



REVISTA DE ESTUDOS EM ARTES CÊNICAS
E-ISSN 2358.6958

Terreiro do brincar, terreiro de ancestral: experiências no curso de Licenciatura em Teatro da URCA

Nayara Macedo Barbosa de Brito
Ana Beatriz Gonçalves Santos
Paloma Pincó de Oliveira

Para citar este artigo:

BRITO, Nayara Macedo Barbosa de; SANTOS, Ana Beatriz Gonçalves; OLIVEIRA, Paloma Pincó de. Terreiro do brincar, terreiro de ancestral: experiências no curso de Licenciatura em Teatro da URCA. **Urdimento** – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 3, n. 56, dez. 2025.

 DOI: 10.5965/1414573103562025e0302

Este artigo passou pelo *Plagiarism Detection Software* | iThenticate



A Urdimento esta licenciada com: [Licença de Atribuição Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) – (CC BY 4.0)



Terreiro do brincar, terreiro de ancestral: experiências no curso de Licenciatura em Teatro da URCA¹

Nayara Macedo Barbosa de Brito²

Ana Beatriz Gonçalves Santos³

Paloma Pincó de Oliveira⁴

Resumo

Propomos retomar as experiências de ensino-aprendizagem realizadas no âmbito de um componente curricular do Curso de Licenciatura em Teatro da URCA. Tomando como faróis de orientação epistemológica as reflexões que Luiz Rufino (2019) e Luiz Antonio Simas (2019) vêm animando no campo da Educação decolonial nos últimos anos, chegamos a duas diferentes proposições pedagógicas: numa delas, brincadeiras de rua foram adotadas como ferramenta educativa para trabalhar as relações entre infâncias e cidade; na outra, o contato com um mestre do saber popular se desdobrou em práticas artístico-pedagógicas de Teatro. São essas proposições que apresentamos e discutimos nesta ocasião.

Palavras-chave: Educação decolonial. Formação docente. Teatro.

Playing land, ancestor land: experiences in the Theatre Teacher Education program at URCA

Abstract

We propose to revisit the teaching-learning experiences carried out within the scope of a curricular component of the Theatre Teacher Education Program at URCA. Taking as epistemological guiding lights the reflections developed by Luiz Rufino (2019) and Luiz Antonio Simas (2019) in the field of decolonial education in recent years, we arrived at two different pedagogical propositions: in one of them, street child plays were adopted as an educational tool to explore the relations between childhoods and the city; in the other one, the contact with a master of popular knowledge unfolded into artistic-pedagogical practices in Theatre. These are the propositions we present and discuss on this occasion.

Keywords: Decolonial education. Teacher training. Theater.




Patio del jugar, patio de ancestralizar: experiencias en el curso de Licenciatura en Teatro de la URCA

Resumen

Proponemos retomar las experiencias de ensino-aprendizaje realizadas en el marco de un componente curricular de la Licenciatura en Teatro de la URCA. Tomando como faros de orientación epistemológica las reflexiones que Luiz Rufino (2019) y Luiz Antonio Simas (2019) vienen animando en el campo de la educación decolonial en los últimos años, llegamos a dos diferentes proposiciones pedagógicas: en una de ellas, los juegos de calle fueron adoptados como herramienta educativa para trabajar las relaciones entre infancias y ciudad; en la otra, el contacto con un maestro del saber popular se desdobló en prácticas artístico-pedagógicas de Teatro. Son estas proposiciones las que presentamos y discutimos en esta ocasión.

Palabras clave: Educación decolonial. Formación docente. Teatro.

¹ Revisão ortográfica, gramatical e contextual do artigo realizada por Andrezza Maria Gomes Cachoeira. Bacharelado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco.

² Doutorado em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestrado em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Profa. Adjunta I do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Regional do Cariri (URCA).  nayara.macedo@urca.br
 <http://lattes.cnpq.br/7520909340905274>  <https://orcid.org/0000-0003-2458-2714>

³ Graduanda em Teatro pela Universidade Regional do Cariri (URCA).  ana.beatriz1@urca.br
 <http://lattes.cnpq.br/0832036985640291>  <https://orcid.org/0009-0004-5803-5721>

⁴ Graduanda em Artes Visuais pela Universidade Regional do Cariri (URCA).  paloma.pianco@urca.br
 <https://lattes.cnpq.br/6265689240897341>  <https://orcid.org/0009-0006-1867-3037>



Propomos, no espaço deste artigo escrito a seis mãos por uma professora e duas estudantes, retomar as experiências de ensino-aprendizagem realizadas no âmbito de um componente curricular optativo do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Regional do Cariri, nos semestres letivos de 2024.1 e 2024.2. Antes de abordarmos essas experiências, no entanto, gostaríamos de situá-las no contexto do currículo do atual Projeto Pedagógico do Curso, em voga desde 2019. Esse currículo possui, como parte do chamado Núcleo de Formação Didático-Pedagógica, componentes obrigatórios a exemplo de Culturas Ameríndias (60h) e Cultura Africana e Afro-Brasileira (60h), que se apresentam como fundamentais para que as pessoas egressas estejam preparadas para cumprir, por exemplo, o que dispõe a Lei 11.645/2008, que alterou a LDB, tornando obrigatória a inclusão das histórias e culturas afro-brasileira e indígena no currículo oficial da educação básica no país.

Não obstante esses componentes, no chamado Núcleo de Formação Optativa do Curso, consta a oferta de dois Tópicos Especiais em Formação Didático-Pedagógica (60h), cujas ementas preveem a “Investigação aprofundada de temáticas específicas em Formação Didático-Pedagógica, permitindo a atualização constante de seus conteúdos e o aprofundamento em áreas de interesse dos corpos discente e docente” (URCA, 2018, p. 68).

Aproveitando a oportunidade da abertura dada pela ementa do referido componente, e em se tratando de um Curso de Licenciatura, isto é, de formação docente, decidimos orientar nossa discussão para o campo da Educação decolonial. Em ambos os semestres letivos em que ministramos o componente, iniciamos com a partilha de nossas próprias experiências com educação – da professora e das estudantes matriculadas –, compartilhando relatos mediados por alguns exercícios-estímulo para refletir, ao final, sobre as implicações de cada uma dessas experiências nas nossas trajetórias pessoais, como estudantes, docentes e cidadãs no mundo.

Essa provocação inicial foi didaticamente proposta como prática



sensibilizadora para adentrarmos na leitura da Introdução do livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, tomando a experiência descrita ali, por bell hooks (2013), como ponto de partida para toda a discussão desdobrada ao longo das aulas seguintes. Nesse texto, hooks (2013), uma das principais referências no campo da Educação na contemporaneidade, faz um relato bastante representativo da diferença entre uma educação pensada como prática da liberdade e uma educação voltada para o reforço do sistema de dominação – e, no seu caso, da infeliz passagem de um paradigma a outro.

A autora conta que, quando criança, no contexto do *apartheid* no sul dos Estados Unidos, frequentou uma escola de segregação que recebia apenas estudantes negras/os e cujo quadro docente era quase completamente formado por professoras negras, que tinham um “zelo messiânico” por transformar a vida das/os estudantes.

Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. Embora não definissem nem formulassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial (hooks, 2013, p. 10-11).

Hooks conta que esse projeto anticolonial teve fim com as políticas de integração racial. Paradoxalmente, não porque tal perspectiva não se fizesse mais necessária, mas porque, nas escolas frequentadas por estudantes de ambas as raças, negra e branca, a educação era praticada como um sistema bancário (expressão que a autora adota em franco diálogo com Paulo Freire [2019]), com o conhecimento se resumindo a pura informação e os professores, brancos, reforçando estereótipos racistas.

Nesse ponto de seu relato, hooks aponta para uma questão que passamos a perseguir no componente de Tópicos Especiais em Formação Didático-Pedagógica. A autora afirma que, quando estudava na escola de segregação racial, com professoras e colegas negras/os, no seu bairro de origem, ir para a aula “era pura alegria. [...] A escola era o lugar do êxtase – do prazer e do perigo” (hooks, 2013, p.11). Por sua vez, na escola de integração racial, foi o tédio que se colocou à frente do entusiasmo experienciado antes.



Dando um salto no tempo e no espaço de nossas referências, chegamos, a partir desse relato-paradigma-ponto de partida, nas reflexões que dois professores e pensadores brasileiros vem animando (a palavra não poderia ser mais adequada) nos últimos anos: Luiz Rufino e Luiz Antonio Simas. A lógica colonial operada nas escolas sob a forma que, outrora, Paulo Freire (2019) chamou de “educação bancária”, na qual se estimula apenas a memorização e posterior uso de informações (hooks, 2013, p. 14); Rufino (2019, p. 269) a critica na medida em que entende que essa lógica credibiliza o sujeito apenas enquanto uma peça produtiva da engrenagem capitalista, “engendra[ndo-o] na condição permanente de desencante”. Como, então, tornar a sala de aula – ou, de maneira mais ampla, os ambientes de aprendizagem – um espaço de entusiasmo e encantamento?

Brincadeiras de rua como ferramenta educativa

Ao longo do nosso desenvolvimento, ainda crianças, somos ensinadas que nem tudo é brincadeira, que certas coisas precisam ser entendidas de forma séria – isto é, desencantada. A pergunta “quer que eu desenhe?”, por exemplo, é motivo de chacota para quem não entendeu alguma coisa. Mas onde está o problema em se desenhar para que alguém possa compreender melhor? Esse exemplo traduz como as formas de aprendizagem com que temos contato em nossa escolarização são rígidas, não abrindo espaço para outras possibilidades de se aprender. À medida que vamos nos tornando adolescentes e, depois, adultas, fica ainda mais forte a ideia (e a prática) de que não podemos aprender brincando, desenhando, se divertindo. Para algumas pessoas, a educação como encanto preconizada por Simas e Rufino (2020) se apresenta como algo inferior.

Nas brincadeiras de rua, paralelamente à vivência na escola, a criança aprende com o Outro, com as regras do jogo e com a quebra dessas regras – e isso também é educação. Não é apenas a sala de aula, não é apenas um espaço formal de ensino – muitas vezes “quadrado” em sua forma e conteúdo – que faz a educação, mas as pessoas, independentemente de onde estejam. Para Simas (2019), em *O corpo encantado das ruas*, a escola é, geralmente, normativa, padroniza comportamentos e corpos, ao contrário da rua, que permite o convívio entre os diferentes. O encantamento estaria, então, no conhecimento que cada



ser humano é capaz de produzir através da própria experiência e que é diferente daquele adquirido através da educação colonial, repassado de forma sistematizada e fragmentada. Nas vivências pessoais, o conhecimento que vem do contato verdadeiro com o Outro traz de volta o encanto.

A partir da leitura do livro indicado acima, uma primeira aula do componente de Tópicos Especiais em Formação Didático-Pedagógica, ministrada no semestre letivo de 2024.2, foi realizada fora da sala de aula, na área aberta do Centro de Artes da URCA. Ali, ao ar livre, sobre o chão de terra e cercadas de verde, pudemos disponibilizar os nossos corpos para lembrar brincadeiras de rua praticadas em nossas infâncias... e brincar. Reativamos em nossos corpos-mentes clássicos como “pega-pega”, passando pela variação do “trisca-atrepa” e por outras brincadeiras, como as que envolvem um bater ritmado de mãos enquanto se canta cantigas como “Aranha Caranguejeira”, “Soco-soco, Bate-bate”, “Com quem será?”, etc. Tomamos um tempo da nossa manhã para nos entregar e atualizar essas memórias. Ao final, refletimos: como estamos nos sentindo agora, após brincarmos/jogarmos? Como nos sentimos durante as brincadeiras? Como ficou nossa relação com o tempo e o mundo lá fora? Que ensinamentos podemos adotar para nossa prática como docentes?

A dificuldade que percebemos em lembrar das brincadeiras, isto é, em lembrar como se brinca, nos levou a pensar que o corpo adulto, mesmo o de docente e estudantes de um centro de artes, já não está mais acostumado a se entregar ao lúdico em sua rotina, principalmente na vida acadêmica. Foi interessante fazer o nosso corpo acessar novamente esses movimentos e notar o quanto as brincadeiras são um dos principais meios pelos quais o ser humano começa a sua socialização, sendo através delas que conhecemos outras pessoas e, com isso, outras formas de aprendizagem.

Figura 1 - Arte de divulgação da aula aberta ministrada por Paloma Pincó



Aqui, peço a licença para assumir a primeira pessoa neste relato: inspirada por essa manhã e pela leitura de *O corpo encantado das ruas*, ao elaborar o plano de aula que eu deveria apresentar e aplicar à guisa de primeira atividade avaliativa do componente, busquei discutir um pouco mais a respeito das “Brincadeiras de rua como ferramenta educativa” – tema-título que atribuí à minha aula. O objetivo foi refletir sobre a importância das brincadeiras de rua que experimentamos na infância, e que seguem ao nosso dispor, mas que não são valorizadas como um instrumento de aprendizagem.

O tema escolhido para essa aula-exercício foi estimulado pelo atravessamento que a leitura do capítulo “A cidade e as crianças”, do livro de Simas (2019), provocou em mim. Percebi que algo em mim já se conectava com o tema da importância das brincadeiras em nossas vidas e como elas, de certa forma, nos ensina(ra)m algo, principalmente sobre a nossa convivência com o Outro. Mas só através dos estudos nesse componente curricular pude me dar conta de que o aprendizado com as brincadeiras vai além do “aprender brincando”, isto é, que essa prática se configura, também, como uma ação decolonial.

Nesse sentido, na aula que ministrei no dia 10 de abril de 2025, iniciamos



ativando um pouco da nossa memória, escrevendo como se davam as brincadeiras na nossa infância, atentando, inclusive, para as diferenças geracionais. Ao compartilhar os escritos, na sequência, comentamos sobre a figura do “café com leite”, que é aquela pessoa que, nas brincadeiras, é dispensada de seguir todas as regras, em geral, por ser a mais nova do grupo. Refletimos como, até uma certa idade, ser café com leite é um privilégio, mas que, quanto mais preparada a pessoa se sente para jogar de “igual para igual”, ser atribuída a esse lugar se torna uma frustração, quando não uma ofensa. Frustração, decepção... Esse primeiro momento da aula nos levou a refletir que, muito além do prazer, essas experiências/sentimentos também existem no jogo, funcionando, desse modo, como um espaço de aprendizagem.

Outro tópico levantado em nossos escritos foram os conflitos intersubjetivos. Nós recordamos que, nos jogos, também existiam regras, impostas, geralmente, pela pessoa mais velha do grupo e que, dependendo da brincadeira, havia exclusões e até injustiças, mas que essas diferenças, na maioria das vezes, eram resolvidas brincando. Entendemos, assim, que o brincar pode não ser apenas um ato de diversão, mas um espaço de construção e respeito ao jogo; muitas vezes é a partir do conflito que se constrói um aprendizado. Esse entendimento é partilhado por Simone Silva e Theles Costa (2020) no artigo *A importância dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil*, que também tomamos como referência para a elaboração do nosso plano de aula.

Com as brincadeiras, a criança torna-se capaz de explorar e refletir sobre a realidade em que estão inseridas, buscando soluções e hipóteses para possíveis conflitos e questionando algumas regras, incorporando valores, apropriando-se de diversas linguagens corporais, promovendo a autoimagem, autoestima e conduzindo a imaginação e criatividade, permitindo assim a constituição de um pensamento crítico e uma visão ampla (Silva; Costa, 2020, p. 85).

Na sequência de nossa aula, exibimos um trecho de uma entrevista⁵ com Simas, em que o autor levanta alguns pontos discutidos no livro que tomamos como referência. O que ele lamenta é justamente o fato de as ruas, espaço ímpar para a realização das brincadeiras da/na infância, terem se desencantado. Antes

⁵ Disponível em: <https://youtu.be/YEjjiNQb7IA?si=00x0Crt1EuZ-oCS>. Acesso em: 15 set. 2025.



lugares de encontro, hoje são apenas lugares de passagem para carros e mercadorias, enquanto o terreiro de brincar se transmutou na tela do celular, dentro das nossas casas protegidas por grades.

A contrapelo dessa experiência de desencantamento, finalizamos a aula com um exercício prático, elegido a partir de uma busca feita em diferentes sites⁶ sobre brincadeiras tradicionais de origem africana e indígena. O exercício proposto foi a construção de uma peteca. Embora conhecida por muitos, poucas pessoas sabem de sua origem indígena tupi, com a palavra significando “tapear”.

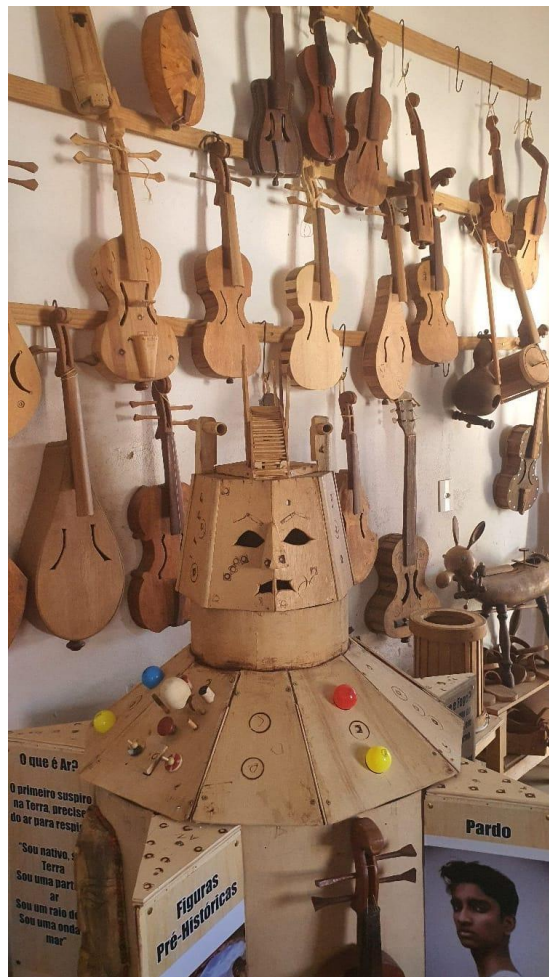
Após cada uma construir sua própria peteca com materiais recicláveis – jornal, sacolas plásticas, mas também papel alumínio e fita adesiva, para um melhor acabamento –, tiramos o momento final da aula para jogarmos com elas. Agora, com o espírito mais livre e certas de que o terreiro do brincar – na rua, no pátio ou na sala de aula – pode encantar os processos de ensino-aprendizagem.

Corpo-Território

Nem só de brincadeiras de rua vivem as reflexões de Luiz Antonio Simas. Profundamente atravessado pelas manifestações culturais e religiosas populares brasileiras, o autor nos estimula, no mesmo livro mencionado antes (Simas, 2019), a buscar o encantamento nessas tradições. Foi com esse enfoque que, no componente ministrado no semestre letivo anterior (2024.1), realizamos uma visita a um mestre de saber popular da região do Cariri cearense: o mestre Aécio de Zaira. O contato direto com ele, no espaço onde atua (a PROCEM/Casa Luz), foi proposto como metodologia de investigação, através da qual buscamos identificar os princípios que orientam suas práticas e levá-los para o ensino de Teatro, utilizando-os na estruturação de procedimentos que organizem práticas artístico-pedagógicas dentro dessa linguagem.

⁶ 10 brincadeiras africanas e indígenas para explorar na escola. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/18551/5-brincadeiras-africanas-para-voce-ensinar-aos-seus-alunos?gad_source=1&gclid=CjwKCAjw47i_BhBTEiwAajFPpnLyISxjQXGUAFbLfmBW0bUFqzG6DAvISFt4jKcwoDUithTQG2sXKR0C2ggQAvD_Bw; e Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras. Disponível em: <https://anansi.ceert.org.br/biblioteca-pdf/catalogo-jogos.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2025.

Figuras 2 e 3 - À esquerda, o mestre Aécio de Zaira em seu ateliê, em visita realizada no dia 1 nov. 2024. À direita, uma das estruturas criadas por ele. Fotos: Nayara Brito.



Na tarde que passamos com o mestre Aécio, ele compartilhou memórias da sua infância, explicando-nos sua árvore genealógica, sua ancestralidade e espiritualidade afro-indígena como precursoras do seu fazer artístico. Após um primeiro momento de conversa, ele abriu o seu ateliê e nos mostrou o trabalho que realiza como *luthier* e como professor em oficinas de construção de instrumentos musicais a partir de materiais reciclados. Mas, algo particularmente interessante de observar, em especial para uma turma de um curso de Teatro, foi que, além dos inúmeros instrumentos dispostos ali, havia também estruturas multifacetadas (ver foto à direita acima, na Figura 3) criadas pelo mestre, que as utiliza nos espetáculos cênico-musicais que elabora (ver Figuras 4 e 5).

Figuras 4 e 5 - Performance “Nave”. Apresentação realizada no dia 12 set. 2025 na Galeria da RFFSA, Crato (CE). Acima, elenco da performance. Abaixo, em destaque, mestre Aécio em performance. Fotos: Nayara Brito.



Na aula seguinte à visita ao mestre, a proposta foi que retomássemos a experiência daquele encontro, identificando os seguintes princípios a partir de sua fala e de seu trabalho: coletividade/cooperatividade, ludicidade e magia. Na sequência, realizamos uma prática de improvisação a partir do seguinte pré-texto: um grupo de animais está migrando de um território para outro. De repente, um



dos animais se machuca e não pode seguir caminhando. O que o grupo faz? Deixa-o para trás ou encontra uma forma de carregá-lo?⁷ Na instrução do improviso, foi indicada a impossibilidade de usar as mãos e a fala verbal, devendo o problema ser solucionado apenas com o corpo. Esperava-se, com isso, o desenvolvimento da cooperação para a resolução de um problema dado. Assim foi que princípios observados na prática de um mestre do saber popular foram organizados em uma prática de ensino-aprendizagem de Teatro.

Aqui, também peço a licença para assumir a primeira pessoa neste relato. Mais do que os aspectos pedagógicos que eu pudesse (e pude) desenvolver, a experiência nesse componente, associada a de outro que cursei no mesmo semestre, voltado para a construção de processos de encenação, e associada à minha vivência no Terreiro de Umbanda Reino de Oxalá e Caboclo Cobra Coral (Crato-CE), mobilizaram a prática artística que desenvolvi a partir dali.

Percebi como, em terreiros como o do mestre Aécio e como o religioso, que frequente, o “material pedagógico” não é um livro, mas a voz, a voz dos mais velhos, a voz das entidades e que, mesmo elas, com seus graus de evolução elevadíssimos, falam o simples para que a gente entenda o que elas estão falando e, com toda a humildade do mundo, ainda perguntam: “Fez o entendedor?”. Se a resposta for não, elas ensinam que pito é cigarro, que casuá é casa/terreiro, e tôco é vela; que Ajeum está relacionado com a comida e que gimbo é dinheiro.

Dentro das religiões de matrizes africanas, há uma relação muito forte com os mais velhos, eles são uma biblioteca viva de conhecimentos e fundamentos e é através deles que o nosso Orí é fortalecido, porque representam a nossa ancestralidade. Foi a partir desse entendimento que passei à construção de um exercício cênico o qual intitulei “Corpo-Território”.

A dramaturgia desse exercício foi inspirada na história de uma personagem de um livro que escrevi: a história de Babi, criança de 11 anos que perde o pai, Chico, no mar. Um velho pescador havia dado um aviso para esse pai, também ele pescador; isto é, havia falado que não se pescava à noite e que o mar tinha suas armadilhas. Mas Chico não ouviu o pescador experiente e acabou se

⁷ Esse pré-texto foi inspirado na peça didática *Aquele que diz sim e Aquele que diz não*, de Bertolt Brecht.

perdendo nas profundezas. Ao buscar recuperá-lo, Babi passa três dias à deriva até que um grupo de pescadores a resgatam e a levam para uma vila. Lá, ela é entregue a uma mãe de santo, que termina de criá-la.

No exercício cênico, composto por nove solilóquios, além da perspectiva da filha, há a versão de diferentes pescadores em relação à partida de Chico, assim como a perspectiva do próprio pai que, na primeira cena, já desencarnado, conta onde foi parar. No entanto, mais do que as narrativas trazidas por cada personagem, as cenas possuem uma visualidade e uma corporeidade que dizem muito fortemente da matriz cultural à qual estão vinculadas.

Figura 6 e 7 - À esquerda, o ator Francisco Moisés em cena como "O Desencarnado" (Chico) em *Corpo-Território*. À direita, a diretora e atriz Bhia Müller (nome artístico de Ana Beatriz Gonçalves) como "O Berimbau que conta o passado", no mesmo exercício cênico.

Fotos: Cecília Maria



A cena em que atuo (Figura 7 à direita), por exemplo, é toda construída a partir de danças e de músicas que vão compondo uma dramaturgia que não se estrutura a partir da narrativa de um pescador, mas que, num movimento-tempo espiralar (Martins, 2021), aponta para o sangue derramado durante a época da escravidão no Brasil, para a resistência do povo negro, para a perseguição aos



capoeiristas e para a fuga para os quilombos. Os figurinos e adereços cênicos adotados localizam a cena no campo imagético das religiões afro-brasileiras. O chapéu de palha, em especial, carrega significados simbólicos poderosos dentro de várias tradições espirituais e culturais. Na Umbanda, ele é comumente associado ao orixá Omolu e traz consigo a ideia de proteção espiritual contra energias negativas, já que o chapéu cobre a cabeça, considerada o centro da consciência e da espiritualidade em muitas crenças.

Corpo-Território não é só um exercício cênico, não é só uma pesquisa. É uma prática de *alembramento*. É sobre todos aqueles que pisaram nessa terra e foram para debaixo dela de forma muito violenta; é de todos aqueles que não puderam usar suas vozes, dançar o seu coco, bater a sua macumba, balançar seu maracá.

Conclusão

Refletindo sobre os impactos da colonialidade, no artigo *Pedagogia das Encruzilhadas: Exu como educação*, Rufino (2019, p. 265) ressalta três aspectos que considera emergenciais para a transgressão a esse modelo: “o primeiro é [...] que a problemática da política do conhecimento é também étnico-racial, o segundo é o fortalecimento de um modo de educação intercultural e o terceiro são as elaborações de pedagogias decoloniais”.

No âmbito das experiências de ensino-aprendizagem aqui discutidas, os aspectos destacados acima foram abrangidos a partir de uma variedade de práticas resultadas não apenas do arcabouço teórico que as embasou, mas, fundamentalmente, pelo encontro entre a docente e cada estudante matriculada no componente Tópicos Especiais em Formação Didático-Pedagógica (I e II). A valorização da presença de cada pessoa em sala de aula e a tomada de suas contribuições como recursos (hooks, 2013) conduziram os processos pedagógicos mais entusiasticamente, mais “encantatoriamente”.

O caráter decolonial das pedagogias que elaboramos conjuntamente passou tanto pelo aspecto étnico-racial, na medida em que o tema das religiões de matrizes africanas atravessou toda a discussão do componente ministrado em 2024.1, tornando-se o cerne do processo criativo empreendido pela estudante no mesmo período; como pelo aspecto intercultural, na medida em que professora e



estudantes advínhamos de diferentes estados brasileiros e tínhamos diferentes experiências culturais e, em especial, religiosas, e em que essas diferenças foram consideradas na construção do conhecimento – as diferentes proposições pedagógicas resultantes dos respectivos semestres letivos sendo prova disso.

Esperamos, com este relato-discussão, contribuir com o campo da Educação investida em práticas de liberdade e encantamento e que tem na decolonialidade a saída mais promissora. No que diz respeito aos cursos de formação docente, em especial na área de Artes, essa perspectiva (a)parece, agora, incontornável. Sigamos no seu encaixo.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

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

RUFINO, Luís; SIMAS, Luiz Antonio. *Encantamento: sobre política de vida*. Rio de Janeiro: Mórula editorial, 2020.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das Encruzilhadas: Exu como educação. *Revista Exitus*, Santarém, v.9, n. 4, p.262-289, out./dez. 2019.

SILVA, Simone; COSTA, Thales. A importância dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil. *Revista MultiAtual*, Formiga, v.1, n. 4, p.82-95, 2020.

SIMAS, Luiz Antonio. *O corpo encantado das ruas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (URCA). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro*. Crato, 2018. Documento interno.

Recebido em: 18/09/2025

Aprovado em: 07/11/2025

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGAC
Centro de Artes, Design e Moda – CEART
Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas
Urdimento.ceart@udesc.br