu não entendia exatamente o que era a Universidade Federal de Minas Gerais, mas quando comecei a me interessar em fazer teatro, minha mãe dizia que tudo de lá era bom. Isso ficou na minha cabeça, até que um dia, ainda criança, liguei para a secretária do Teatro Universitário⁸ da UFMG e perguntei como funcionava para estudar lá. Eles me disseram que teria de ter pelo menos 16 anos para realizar as provas. Isso se tornou o “sonho da minha vida”. Completei os 16, me inscrevi e não fui realizar as provas. Mas, aos 17, me inscrevi novamente, fui, passei e me formei. Tenho um carinho enorme por essa escola que contribuiu imensamente para minha formação técnica e integral, enquanto ser humano e que compõe o meu processo de formação identitária.

Após me formar no Teatro Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), fui cursar a graduação em Gastronomia. Fiz estágios em restaurantes em Lisboa - Portugal, por meio de um projeto da faculdade, entre 2018 e 2019. Foi a minha primeira experiência fora do país. Vi aquilo com uma chance de acessar o “de fora”, mas, estando lá, me fez reafirmar a minha paixão e identificação

⁸ O Teatro Universitário (T.U.) é uma escola técnica profissionalizante com formação para atores dentro da Universidade Federal de Minas Gerais.

por ser brasileira e latina e por querer defender o Brasil. Em Portugal, vivi o contraste entre estar em uma cozinha e perceber, mais uma vez, o olhar colonizador e as narrativas eurocêntricas.

Sou uma pessoa completamente apaixonada pelo Brasil, e que acredita muito na festa e na alegria como forma de viver. Quando cheguei ao Rio de Janeiro, em 2023, eu ainda não podia estar na universidade, vim a trabalho e tive de trancar o curso na UFMG, pois tinha passado o prazo para mobilidade acadêmica e precisei aguardar abrir o próximo edital daquele ano. Naquele momento, o destino me brindou, no dia de São João em 2023, com uma experiência pelas ruas da Lapa: uma roda de maracatu e de coco realizadas pelo *Baque Mulher Rio de Janeiro*⁹. Na semana seguinte, quis voltar àquele lugar que havia me tomado. Participei, então, de uma oficina de timbal, instrumento que eu nem sabia o que era e muito menos como tocar. Lembro de me apresentar à Mestra, que logo me orientou a pegar o instrumento. Me espantei e disse que não sabia tocar, imaginando que, inicialmente, apenas observaria. Ela respondeu: “por isso mesmo, vai aprender. É assim mesmo”.

O “Corredor Cultural da Lapa” foi e ainda é minha escola. A primeira casa que bati na porta e fui acolhida foi o Espaço Cultural África-Brasil¹⁰, onde acontece o Baque Mulher Rio de Janeiro. Depois, fui, na inocência, ver como era e “sentir a vibe” da Federação dos Blocos Afros e Afoxés do Rio de Janeiro (FEBARJ)¹¹, onde é a casa do Orunmilá, bloco afro que realiza diversas atividades culturais afrobrasileiras como oficinas de percussão, dança, canto e festas na FEBARJ.

No carnaval de 2024, quando me apresentei com o bloco Orunmilá, em uma conversa informal com um colega, eu contei que também era atriz. Ele me perguntou porque eu ainda não tinha chegado na terceira casa, ao lado, onde é o Grupo Tá Na Rua¹². E, assim, quando me vi, já estava lá e entrei para o Coletivo Pé na Lapa¹³. Foram essas casas que me acolheram e constituíram o meu processo de aquilombamento no Rio de Janeiro. Chamo assim essa imersão em referência a

⁹ Movimento de empoderamento feminino através do maracatu de baque virado. Criado pela Mestra Joana Cavalcante, também a regente da Nação de Maracatu Encanto do Pina, na comunidade do Bode em Recife-PE. Primeira mulher a reger no Maracatu. Filial na cidade do Rio de Janeiro com regência da Mestra Tenily Guian.

¹⁰ Espaço físico sede o Baque Mulher RJ localizado na Av. Mem de Sá - Lapa, Rio de Janeiro - RJ, casa ao lado da FEBARJ.

¹¹ Espaço físico sede da FEBARJ, na Av. Mem de Sá -Lapa, Rio de Janeiro - RJ.

¹² Grupo Tá na Rua, coletivo teatral fundado por Amir Haddad em 1980.

¹³ Coletivo que é um braço do Grupo Tá na Rua, que nasceu na casa do grupo com o objetivo de agregar pessoas para dançar quadrilha no São João, e que acabou se transformando em um grupo teatral diverso.

filosofia de Abdias do Nascimento (2002, p.2), segundo a qual “Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial”. Nesse sentido, esses lugares foram minha escola, casa, colo, espaço de acolhida, segurança, amizade, festa e família.

Quando ingressei na UNIRIO, em 2024, a única certeza que tinha era de querer cursar a disciplina *Teatro Comunidades* lecionada pela professora Marina Henriques, indicada por uma amiga que tinha cursado e disse que ela tinha ficado muito impactada e que as aulas seriam “meu estilo”. Junto a isso, uma professora da UFMG, com a qual eu tinha muita afinidade e me identificava com o trabalho, também conhecia a professora Marina. A disciplina realmente gerou uma comunidade, na qual tive espaço para falar sobre quem eu era, escutar e encontrar pessoas com as quais, hoje, estou construindo uma amizade bonita.

Depois de ter estagiado em hospitais, dando aula para idosas, ter estagiado também, no ensino público e em escola privada de elite, na Educação Básica, fui para o projeto de extensão do *Teatro Comunidades*, no Centro de Artes da Maré. Vale dizer que o projeto de extensão é independente da disciplina. Lá, as crianças me fizeram perguntas sensíveis e subjetivas: de onde eu era, o que eu fazia, como eu estava ali sem minha família, se eu não tinha medo de estar sozinha em outro território... Essa experiência me confrontou de muitas maneiras, inclusive com o meu “ser professora”. Havia muito medo e eu não sabia como ser docente, até eu me tornar uma no próprio exercício que o projeto nos demandava.

Na UNIRIO, conheci, ainda, outro projeto de extensão ofertado pelo curso de música, que é o de *Performance Afro*¹⁴, do qual também fui integrante e conheci o trabalho da Mestra G'leu Cambria¹⁵. No projeto é trabalhado dança afro, percussão, cantos e são desenvolvidos debates a partir de estudos de textos teóricos, todos voltados para as culturas afro-brasileiras, em um processo que resulta em um espetáculo, ao final de cada semestre.

No final do ano de 2024, foi divulgada a audição para ala coreografada e carro alegórico dirigido pela Mestra na Escola de Samba - Estação Primeira de Mangueira. Após audição, eu fiquei na composição do carro que era formado por pessoas pretas e representava a Casa de Zungus. Naquele ano, a escola falou

¹⁴ Projeto de Extensão do curso de Música Instituto Villa-Lobos na UNIRIO, coordenado pelo Professor Vincenzo Cambria e G'leu Cambria. Mas aberto ao público.

¹⁵ Mamêto Bamboro, professora, coreógrafa e diretora de dança afro.

sobre os povos Bantos no Rio de Janeiro. Vivi intensamente mergulhada na bolha do carnaval das escolas de samba do Rio de Janeiro.

Por entre esse conjunto de experiências, aprendi, na prática, o que é arte coletiva, festa, comunitarismo, passando por sala de ensaio, barracão e ensaios de ruas com a comunidade.

Minas e Rio, lá e cá. Entre a comida e o teatro, entre o corpo e a rua, entre o aprender e o ensinar, sigo costurando e navegando minha travessia, um caminho que é, antes de tudo, um convite à festa, à escuta, à presença. Que possamos nos divertir!

Princípios e valores por uma pedagogia afro-brasileira

Para bell hooks (2017), ensinar é um ato político e contra-hegemônico, que se opõe a algo que exerce domínio, uma forma de resistência aos modelos coloniais e autoritários de educação. Ela lembra que o conhecimento não é apenas o que se acumula nos livros, mas um modo de viver, de se comportar, de se relacionar com o mundo e se envolver com o meio ambiente. Considerando isso e ao assumir o compromisso político de educar para a liberdade, a autora propõe uma prática que rompe com o tédio, com a rigidez e com o medo, abrindo espaço para o prazer, entusiasmo e a presença.

A sala de aula, para ela, é um lugar de criação coletiva, em que todos, professoras, estudantes e demais sujeitos que compõem aquele lugar, constroem, juntos, uma comunidade de aprendizado. O entusiasmo, segundo ela, nasce do esforço coletivo e não de uma lógica individualista de ensino. Assim, cada aula torna-se um campo de invenção, onde o saber circula entre corpos, vozes e ações, criando a possibilidade de mudanças espontâneas de direção.

Assim, concordo com bell hooks (2017) quando ela diz que ensinar é um ato teatral. Cada encontro busca a escuta, presença, improviso e adaptação. A professora é, ao mesmo tempo, quem conduz e quem se deixa conduzir, uma artista em cena, dialogando com o ambiente e com os afetos que surgem. É nesse movimento que o ensino se torna vivo, um espaço de trocas, de criação e liberdade.

Ir dar aulas na Maré, nas manhãs de sábado, mesmo às vezes com o corpo cansado, é escolher a prática pedagógica como território de invenção, restauração e

alegria. Dando as mãos, como bell hooks nos ensina, compreendendo que o ato de ensinar só faz sentido quando produz vida, comunidade e transformação.

Ao pensar o ensino como prática viva e libertadora, conecto com os valores civilizatórios afro-brasileiros, propostos por Azoilda Loretto da Trindade (2006). Ela nos apresenta princípios que orientam modos de ser e estar no mundo a partir de matrizes africanas. Esses valores atravessam o cotidiano das aulas de teatro infantil no Centro de Artes da Maré. No corpo que aprende dançando e desenhando, no cuidado com o outro, como parte essencial do processo educativo. Tanto o pensamento de hooks e quanto de Azoilda rompem com a lógica colonial da separação, aquela que divide corpo e mente, teoria e prática, professor e estudante. Criando encruzilhadas para ensinar, baseado no afeto, na escuta, e na coletividade.

A “Mandala dos Valores Civilizatório Afro-Brasileiros” (Trindade, 2006; 2024) e suas dimensões surgem para mim, então, como guiança pedagógica, poética, política e estética: axé - compreendido como a energia vital, força de vida, força do presente; ludicidade - é a brincadeira, a alegria, a diversão, onde há espaço para a imaginação; corporeidade - o corpo que pulsa, a matéria, a vida, o aqui, o agora, a possibilidade; musicalidade - a música, a sonoridade, a vibração do corpo; comunitarismo/cooperação - as culturas dos povos pretos se desenvolvem no coletivo, na diversidade, na comunidade, no pensar em grupo, “eu sou porque nós somos” (ubuntu); memória - é o não esquecer, é o deixar guardado, construir lembrança; ancestralidade - valorização daquilo que já foi vivido, relação da história com a memória, quem testemunhou; religiosidade - não é necessariamente a religião, ela é o respeito pelo o sagrado, o meu e o do outro; oralidade - a palavra dita ou silenciada, experiência e vivências orais, a conversa; circularidade - o movimento, a roda, onde gira e não é estático, ou cíclico; afetividade - é manifestação corporal, expressão fundamental para encontros, expressão de desejos, pensamentos individuais e coletivos, de emoções diversas, sentimentos de amor, ódio, cuidado; territorialidade - identidades, o espaço, o lugar.

Esses valores civilizatórios são compreendidos, aqui, como princípios vivos que estruturam modos de ser, viver e aprender. O intuito, aqui, então é reconhecer a possibilidade de uma pedagogia afrorreferenciada e, conseqüentemente, antirracista, que se opõe a lógica eurocêntrica e linear da educação formal, a partir do que experienciei no projeto *Teatro Comunidades*.

Ao começar esse trabalho, utilizei como referência o volume 3 do caderno *A Cor da Cultura - Modos de Interagir*, de 2006. Ao longo da pesquisa, localizei uma nova publicação, de 2024, intitulada *A Cor da Cultura - Saberes e Fazeres: Caderno de Metodologia*. Nele, a atualização da sistematização dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros por Azoilda Trindade, que eram 10, passaram a ser 12, acrescentando a afetividade e a territorialidade. Foram apresentados, ainda, os Valores Civilizatórios Indígenas, por Rita Potyguara.

Azoilda Trindade (2024) entende que, na Educação Infantil, começamos a tecer para dar autonomia e afirmação para as gerações futuras, assim abrindo os caminhos para diversas identidades. Ela divulgou e ajudou a implementar a lei 10.639/2003, através do programa *A Cor da Cultura*. Acredito que os valores civilizatórios afro-brasileiros não valem só para educandos/as, mas para educadores/as, também, com o propósito de criar, coletivamente, uma sociedade melhor e formas melhores de ser e estar no mundo.

Nesse sentido é que Luiz Rufino (2019, p. 73) propõe uma pedagogia que é atravessada por saberes que ecoam esses valores:

Os saberes em encruzilhadas são saberes de ginga, de fresta, de síncope, são mandingas baixadas e imantadas no corpo, manifestações do ser/saber inapreensíveis pela lógica totalitária. O corpo, a dimensão primeira do ser no mundo, a esfera de Bara e Elegbara, é a instância radical dos seres, ou seja, a inscrição do saber e da presença em transe nos cursos do Novo Mundo. A pedagogia das encruzadas é parida, no entre e se encanta no fundamento da casca da lima, é um efeito de cruzo que provoca deslocamentos e possibilidades, respondendo eticamente àqueles que historicamente ocupam as margens e arrebatando aqueles que insistem em sentir o mundo por um único tom.

Rufino (2019), ao propor a pedagogia das encruzilhadas, destaca que o saber acontece no corpo, na vivência, na experiência e trajetórias dos sujeitos, uma vez que eles são, também, territórios de produção de conhecimentos, que nem sempre podem ser explicados por uma lógica rígida, dominante e pode escapar da racionalidade. Quando ele traz Exu e reflete sobre diversos caminhos, esse autor rompe com um modelo único e trabalha com o princípio de que há diversas possibilidades de caminhos, multiplicidades, e transgride a ordem hegemônica, de maneira a potencializar aqueles que estiveram, por muitas vezes, marginalizados em nosso país. Essa prática pode tencionar e expandir o campo educacional, ao se

comprometer com o protagonismo de sujeitos historicamente invisibilizados e abrir espaços para outras formas de ser, saber e estar no mundo.

Nêgo Bispo (2015) diz que a sabedoria não se dissocia da conexão entre corpo, território e natureza e, assim como Rufino (2019), afirma que a potência de pedagogias plurais, que não se deixam reduzir por formas únicas de mundo. Tendo essas águas como perspectiva, é possível compreender como essas lógicas podem tensionar pares como verticalidade e circularidade, colonialidade e contra-colonialidade e decolonialidade. Esse cruzo de saberes, que o Bispo nomeia como confluência, permite reconhecer que a produção de conhecimento, inclusive aquela inscrita na própria Constituição de 1988, é atravessada por disputas, negociações e encontros entre mundos distintos. A educação, assim como a vida em comunidade, se fortalece quando transforma divergências em diversidade, sendo assim, produz caminhos de confluência capazes de alimentar outras formas de viver, aprender e existir.

“Senta que lá vem história”: cartografar o encantado ou dar as mãos às infâncias, à ludicidade e à teatralidade no Teatro Comunidades

A partir daqui, tendo levantado alguns princípios que marcam as minhas práticas, passo a cartografar parte daquilo que atravessou as aulas do Teatro Comunidades, considerando as situações vivenciadas.

De onde você vem

Figura 2 - De onde você vem



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

Durante uma atividade de desenho coletivo, estudantes¹⁶ C. e G. iniciaram seus registros distantes do grupo, em folhas separadas, expandindo o espaço do “mapa” que o grupo vinha criando. Minha parceira de docência e eu instruímos que era preciso organizar os corpos, deitar, ceder espaço, mover-se, para que todos pudessem caber. Pedimos que desenhasssem o caminho de casa, tendo o CAM como referência. Para dar continuidade ao exercício “*De onde você vem*”¹⁷.

No meio da criação, N. e M.E. começaram a explicar pra a professora C. e para mim porque a Maré se chamava dessa maneira: “*Porque era tudo água, mangue e as casas eram de palafita*”, explicaram. Uma delas disse que o avô que

¹⁶ Utilizo as iniciais para referir os estudantes, que aparecem nas descrições para proteger suas identidades.

¹⁷ Esse exercício consiste em um jogo criado em sala de aula com o nome “De onde vem?”, o qual nós, professoras, tentamos relacionar com a visita à exposição de Milton Santos no Galpão Bela Maré, para que fossem compartilhadas narrativas de identidade, origem, casa e pertencimento das crianças. Alguns contaram de quais casas ou bairros vinham a partir do território e espacialidade; outro estudante, ao perceber a possibilidade de inventar, criou uma narrativa lúdica dizendo que vinha do Japão. Esse jogo evidenciou a capacidade das crianças de transitarem entre memória, imaginação e invenção, articulando narrativas pessoais e coletivas sem hierarquizar a experiência vivida e a criação.

tinha contado isso para ela. C. e eu não somos dali, aprendemos com elas, ouvimos uma geografia viva das vozes das crianças. Me questionei: como não nos perguntamos sobre isso antes? Naquele instante, o saber se deslocou e o território se confluía com as crianças. Isso nos mostrou uma pedagogia que admite as manifestações do corpo, da memória e da convivência, que reconhece que aprender é reconhecer(-se) o espaço, tocar o chão, deixar-se atravessar pelo o que o outro sabe, em trocas.

Identifico, aqui, um eco do *axé* (energia vital). Azoilda (2006, p. 98) diz que “tudo tem energia vital, é sagrado e está em interação”. Sendo assim, considero que em todos os nossos encontros houve a presença do *axé*. Não haveria como dar aula de teatro se não tivesse o *axé* de cada criança e o nosso, professoras. Ele pode estar em vibrações diferentes e, a cada encontro, equalizamos nossas frequências e vibrações, em interações diversas.

Quando N. e M. narram a origem do nome do bairro, reconheço, também, os valores da *oralidade* e da *circularidade*, como forma de construção e partilha de saberes. Há uma forma que o conhecimento circula, a sabedoria dos avós delas que foi passada para elas e delas para nós, professoras, que não somos nascidas naquele território e desconhecíamos a origem do nome. As crianças trouxeram à tona, ali, uma memória viva do território, contando e difundindo a história ancestral da Maré. Assim sendo, a *ancestralidade*, *territorialidade* e *memória* também estavam atravessando aquele contexto, aquela situação, aquelas narrativas. Isso mostra uma possibilidade de Educação que valoriza as referências culturais, o pertencimento territorial, as memórias e as narrativas dos sujeitos daquela comunidade.

Há, ainda, o que considero um encontro afetivo e ético, não só quando escutamos, acolhemos - e somos acolhidas - e podemos aprender com as estudantes, mas na expressão da relação que aquelas crianças têm com aquele lugar e, antes delas, os seus ancestrais. Logo, a *afetividade* pode ser citada, também, como um sendo um princípio e um valor presente naquele acontecimento.

Outro princípio que atravessou a nossa ação, naquele dia, foi o de *comunitarismo/cooperatividade*, numa tentativa do *eu* se transformar em *nós*. No momento que nós, docentes, orientamos as crianças a cederem espaço e se reorganizarem para que todas pudessem compor o círculo, não se tratava de um procedimento meramente logístico, mas um exercício simbólico de pertencimento e de compartilhar o espaço. Seria esse um valor próprio de uma pedagogia

afro-brasileira, que considera os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros e prioriza o comum, o vínculo e o relacional, compreendendo o aprender e o viver como experiências coletivas nas quais o *eu* compõe o *nós*.

Comida, território de memória

O dia da festa junina era um dia muito aguardado, no qual nós, professores/as, planejamos diversas brincadeiras e atrações, como o “boi”¹⁸. No início, houve uma apreensão entre nós de que a comida não fosse o suficiente, mas o que se revelou foi justamente o contrário: um banquete construído por muitas mãos e histórias. O cuscuz com ovos, preparado pelo rapaz da turma intergeracional, trazia o sabor de herança familiar. Ele me contou que começou o preparo no dia anterior, seguindo o modo que a avó o ensinara, que é baiana e sempre faz, principalmente, quando vem ao Rio de Janeiro. Aqui, leio essa tradição como um ritual e gestos de continuidade, identificação e pertencimento.

O rapaz me contou todo o passo a passo até a finalização, pouco antes de levar o alimento para a nossa festa. O ponto do ovo estava perfeito! Na mesa havia um cachorro-quente, que estava fazendo sucesso. Logo o povo estava perguntando quem que tinha feito aquela coisa tão gostosa. Uma estudante, também da turma intergeracional, falou que a mãe tinha feito e comprado muitos pães para ela partilhar com todos. No fim, havia muita fartura. Todo mundo levou muita comida pra casa, estávamos até com dificuldade para dividir tanta comida, de modo que não se desperdiçasse. Essa partilha material e simbólica reafirmou o que atravessa todo o processo no CAM: o encontro como alimento e o cuidado como forma de ensinar e aprender. A mesa, ali, compunha um ritual de convivência, um território de memória e afeto. Como diz Simas (2020, p. 41), “a comida é portadora de energia e está presente em praticamente todas as atividades ritualísticas”.

No candomblé, uma religião em que o saber é transmitido, sobretudo, por meio da oralidade, a cozinha também é um espaço para contação de histórias, a lembrança dos mitos e memórias e o compartilhamento de lições da ancestralidade. Algo que eu já conhecia desde minha infância, quando eu passava as férias

¹⁸ O boi, em sua forma, é uma referência ao Bumba Meu Boi ou Boi Bumbá, sendo um boneco grande coberto com panos grandes e enfeites, que foi emprestado pelo Grupo Tá Na Rua. Nós, professores/as, fizemos um casamento entre a Noiva e o Boi, no qual ele se transformava em homem quando ela aceitava se casar.

escolares nas cidades de Bonfim e Rio Manso, ambas em Minas Gerais, na roça da minha família materna. A mesa era um lugar que vivia rodeado de gente, durante todo o dia. Meus tios, donos da casa, são catireiros¹⁹, então, eles faziam negócios o dia inteiro e havia sempre comida para servir qualquer pessoa que chegasse e que estivesse servido por carne de lata, linguiça feita pela minha avó, bolo, café e cachaça. Nós, crianças, adorávamos escutar “conversa fiada” dos adultos. Pegávamos nosso copo lagoinha e logo o enchíamos com uns dois dedos de água do filtro de barro para imitar os adultos, que estavam com seus copos de pinga, contando causos e piadas.

Ao relembrar essas situações, das lembranças partilhadas e presentificadas no CAM às minhas, reconheço o valor da *oralidade* correlacionado à *circularidade*, à *memória*, à *afetividade* e à *ancestralidade*, pelo rapaz que aprendeu com a avó como fazer o cuscuz que levou para a nossa festa e, também, pelas tradições e ritos dali e daqueles na casa dos meus tios. Podemos ter acesso a uma receita como forma de herança, carregada de memória e continuidade atravessando gerações de avó para neto, de tios para a sobrinha. Naqueles contextos, a palavra falada ensina não só como fazer a comida, mas faz circular as histórias, as memórias, os rituais.

A *territorialidade* também se manifesta com o alimento - o cuscuz, o cachorro quente, o bolo da avó, etc. - sendo ele agente de pertencimento, diz sobre de onde o sujeito veio e de sua cultura e identidade. O *cooperativismo* se reflete no modo como cada pessoa se dispôs a contribuir com algo para formar a mesa e integrar aquele acontecimento, que não é individual, mas, sim, algo coletivo. A responsabilidade de compartilhar estava presente no gesto de cada pessoa, ao compor a mesa e ao dividir o que sobrou, eco, também, do *axé*. Há, ainda, que se lembrar da presença do Boi, trazendo a *ludicidade* e *corporeidade*, o saber através da brincadeira, da dramatização, de um corpo e suas manifestações construídos a partir de tradições.

Essa análise me fez ativar a minha própria ancestralidade, ao relacionar aquela experiência à minha infância, às memórias da roça, à comida e os rituais a ela relacionados, além daqueles outros brincantes, como modo de viver e comunhão.

¹⁹ Pessoas que realizam a catira, permuta de produtos e serviços, gados, terrenos, carros, dentre outros.

Onde o coração costura família

Figura 3 - Onde o coração costura família



Fonte: Arquivo da autora, 2025.

Durante a nossa festa junina, a presença da mãe de L. trouxe uma camada profunda de afeto, identidade e história para o encontro. Ela participou ativamente da celebração, escreveu dois correios elegantes, um homenageando o filho e o outro dedicado aos professores, com palavras que traduziam o amor e o orgulho que sente. Ela estava muito emocionada. Teve um momento em que ela estava sentada na arquibancada e eu me aproximei para conversar sobre o exercício que havia feito em maio - o *“De onde você vem”*. Comentei que L. havia me contado que não era para eu duvidar, mas que ele tinha vindo da Bahia. Perguntei se toda a família realmente tinha vindo de lá. A partir dessa lembrança ela compartilhou comigo a história de vida deles. Contou que além dele, ela tem três filhas mulheres. Disse que elas já estavam grandes, criadas, que uma delas cursava Pedagogia e que ajudavam a mãe a cuidar de crianças na casa delas, na Maré.

Relatou, ainda, como L. chegou até ela, levado pela mãe biológica. Que o deixava e não voltava para buscá-lo, principalmente, aos fins de semana, quando desaparecia. Ela partilhou que ele sempre foi uma criança muito especial e esperta.

Relatando, também, como, em determinado momento, a família decidiu assumir a guarda definitiva dele. Ela se declarou, muito emocionada e bastante afetada: “o *L.* é a *paixão da nossa vida*”. Essa conversa com sorrisos, memórias e olhos cheios de lágrimas, mostrou a dimensão comunitária e amorosa que sustenta tantas famílias na Maré. Mais que um depoimento, era uma memória viva, onde o cuidado se torna política e o afeto se firma modo de resistência.

Nessa situação, vejo afetividade atravessando tudo, inclusive a nossa pedagogia e a nossa poética, como forma de existir e sustentar a vida. Como Azoilda (2024) fala, o afeto como tecnologia social e comunitária. Está de mãos dadas com ancestralidade, oralidade, circularidade, cooperatividade/comunitarismo, territorialidade, memória e axé. Desde ativar a memória, com o jogo “De onde você vem”, à narrativa que a criança conta ao dizer que vem da Bahia, à formação de família que surge do cuidado e aparece no relato da mãe. Aquela conversa vai além da comunicação informal, apresenta-se como história compartilhada, como narrativa de vida e fonte de conhecimento, como universo de memórias e resistência. História que reconhece e reflete o valor do comunitarismo, compreendendo-o, também, como rede de cuidado, pois ela cuidou das filhas, que passaram a cuidar de outras crianças da comunidade, além da decisão conjunta de assumir a guarda de outra criança. O cuidado, naquele contexto, tornou-se responsabilidade coletiva.

A palavra como presença, vida que se encena

ponto aquilo também podia ser ficção - ou tudo aquilo: “*Hoje, vindo pro teatro, no caminho...*”. Ele transformou o cotidiano em dramaturgia. Seu corpo, sua voz, o imaginário e a memória se fundiram. Seria a vida encenando a si mesma? Uma teatralidade da infância, em estado bruto, onde o brincar, o lembrar e o contar se tornam gesto poético e político.

Naquela situação, reconheço como os valores axé, a circularidade, corporeidade, ludicidade, memória, afetividade, territorialidade e oralidade atravessam a vida naquele lugar, na comunidade e nas nossas aulas. Persisti em escutar B. e ela, ao falar, ocupou espaço que já era dela, rompendo o silêncio e afirmando sua presença pela fala. Nêgo Bispo (2023, p.13) diz que o saber quilombola nasce na oralidade, que essa forma de saber se aprende muito na “(...) boca da noite, envolta da fogueira, de maneira prazerosa e coletiva”. Tanto B. quanto L. falam para existir, falam para fortalecer suas trajetórias, falam porque a roda lhes oportuniza expressar seu corpo, que é, também, voz.

Grada Kilomba (2019, p.33) diz que “a boca representa um órgão muito especial. Ela simboliza a fala e a enunciação. E também é uma metáfora para a posse. O colonizador entendia que as pessoas escravizadas queriam tomar o que era deles colonizadores”. Para a autora, a boca era um lugar de controle, que também opera o racismo. Como refletido em Anastácia²⁰, mulher negra escravizada, foi violentada forçada a usar a máscara que a impedia de falar. Nós, corpos e sujeitos negros, nos tornamos a representação daquilo que o sujeito branco não quer se parecer. Na prática pedagógica busquei insistir que B. falasse porque o silêncio poderia não ser só ausência de som, mas, sim, ser efeito de camadas históricas que atravessam corpos negros.

²⁰ Mulher negra escravizada, que foi castigada tendo que utilizar uma mordaça de ferro que só poderia ser tirada para se alimentar. Após sua morte virou uma referência sagrada, sendo tratada como santa.

Virei uma estrela cadente: Maracatu e figurinos do Pé na Lapa

Figura 5 - Estrela Cadente



Fonte: Arquivo autora, 2025

Em uma das minhas regências, as crianças estavam muito curiosas em torno de uma sacola de mercado retornável que estava cheia e eu estava carregando. Dentro dela estava o meu figurino do espetáculo “A Diáspora Nordestina”, que estreou naquele dia mais tarde, com o “Coletivo Pé na Lapa”. Elas queriam, a todo custo, saber o que tinha ali. Perguntavam, estavam mexendo, fuçando, insistindo demais.

Alinhei com C. e R., meus companheiros de trabalho, que ia colocar a sacola no centro e a proposta de exercício de cena que íamos fazer, de maneira que as crianças pudessem criar a partir da plasticidade do figurino, também. Quando tiraram, aquilo foi um dispositivo para povoar o imaginário: “*Parece a saia da Moana*”; “*Parece a saia da Sininho*”; foram coisas que escutei. N. criou uma cena linda, em que ela era uma estrela cadente. G. girava que girava com a roupa de

maracatu e pegou o meu figurino de desfile. Na semana seguinte, quando cheguei para dar aula, L. disse que precisava muito falar comigo que tinha sonhado que eu estava desfilando com minha roupa de “*Maracujá*” associando ao Maracatu.. Aqui, para além de mostrar como a plasticidade do figurino dispararam a criação de imagens, de movimentos e de atmosferas, nos mostrou como o axé, a ludicidade, a oralidade, a corporeidade, a musicalidade se fizeram presentes, mais uma vez.

Circuito Herança Africana

Figura 6 - Circuito Herança Africana



Fonte: Arquivo da autora, 2025.

Uma das atividades que propus ao corpo pedagógico do Teatro Comunidades foi a realização do Circuito Herança Africana²¹, realizado pelo Instituto Pretos Novos, que consiste em uma imersão a pé em um percurso guiado pelo Sítio Arqueológico localizado na Região Portuária da cidade do Rio de Janeiro, que inclui dez pontos históricos: Largo da Prainha, Pedra do Sal, Morro da Conceição, Jardim Suspenso do Valongo, Praça dos Estivadores, Docas Dom Pedro II, Cais do Valongo, Casa de

²¹ Circuito realizado na região da Pequena África na cidade do Rio de Janeiro, realizado pelo Instituto Pretos Novos. Passeio-aula caminhando pelo sítio arqueológico.

Machado de Assis, Praça da Harmonia (Revolta das Vacinas) e Cemitério dos Pretos Novos.

A escolha e sugestão desse circuito se deu por reconhecer a sua relevância como prática de educação antirracista, na medida em que possibilita uma compreensão mais profunda do processo de Diáspora Africana e da formação da sociedade brasileira. Além disso, compreendo que percorrer esses espaços constitui um exercício de cidadania, ao reconhecer, não esquecer e valorizar os territórios marcados profundamente por povos africanos escravizados, fazendo a história e a cultura do Rio de Janeiro e que se reflete no Brasil. Dessa forma, a atividade contribuiu para a preservação da memória, evitando a invisibilização dessas trajetórias históricas. Meu desejo é que, a partir desse reconhecimento, possamos construir um outro futuro.

Diante das casas antigas que cercavam o sítio arqueológico, duas estudantes falaram sobre referências estéticas que elas reconheciam: as sacadas de onde as pessoas escravizadas eram vendidas como mercadoria que pareciam de “novela”; e lembravam as varandas de “Romeu e Julieta”.

As falas ditas com curiosidade, escancarou o quanto o imaginário colonial ainda povoa as narrativas de beleza, amor e tragédia que nos atravessam. A arquitetura marcada pela violência da escravidão foi lida por elas através do repertório imagético da branquitude²², o romantismo europeu, as novelas televisivas, os contos de amor e de fadas. Não se trata de ingenuidade, mas o quanto as estratégias da colonialidade seguem moldando o nosso olhar.

Essa experiência e as narrativas presentes nela podem mostrar como o racismo não atua somente como estrutura social, mas também como algo simbólico: nos modos de ver, desejar e narrar. Nós, envolvidos, nos afetamos e nos responsabilizamos pela interpretação histórica daquele território, o circuito é vivenciado em grupo, o conhecimento circula, acontece na troca e compartilhamento.

A leitura romantizada no primeiro momento tem haver com a referência que aqueles sujeitos tinham, de novela e histórias de amor (ainda que trágicas). Posteriormente, buscamos construir coletivamente uma leitura que fosse de forma

²² As instituições públicas, privadas e da sociedade civil definem, regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme não só processos, ferramentas, sistema de valores, mas, também, o perfil de seus empregados e lideranças, majoritariamente masculino e branco.

que as crianças passassem a construir uma leitura politicamente contextualizada, com outro olhar que elas compreendessem aquele espaço a partir da profundidade histórica e ancestral.

Assim, essa experiência aponta para a demanda da presença mais intensa e contínua, em nossas aulas de Teatro, nas nossas propostas pedagógicas e poéticas, de princípios presentes em valores como ancestralidade, memória, territorialidade, circularidade, afetividade e cooperativismo/comunitarismo.

O movimento como forma de existir

Figura 7 - Movimento como forma de existir



Fonte: Arquivo da autora, 2025.

Enquanto esperávamos a liberação do Instituto Pretos Novos para a gente entrar no museu, nos reunimos para aguardar na Praça da Harmonia, na Gamboa. Para quebrar o tédio, propus a brincadeira que havíamos feito em aula, a composição de imagem, em que cada criança entra no espaço para compor uma fotografia e cada uma tinha que observar, antes de entrar, pensar e agir para criar. Nesse dia, eu estava com o meu celular e realmente fotografei. Quando fizemos

essa atividade, anteriormente, no CAM, era um exercício que não necessariamente eu fotografava de verdade, mas elas queriam ver a imagem completa. No passeio-aula, eu fotografei e as imagens surgiam como pequenas cenas improvisadas, em que o corpo criava e compunha com o ambiente.

As crianças queriam ir no coreto, explorar o parquinho e correr. M., a coordenadora, preocupada com o horário e a chegada do ônibus, pediu que esperássemos. Eu não consegui, estava inquieta por ter que manter aqueles corpos quietos, sem poder brincar e vivenciar aquela oportunidade, sendo que queriam tanto se mexer e explorar o território. Depois de todo o passeio, era impossível conter aqueles corpos vivos, inquietos que pediam pra conhecer e brincar no espaço. Disse que podiam e, antes mesmo de terminar a frase, eles já haviam disparado em direção ao coreto. C., minha parceira de trabalho, sugeriu que eu não deixasse. Então, segui eles, organizei o grupo, pedi que permanecessem juntos, que eles só podiam se deslocar para outro espaço juntos e que ficassem atentos ao meu chamado, teriam que corresponder rápidos. Aquilo que parecia simples, virou um acontecimento coletivo: movimento, risaiada e descoberta.

Eles pediram, após visitarem o coreto, para irem ao parquinho. Os adolescentes e adultos já estavam lá há algum tempo e também brincavam. Um deles disse que aquilo havia sido “a melhor parte do passeio”. Fiquei sentindo uma mistura de frustração e, ao mesmo tempo, entendendo que tudo que aconteceu aquele dia não ia ser ou precisar ter uma resposta intelectual, política e estética imediata, já havia se instaurado uma experiência e o acontecimento que passava pelo corpo e que pode fugir à supremacia da racionalidade. Corporeidade, ludicidade, circularidade, cooperativismo/comunitarismo, axé e oralidade marcaram aquele movimento espontâneo.

O brincar, o correr, o explorar o espaço eram formas de aprender e de afirmar a própria existência. A praça pode ser um território pedagógico e poético orgânico, onde a infância performa sua autonomia e sua relação viva com o mundo. Entendi, ali, que nem tudo precisa de um produto visível. Tem saberes que nascem no ato de correr, no chão pisado descalço, do corpo que se espalha e depois se reorganiza. Era também o teatro em sua forma mais essencial, o corpo em presença, o corpo que aprende sendo.

Zungu: festa, carnaval e territórios

Entre as atividades desenvolvidas, destaca-se a visita ao galpão Bela Maré, espaço ao lado do Centro de Artes da Maré, para a exposição de Milton Santos. A experiência teve como objetivo proporcionar ao grupo um contato direto com o pensamento e o legado desse importante intelectual brasileiro, ampliando as reflexões sobre território, espaço e cidadania a partir de uma perspectiva crítica e contemporânea.

Milton Santos foi um geógrafo, escritor, jornalista, advogado e professor baiano, reconhecido como um dos mais importantes intelectuais do século XX. Sua obra renovou o pensamento geográfico ao integrar dimensões históricas, culturais e econômicas na compreensão do espaço, contribuindo de forma decisiva para a interpretação crítica da realidade social brasileira. A exposição apresentou seu legado em diálogo com a arte contemporânea e com experiências urbanas, ressaltando a atualidade de suas ideias sobre espaço, cidadania e justiça social.

Um dos elementos que mais chamou a atenção das crianças foi a imagem de um menino soltando pipa. A partir daí, relataram a existência de uma fábrica de pipas na Maré e associaram suas experiências, e também mencionaram o carnaval, estabelecendo conexões espontâneas entre memória, território e ludicidade, demonstrando como o espaço cultural pode ser percebido de forma integradora e sensível.

O trabalho com o Maracatu constituiu outra experiência significativa. Ao introduzir a alfaia no espaço de aula, iniciou-se um aquecimento corporal e rítmico; as crianças rapidamente quiseram tocar o instrumento, cantar e criar. Como diz Simas (2025, p.29) “ os tambores contam histórias, ampliam os horizontes da vida e têm gramáticas próprias, que muitas vezes expressam o que a palavra não alcança”. Ensinei uma loa, conduzindo o “luanda” principal toque de maracatu de baque virado, enquanto elas sustentavam o canto coletivo e as palmas no ritmo próprio. O interesse se expandiu quando passaram a utilizar meu figurino do maracatu e do meu grupo teatral para improvisar cenas, incorporando elementos da teatralidade e da ancestralidade afro-brasileira em suas brincadeiras. Essas experiências reforçam como a prática pedagógica sensível permite às crianças se apropriarem de conhecimentos, rituais e expressões culturais de forma criativa e afetiva.

A Casa de Zungus e o carnaval foram explorados durante o passeio à Pequena África, o circuito “Herança Africana”, relatado anteriormente. Nesse percurso, além do que já foi trazido, emergiram reflexões sobre território, memória e religiosidade, além de aproximá-las de práticas como o samba, a reza e a macumba enquanto expressões de resistência e espiritualidade.

Ao relacionar festa, comida e modos de vida, Nêgo Bispo (2023) diz que o quilombo não está dentro da cidade, a cidade que está dentro dos quilombos. Esse olhar do autor aponta outra perspectiva para compreender o território e as práticas coletivas, refletindo como a vida nos quilombos possuem modos específicos de ver, sentir, viver e fazer. Ele conta que a comida está ligada fortemente com a festa, que não há festa sem comida e comida sem festa. E essa conexão ajuda uma a preservar a outra, a dinâmica comunitária de celebrar e alimentar é uma forma prática de preservação cultural.

Lélia Gonzalez (2024) conta como os povos africanos escravizados utilizaram, de forma estratégica e extremamente inteligente, as festas religiosas do calendário eurocatólico para reelaborar suas culturas originárias, inscrevendo coletivamente novos sentidos nessas manifestações no território brasileiro. Por meio das festividades e celebrações, afirmando sua humanidade e respondendo à violência que lhes eram impostas.

Simas (2025, p.106) reflete sobre como o carnaval tem sido transformado em produto nos dias atuais e nas redes sociais: “‘Veja como estou me divertindo! Olhe a minha fantasia!’ e tem perdido o sentido de brincadeira e de possibilidade de subversão através da festa, sendo um carnaval deixando de ser exusíaco”. Com isso, para ele, perde-se a oportunidade do momento que suspende e abre espaço para o jogo, onde podemos esquecer o que nós somos e ser vários outros.

Brincadeira é teatro? Primeiro e sobretudo, fico com exu nessa, quando o orixá veste uma carapuça de duas cores e serpenteia entre os limites da visão de dois vizinhos que travavam uma trágica disputa pela certeza acerca da cor do gorro. Na formação do teatro brasileiro, o teatro jesuítico nasceu como instrumento de colonização espiritual, mas abre caminho para uma teatralidade resultante da mistura de características culturais dos povos originários, europeus e africanos. Essa teatralidade é marcada pela oralidade, festa e pela convivência, pelo sagrado e o profano.

Ao passo que o colonizador buscava converter corpos, nesta pesquisa e, antes, em minhas práticas, busquei ouvi-los, dança-los, festejá-los, celebrá-los. A festa, como podemos ver no texto do Décio de Almeida Prado (2012), no teatro jesuítico era ferramenta de controle, uma poderosa maneira de “educar” e manipular da forma que os padres queriam. Na teatralidade afro-brasileira é ato de liberdade e criação de mundo(s).

O teatro enquanto arte que abarca outras linguagens, sempre esteve ligado a festa e a vida coletiva. Separar teatro de festividade, ou cultura de arte, revela uma lógica racista e ideológica que desconsideram práticas populares. Como a Companhia Negra de Revista, historicamente vista como um teatro menor. No entanto, esses espaços sempre foram potentes lugares de produção de conhecimento e mobilização social. Angela Alonso (2012), aponta que no século dezenove, o teatro chegou a ser espaço de entrega de cartas de alforria, mostrando a importância do seu caráter público e político. Assim, é necessário olhar para o teatro como espaço elástico e popular, atravessado pela presença negra e pela mobilização do afeto no espaço público.

Considerações Finais

Esta investigação teve como objetivo analisar quais e como os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros atravessaram as aulas de teatro infantil no CAM. Busquei, assim, nas práticas ali desenvolvidas, uma abordagem pedagógica que valorizasse a diversidade, a escuta e o diálogo, em uma poética e uma pedagogia que ultrapasse os limites do espaço formal da sala de aula e do palco, estabelecidos para fazer teatral convencionado, especialmente no que se entende por Ocidente.

Quando proponho uma prática criativa e pedagógica no ensino de Teatro infantil atravessada pelos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros, faço isso porque acredito na potência desses valores. Creio, inclusive, que os valores civilizatórios afro-brasileiros não valem só para educandos/as, mas para educadores/as, também, no sentido de estimular e construir, coletivamente, uma sociedade melhor e modos melhores de ser e estar no mundo.

Ao observar as práticas desenvolvidas foi possível reconhecer Valores Civilizatórios Africanos, os quais, muitas vezes, estão presentes nas práticas cotidianas, mas não são ampla e explicitamente reconhecidos ou reforçados. Desta

forma, refletir sobre essas experiências me possibilitou perceber a importância de nomear, fortalecer e difundir esses valores. Hoje, compreendendo isso como algo que será uma parte estruturante dos processos pedagógicos e criativos que propor como docente e artista.

A experiência no Teatro Comunidades e do contato com práticas afroreferenciadas fortaleceu em mim o compromisso com uma atuação pedagógica e artística crítica e antirracista. Como futura professora de Teatro, minha perspectiva é continuar difundindo práticas decoloniais e contracoloniais, de maneira que valorizem saberes afro-brasileiros e outros saberes historicamente marginalizados e/ou invisibilizados. Pretendo expandir as experiências que tive até aqui, algumas delas compartilhadas nessa escrita, no desenvolvimento de espaços e oportunidades de aprendizagem e criação atravessados por referências não hegemônicas e que promovam reconhecimento, pertencimento e reflexão crítica em torno desses saberes outros. Entendo que esse meu propósito pedagógico e artístico ultrapassa a sala de aula, alcançando também as famílias, a comunidade escolar e local, isto é, todos os que fazem parte dos processos educacionais.

A vivência no Teatro Comunidades me fez reafirmar valores fundamentais como a escuta, coletividade, o respeito à multiplicidade, a afetividade e a valorização do território. Antes desse processo, eu não me reconhecia como professora, a docência não era um lugar que eu ocupava com segurança. No entanto, ao longo da vivência, fui me transformando, compreendendo, que ser professora também é estar em constante construção, aprendendo diariamente com os encontros e as pessoas.

Estar presente, aos sábados, na Maré despertou em mim uma paixão pela prática docente em contextos diversos, nos quais a heterogeneidade, a multiplicidade de idades, gêneros e raças, não aparecia como algo limitador, mas como uma potência. Essa experiência deslocou a minha percepção de ensino, fazendo com o que eu passasse a valorizar, ainda mais, processos criativos e pedagógicos horizontais, nos quais o conhecimento é construído coletivamente e, como me inspira Paulo Freire, estamos *ensinando-aprendendo e aprendendo-ensinando*.

Com essa compreensão no horizonte, a montagem do espetáculo “Samba da Ciata” foi o desfecho de todo o processo desenvolvido ao longo do ano de 2025. O espetáculo sintetizou as experiências, o aprendizado e as trocas construídas coletivamente durante os encontros. A peça foi apresentada no evento *Maré de*

Espetáculos, no Centro de Artes da Maré, no dia 06 de dezembro de 2025 e, no final de semana seguinte, no Palcão da UNIRIO, na Urca. O trabalho possibilitou que as crianças vivenciassem uma experiência cênica em sua dimensão pública, compartilhando com o público um processo que foi construído de forma colaborativa.

A construção do espetáculo esteve diretamente atravessada pelos conteúdos trabalhados ao longo do percurso, especialmente a partir do contato com a história do samba e de figuras como a Tia Ciata e Mercedes Baptista. Esses elementos não foram impostos, mas emergiram das vivências do grupo, como, por exemplo, nas conversas após o passeio na Pequena África, o que evidencia uma prática pedagógica que valoriza a escuta e o protagonismo das crianças.

A montagem se configurou com uma culminância não apenas por marcar um fechamento, mas por revelar os caminhos trilhados, os saberes construídos e as relações estabelecidas ao longo do processo. Para além da apresentação, o espetáculo consolidou a compreensão de que o fazer teatral, em contexto educativo, está profundamente ligado ao processo, ao território e às experiências compartilhadas.

Assim, enquanto integrante daquele território e daquele coletivo que se constituiu no Teatro Comunidades, entendi que minha formação como professora-artista se fortalece justamente nesse atravessamento entre arte, educação e comunidade. Essa vivência não apenas ampliou meu olhar pedagógico, como também consolidou meu compromisso com uma prática docente antirracista, sensível às realidades e às subjetividades das pessoas envolvidas no processo.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Angela. A teatralização da política: a propaganda abolicionista. *Tempo Social - Revista de Sociologia da USP*, v. 24, n. 2, p. 101-122, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702012000200006>. Acesso em: 05 nov. 2025.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. *O pacto da branquitude*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRANDÃO, Ana Paula (coord.). *Saberes e fazeres: modos de ver*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. v. 1. 116 p. il. color. (A cor da cultura). Disponível em: <https://share.google/BvpALRa9Ue9ehYbP5>. Acesso em: 25 de nov. 2025.
- BRANDÃO, Ana Paula (coord.). *Saberes e fazeres: modos de interagir*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. v. 3. 152 p. il. color. (A cor da cultura). Disponível em: <https://share.google/APIbPpsPK03YH1iGD>. Acesso em: 25 nov. 2025.
- COUTINHO, Marina Henriques (org.). *Programa Teatro Comunidades*. Rio de Janeiro: UNIRIO/CLA/PROExC, 2015.
- FARIA, João Roberto (dir.); GUINSBURGE, J. R. (projeto e planejamento editorial). *História do teatro brasileiro: volume I: das origens ao teatro profissional da primeira metade do século XX*. São Paulo: Perspectiva: Edições SESCSP, 2012.
- FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO (org.). *A cor da cultura: história e cultura indígena: caderno de textos* [livro eletrônico]. Coord. Rita Potyguara; Bruna Camargos; Maria Corrêa e Castro. Ilust. Kel Oliveira; Gabriel Souza. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2024. (A cor da cultura). Disponível em: <https://futura.frm.org.br/conteudo/mobilizacao-social/material-pedagogico/cor-da-cultura-saberes-e-fazeres-caderno-de>. Acesso em: 25 nov. 2025.
- GONZALEZ, Lélia. *Festas populares no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2024. Prefácio de Raquel Barreto; prólogo de Leci Brandão; posfácio de Leda Maria Martins.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 2. ed. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LIRIO, Vinícius da S.; SILVA, Eneida Campos de Carvalho e. Poéticas Negras: Encruzilhadas entre a cosmovisão africana e o ensino de teatro. **Revista**

Rascunhos - Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas, [S. l.], v. 10, n. 02, p. 180–193, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/70215>. Acesso em: 23 Jan. 2026.

NASCIMENTO, Abdias. *Quilombismo: um conceito científico histórico-social*. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/11-textos-dos-autores/1444-abdias-nascimento-quilombismo-um-conceito-cientifico-historico-social>. Acesso em: 25 nov. 2025.

REDES DA MARÉ. Site institucional. Disponível em: <https://www.redesdamare.org.br/>. Acesso em: 04 abr. 2026.

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

SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. Imagens de Santídio Pereira; texto de orelha de Malcolm Ferdinand. São Paulo: Ubu Editora; PISEAGRAMA, 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, quilombos: modos e significados*. Brasília, DF: INCTI/UnB, 2015.

SIMAS, Luiz Antonio. *O corpo encantado das ruas*. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2025.