

São Paulo, jan-jun.26

Rebento

HISTÓRIA
CONTRA-HEGEMÔNICA
E MEMÓRIA DAS
ARTES DA CENA:

ed.22

Experimentações e resistências artístico-pedagógicas

**Na bandeira do Brasil cabe
o lema “Fogo nos racistas”?
- A criança performer no
tensionamento entre o racismo e
a escola**

Can the motto “Fire on the
racists” fit on the Brazilian
flag? - The child performer in
the tension between racism and
the school

¿Cabe el lema “Fuego a los
racistas” en la bandera de
Brasil? - El niño performer en
la tensión entre el racismo y
la escuela

Daniel Vianna Godinho
Peria¹

Verônica Veloso²

1. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação de Artes Cênicas da USP, na linha de Artes Cênicas e Educação. Graduado em Licenciatura em Artes Cênicas pela mesma instituição. Email: periadaniel20@usp.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9438-5575>.

2. Doutora e Mestre em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP), graduada em Licenciatura em Artes Cênicas pela mesma instituição. Docente no curso de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, pela linha de pesquisa Artes Cênicas e Educação. Integrante do Coletivo Teatro Dodecafônico. Email: veronicaveloso@usp.br. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0156-8872>.

RESUMO

Como as crianças imaginam seu país? E quais ações elas fariam para modificar sua realidade? Partindo dessas perguntas, foi desenvolvida uma sequência pedagógica, mesclando intervenções e aulas de performance sobre a materialidade da bandeira nacional. Invertendo suas palavras e recriando suas cores, as/os estudantes elaboraram performances na escola. A partir dessas experiências, a discussão é expandida, para analisar a presença do racismo na escola e como essas estruturas minam o ideal democrático no ambiente escolar.

Palavras-chave: Racismo Institucional; Regime das Aparências Escolares; Performance na Escola.

ABSTRACT

How do children imagine their country? And what actions would they take to change their reality? Starting from these questions, a pedagogical sequence was developed, blending interventions and performance classes on the materiality of the national flag. By inverting its words and recreating its colors, the students created performances at school. From these experiences, the discussion is expanded to analyze the presence of racism in schools and how these structures undermine the democratic ideal in the school environment.

Keywords: Institutional Racism; School Appearances Regime; Performance in School.

RESUMEN

¿Cómo imaginan los niños su país? ¿Y qué acciones emprenderían para cambiar su realidad? Partiendo de estas

preguntas, se desarrolló una secuencia pedagógica que combina intervenciones y talleres de performance sobre la materialidad de la bandera nacional. Al invertir su sigla y recrear sus colores, los estudiantes crearon representaciones en la escuela. A partir de estas experiencias, se amplía el debate para analizar la presencia del racismo en las escuelas y cómo estas estructuras socavan el ideal democrático en el entorno escolar.

Palabras-clave: Racismo Institucional; Régimen de Apariencias Escolares; Performance en la Escuela.

Estamos num país onde certas coisas graves e importantes se praticam sem discurso, em silêncio, para não chamar a atenção e não desencadear um processo de conscientização, ao contrário do que aconteceu nos países de racismo aberto. O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo são alguns aspectos dessa ideologia

(Kabengele Munanga)

1 Na porta de entrada da escola: o crucifixo e a bandeira

A escola pública brasileira é uma instituição clivada por diversos fluxos performativos, evidentes em uma série de comportamentos reiterados no cotidiano escolar. As performances de gênero, por exemplo, se evidenciam na distinção dos banheiros, filas e roupas das crianças. Os diálogos nas salas dos professores, nas reuniões pedagógicas e de pais revelam como as performances de raça e classe influem na avaliação escolar. A presença fantasmática de um crucifixo na porta de entrada - contrariando a laicidade do ensino público - restaura as origens jesuítas do nosso sistema educacional. Por fim, o ritual semanal de enfileirar-se e cantar o hino cria hábitos constituintes da ideia de nação. A questão que nos colocamos é, justamente, questionar qual ideia de nação essa série de comportamentos cria, não só para crianças que habitam a escola, mas em toda comunidade escolar.

Estabelecida pela Lei Nº 12.031 de 21 de setembro de 2009, a obrigatoriedade da execução semanal do hino em estabelecimentos públicos e privados de ensino fundamental tramita nas câmaras legislativas desde 1971. Dessa maneira, torna-se obrigatório “[...] o ensino do desenho e do significado da Bandeira Nacional, bem como do canto e da interpretação da letra do Hino Nacional” (Brasil,

1971, p.1). Entre esses dois atos jurídicos, o Brasil passou da ditadura à democracia com mais continuidades do que rupturas, e a escola é um dos espaços em que essas permanências se manifestam.

Através dessas legislações, a nação deixa de ser uma noção apreendida apenas por meio de hábitos escolares, tornando-se um componente curricular oficial. Contudo, sua repetição exaustiva, gradativamente, faz com que naturalizemos o hasteamento da bandeira e o canto do hino. Aos poucos, esquecemos que estamos aprendendo algo ao realizar essas ações. Assim, de currículo manifesto, novamente, a ideia de nação se torna um currículo oculto da escola, e “entre outras coisas, o currículo oculto ensina o conformismo, a obediência, o individualismo” (Silva, 2009, p.79). Ao enfileirar alunas/os em colunas separadas por gênero, todos direcionados para a bandeira, do lado da qual está a diretora, apreende-se uma hierarquia: da mesma forma que se deve obedecer a direção, é preciso respeitar a nação, e vice-versa.

É dentro desse contexto que interpreto as ações da gestão da E.E Prof. Adolfo de Arruda Castanho, que todas as quartas-feiras antes do início das aulas tocava o hino e fazia comunicados aos estudantes, na maioria das vezes, instituindo alguma proibição, como não poder correr, não poder jogar bola, ou não poder fazer batalha de rima. Essas proibições ganhavam outro relevo quando olhamos para configuração racial da escola, composta majoritariamente por alunas/os negras/os e professoras brancas. Parte considerável desses alunas/os mora na Favela São Remo, localizada do lado da USP e do 16º Batalhão da Polícia Militar; o que faz com que convivam diariamente com as abordagens policiais e os muros que segregam suas casas da universidade. Além disso, a escola fica a cinco quilômetros da E.E Thomazia Montoro, que no dia 27 de março de 2023 sofreu o ataque que resultou no assassinato da professora Elizabeth Terneiro.

Essa somatória de condicionantes produziu na E.E Prof. Adolfo de Arruda Castanho um aumento nas brigas durante o intervalo, para os quais a direção encontrou como solução a divisão dos recreios por séries, sob o argumento de que com menos alunas/os haveria menos brigas. A partir dessa situação - estando inserido no

programa Residência Pedagógica da CAPES³ - desenvolvi, entre os meses de setembro e novembro de 2023, uma sequência de aulas e intervenções, que buscavam discutir a participação dos estudantes tanto na escola quanto no país. Minha intenção era desvelar o currículo oculto, que segundo Silva (2009):

Parte da sua eficácia reside precisamente nessa sua natureza oculta. O que está implícito na noção de currículo oculto é a ideia de que se conseguirmos desocultá-lo, ele se tornará menos eficaz, ele deixará de ter os efeitos que tem pela simples razão de ser oculto. Supostamente, é essa consciência que vai permitir alguma possibilidade de mudança. Tornar-se consciente do currículo oculto significa, de alguma forma, desarmá-lo (Silva, 2009, p. 80).

Para isso, utilizei do procedimento da *reperformance*⁴ como forma de impulsionar a criação de intervenções feitas pelas/os próprias/os alunas/os, como será descrito na próxima seção. Depois da descrição da sequência didática, farei uma breve análise, expandindo os acontecimentos para discutir a presença do racismo na escola e suas implicações na criação de uma cultura antidemocrática dentro da comunidade escolar.

2 Do pátio para a sala e para o pátio, novamente: entre a intervenção e a aula

Como forma de disparar a discussão sobre as regras da escola e as imagens de Brasil que eram veiculadas por aquela instituição, realizei no dia 9 de setembro de 2023 (dois dias depois do Dia da

3. Programa de pesquisa e ensino voltado para a ação de estudantes da Licenciatura nas escolas públicas, que se divide em subáreas voltadas para as disciplinas específicas. O programa atende professoras/es das escolas (nomeados/as de professor/a preceptor/a), estudantes de universidades (nomeados/as residentes), e docentes de universidades (nomeados/as coordenadores/as). O relato aqui apresentado está vinculado ao subprojeto de Artes da Escola de Comunicações e Artes da USP, sob a coordenação da Prof^a Dr^a Sumaya Mattar e da Prof^a Dr^a Verônica Veloso. Relatos mais aprofundados sobre o programa podem ser encontrados em Mattar e Veloso (2024) e em Fabrini et al (2024).

4. Dispositivo artístico-pedagógico, no qual o/a artista ou o/a professor/a refaz as ações de uma performance de outra/o artista. Lucio Agra (2008) ressalta a importância da reperformance como procedimento para o aprendizado da performance, uma vez que a reperformance permite o conhecimento pela via prática.

Independência) a intervenção *Mude a Ordem. Inverta o Progresso. Brinque com as Palavras*. Essa performance surgiu a partir da *Ação Carioca #2: Bandeira*, de Eleonora Fabião, e consistiu em fixar no pátio um cartaz com o título da ação e folhas soltas formando os dizeres ORDEM E PROGRESSO (Fig. 1). Também, antes da performance acontecer, colei nos postes ao redor da escola releituras da bandeira nacional feitas por artistas como Abdias Nascimento e Tarsila do Amaral e por movimentos sociais como o Mães de Maio e o G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira (Fig. 2).



Figs. 1 e 2
- Fotografias da intervenção *Mude a Ordem. Inverta o Progresso. Brinque com as Palavras*.

Fonte: Elaboração própria (2023). Arquivo do autor.

Inserida no projeto *Práticas artísticas desestruturantes: confluências entre raça, gênero e território na Escola Pública*, essa intervenção seguiu a metodologia desenvolvida pelo núcleo de bolsistas do Residência Pedagógica - CAPES na E.E Prof. Adolfo Arruda Castanho, baseada no tripé de um programa performativo, um performer observador e uma escrita automática como forma de registro. Escolhi transcrever na íntegra a escrita realizada por mim, uma vez que através deste método conseguimos ter acesso a um relato corporificado do que a intervenção provocou na escola e em mim mesmo.

Andando com as mãos coladas no terno, depois de colar todos os lambes, um carro branco grita BOLSONARO. Como ele soube o que eu estava fazendo? O que levou ele a gritar. Com essas perguntas entro apreensivo na escola. O que a diretora, a inspetora,

as professoras e os pais iam pensar? Curioso que na minha preocupação só aparecem adultos. Assim entro e logo alguns alunos reconhecem o homem de terno que anda devagar. Me perguntam como eu faço isso. Então bate o sinal e entra o 3º ano receoso. Desconfiam. Perguntam o sentido da palavra progresso. Vocês já viram essas palavras antes? Então começam a testar livremente, surgindo palavras que ainda não existem. O ritmo é rápido. As palavras se formam e deformam num piscar de olhos. Reparamos que a maioria das palavras que surgem são agressivas: MORDE, ROER. GROSSO, MORRER, OSSO, MEDO, SOS. O 4º ano demora muito tempo para interagir. Experimentam menos, formam apenas palavras já estabelecidas. Uma menina sempre volta com a palavra ORDEM, e no fim do intervalo ela reconfigura as letras para ORDEM E PROGRESSO. No 5º ano a interação se intensifica, as letras são coladas nos corpos. No fim as letras se esfacelam, viram um bolo, voam no ar. Algumas alunas vem falar tristes, recolhem todas e perguntam: o que fazer agora? Depois um aluno do 5º veio ao meu lado e disse “Eu queria escrever posso correr, mas não tem letra para isso”. (Peria, 2023, p.10)

A performance *Mude a Ordem. Inverta o Progresso. Brinque com as Palavras* evidenciou diferentes relações que se estabeleceram com as folhas de papel, a escola e o país, que poderíamos dividir entre ações repetitivas e ações inventivas. No primeiro campo, podemos identificar os comportamentos de organizar apenas palavras conhecidas, de manter os dizeres da bandeira, ou de interpretar os termos segundo a norma vigente, como a explicação dada pela professora de educação física, que ao ver a ação disse que o que queríamos com a intervenção era “dar ordem” ao intervalo. Já no segundo, estão as ações que radicalizaram as indicações dadas pelo título da performance. Brincar foi levado à sério pelo 3º e 5º anos, que organizaram novas palavras, inexistentes no português, e que tiraram da parede as letras para jogar com a própria materialidade do papel.

Contudo, a fala final do aluno do 5º ano diverge de ambos os campos, na medida em que aponta para as limitações da performance, que era ineficaz para ele poder expressar seu desejo, também limitado pelas regras da escola. A partir dessa percepção, surgiram as aulas seguintes, nas quais convidei os estudantes a

construírem bandeiras próprias, com as quais realizariam uma intervenção criada por eles, durante o intervalo e a saída. O objetivo era, simultaneamente, provocar um diálogo estético entre a linguagem visual e performativa e uma ação política, a fim de trabalhar a coletividade e questionar a ideia de representação.

Para introduzir a sequência, fiz um exercício de memória sobre a intervenção, apresentando as bandeiras que eu havia colado no entorno da escola. Muitas crianças se lembraram, traçando as relações entre o que havia acontecido no pátio e o que estava nos postes. A partir dessa discussão, lancei a pergunta disparadora para que os grupos construíssem suas bandeiras: o que representa vocês?

Ao todo, foram construídas nove bandeiras - três por sala - dentre as quais sete tratavam de temas como racismo e machismo, uma falava sobre Arte e outra foi dividida entre dois temas, futebol e câncer de mama. Essa última evidenciou uma cisão existente na escola entre meninos e meninas, na medida em que foi a única construída por um grupo misto, que decidiu dividir a bandeira ao meio para atender ao interesse dos meninos - falar de futebol - e das meninas - falar sobre o câncer de mama.

Se, por um lado, podemos enxergar nesta última bandeira temas urgentes para as crianças, como por exemplo a reivindicação do futebol na escola - proibido pela diretora -, também podemos nos perguntar: qual coletividade se construiu ali? Qual foi o acordo? É possível que o acordo seja não estar de acordo? Esse grupo mostrou um fechamento em relação à alteridade, uma dificuldade de encontrar interesses comuns para além das identidades de gênero, apontando para a noção de que representatividade seria, necessariamente, um espelho do que se é. Como contra exemplo dessa situação, um grupo composto só por meninos decidiu fazer uma bandeira denunciando o machismo. Quando perguntados o porquê dessa escolha, eles relataram a recorrência da violência entre meninos e meninas na escola, e como aquilo também os afetava. Para eles, uma bandeira que os representasse não era uma bandeira que trazia aquilo que eles eram, mas sim o que gostariam de ser.

Essa dialética entre a bandeira e o coletivo que a construiu - ou seja, entre o representante e os representados - também surgiu de forma contraditória em outro grupo, composto apenas por meninos negros, que desenhou a seguinte bandeira (Fig. 3):



Fig. 3 - Fotografia da bandeira desenvolvida pelo grupo de alunas/os do 5º ano.

Fonte: Elaboração própria (2023). Arquivo do autor.

Contudo, enquanto pintavam, os meninos do grupo repetiam ofensas racistas e se agrediam fisicamente. Ocorreu um grave conflito quando um dos alunos pintou a blusa do colega com a tinta para tecido. A situação se agravou para agressões físicas. Tentando mediar através da conversa com ambas as partes, entendi que o menino que tinha sido pintado estava desesperado porque sua mãe iria bater nele ao ver a camisa suja. Ao mesmo tempo, me questionava o que havia levado o menino que pintou o outro a fazer isso, justo quando construía uma bandeira antirracista. Diante dessa contradição, nos questionamos:

O que fazer com a revolta inexplicável e sem objetivo definido, muitas vezes horizontal, contra os próprios companheiros ou o equipamento público que os serve? A escola transformadora não suprime a rebeldia e nem a condena de antemão. Ao contrário, busca desvelar suas causas, canalizando o rancor destrutivo para o questionamento das injustiças e propondo ações para sua

transformação. A raiva e a rebelião são entendidas como parte do processo para a formação de indivíduos autônomos, capazes de crítica e reflexão (Ratier, 2019, p. 156).

Seguindo a perspectiva de Ratier, ampliei a conversa para a sala como um todo, uma vez que a ação dos garotos havia repercutido entre os demais. Buscando compreender o entendimento deles sobre as violências que aconteciam na escola, iniciei uma série de questionamentos. Quando perguntadas se havia racismo e machismo na escola, a resposta das crianças foi unanimemente positiva. Mas, quando perguntadas se elas mesmas tinham atitudes racistas e machistas, a resposta foi unanimemente negativa. Esse caso específico evidenciou um problema geral, no qual as crianças têm consciência e vocabulário sobre as questões raciais e de gênero, contudo não vêem uma implicação prática de seu discurso nessas mesmas questões. Há um conhecimento padronizado sobre os termos - muitas vezes, produzidos por postagens em redes sociais ou por trabalhos escolares que abordam superficialmente o tema - mas que não leva a uma compreensão das causas históricas e dos efeitos cotidianos do racismo.

Diante dessa cisão entre o discurso apresentado nas bandeiras e as ações praticadas em sala, o planejamento de aula seguiu para a elaboração de intervenções artísticas que seriam criadas e realizadas pelas próprias crianças. Desde o primeiro semestre de 2023, as/os alunas/os já tinham um contato com a linguagem da performance através das intervenções realizadas no intervalo pela equipe de residentes. Entretanto, ainda não havíamos tido uma discussão em sala de aula para elaborar categorias e definições do que poderia ser uma performance.

Partindo das intervenções e das aulas em que as/os alunas/os trabalharam a linguagem teatral, comecei a perguntar as diferenças entre as cenas que já haviam criado em uma aula do semestre e as ações que aconteceram no pátio. Através das respostas dadas, tracei na lousa um quadro comparativo entre o Teatro, a Performance e o Cinema, uma vez que para a maioria as linguagens teatral e cinematográfica ainda se confundiam. A partir dessa tabela, fomos entendendo elementos da performance, como

por exemplo, a existência de um programa de ações que geram reverberações imprevisíveis e não ensaiáveis, diferentemente de uma dramaturgia, como aponta Eleonora Fabião (2013). Além disso, como forma de ampliar as referências, mostrei três performances que se relacionavam com bandeiras: *Lava La Bandera*, do Colectivo Sociedad Civil, do Peru; *Resistência pela Existência*, do movimento de ativismo Extinction Rebellion; e *1000 litros de Preto*, de Lucimélia Romão e das Mães de Maio.

Tendo criado esses parâmetros e referências, novos grupos foram organizados, para se debruçarem sobre as bandeiras e construir programas performativos que buscassem questionar problemas vividos por elas/es na escola. Esse momento fez emergir vários relatos de violências vividas pelas/os alunas/os na escola, como por exemplo, a distribuição desigual de comida na cantina para meninos e meninas. Diante disso, a pergunta foi: como vocês vão responder artisticamente a essas ações que acontecem na escola?

A partir dessa questão disparadora, cada grupo criou um programa performativo que seria acionado na escola no intervalo e na saída. Enquanto o 5º ano propôs uma passeata no intervalo, na qual as/os alunas/os seguravam bandeiras e gritavam “Abaixo o racismo”, o 4º ano construiu uma série de programas com dinâmicas específicas. Um grupo de meninas decidiu reperformar o *Lava la Bandera* com uma bandeira com os dizeres “Contra homem que bate em mulher”. Outro grupo decidiu criar uma imagem estática na frente do refeitório, na qual um menino estava com um prato cheio de papéis e uma menina com um prato vazio, colocando entre eles a bandeira “Contra o Machismo”. Por fim, um grupo de meninos decidiu pedir ajuda para que outros garotos pendurassem com eles a bandeira “As mulheres também têm direitos”. Ao fim, todos os grupos deixaram suas bandeiras penduradas pela escola.

Contudo, nas semanas seguintes que acompanhei as aulas, as bandeiras não estavam mais lá. Ao fim do semestre, a Escola planejou uma mostra cultural, na qual os trabalhos das crianças seriam expostos para os familiares. Diante do sumiço das bandeiras, fui perguntar para as inspetoras onde elas poderiam estar. Elas me

indicaram a ação da diretora, que por sua vez indicou as funcionárias da limpeza: lá estavam as bandeiras, entre os materiais de limpeza e as vassouras. Depois, a diretora veio conversar com o grupo de residentes, questionando que devíamos tê-la avisado sobre o teor das bandeiras que, afinal, eram “violentas demais para as crianças”, razão pela qual ela havia pedido para que elas fossem retiradas.

3 Conclusões: tornar visível aquilo que está evidente, mas que nos recusamos a enxergar

A sequência de ações aqui relatada levanta a questão: quais visões de país são permitidas na escola? Por que a gestão escolar olha com condescendência para as crianças levantarem uma bandeira que elas não construirão e da qual desconhecem o sentido, mas interdita que suas/seus alunas/os possam pendurar bandeiras que elas/eles elaboraram e pintaram? Por que considerar violentas as bandeiras que questionam o racismo e o machismo, mas não as proibições realizadas pela própria escola?

A atitude que encontramos na E.E Adolfo de Góes explicita a ausência de um ideal democrático de escola, suplantado por uma visão autoritária, de viés nacionalista e cristão, do que as crianças deveriam fazer. No caso em discussão, a democracia fica restrita aos conselhos participativos, nos quais as/os representantes discentes são colocados diante de todas as professoras para, supostamente, expressarem suas opiniões sobre a escola. Contudo, nessas situações, constrangidas/os, as/os estudantes apontam defeitos de seus colegas, mas raramente questionam a escola ou manifestam seus desejos.

Há algo que não pode ser dito, que não pode emergir no contexto escolar. A partir da sua experiência como professora, Denise Rachel (2022) identifica um regime das aparências escolares, no qual toda visualidade e sonoridade da escola passa a ser fiscalizada. Com isso, pretende-se alcançar um ideal de escola e de infância pautados num mundo à parte dos conflitos sociais. Na nossa experiência, por exemplo, é comum ouvir nas reuniões frases como “na minha sala não tem racismo”. A estratégia da gestão escolar e de algumas professoras é diminuir o caso, simplificando o problema do racismo através da explicação de que se trata apenas de problemas

interpessoais, o que oculta a influência de estruturas sociais na escola. Essa dinâmica revela que:

O silêncio e a omissão sobre o problema étnico parecem apagar o problema. É como se a discussão sobre ele fosse capaz de lhe dar vida. E só existisse a partir do momento em que dele se falasse. Tal discurso parece denunciar o medo que se tem em discutir a questão da convivência multiétnica na sociedade e no espaço escolar. Parece-me que está de acordo com a sociedade. O silêncio sobre o tema aparece aqui como um indicador da inexistência do problema. (Cavalleiro, 2022, p.56)

A criação por parte de um grupo de estudantes de uma bandeira com as palavras de ordem “Fogo nos Racista” rompeu esse silêncio. Essa experiência apontou para o potencial desvelador da Arte na Escola, quando as professoras responsáveis por essa disciplina assumem uma atitude questionadora e intervencionista: não vemos a Arte como adereço ou ferramenta de resolução de conflitos, mas sim como elemento tensionador do cotidiano escolar.

Através das intervenções e das práticas em sala de aula pudemos ter acesso a vários relatos de violências vividos pelas crianças em suas casas, na rua e, principalmente, na escola. Dificilmente esses relatos emergiriam, caso seguissemos o currículo e o material didático proposto pela Secretaria de Educação do Estado, preocupada com um desenvolvimento artístico mecânico e tecnicista.

De um lado pressionada pela emergência da violência e por outro por uma estrutura escolar autoritariamente pacificadora, a professora de Artes se vê em uma encruzilhada. Entre as inúmeras tentativas e as várias negativas, suas ações isoladas, evidentemente, não são capazes de modificar a estrutura escolar como um todo. Contudo, no momento em que as alunas denunciam o machismo da cantina, ou um grupo de alunos negros interpela o racismo, ou ainda quando um aluno pede “POSSO CORRER”, algo se inverte na lógica escolar. As posições de fala e escuta são trocadas quando as crianças nos ensinam sobre como fazer escola, como agir no recreio, e como é ser criança mesmo. Basta que nós, adultos, sejamos capazes de ouvir essas vozes, até então silenciadas na pretensa democracia escolar.

Referências:

AGRA, Lucio. “Autor/autores - performance no coletivo” ou de como a reencenação da performance é um fator estratégico para sua pedagogia. **Sala Preta**, São Paulo, v. 8, p. 247-252, 2008. Disponível em: https://revistas.usp.br/salapreta/pt_BR/article/view/57374/60356. Acesso em: 08 jun. 2026.

BRASIL. **Lei no 5.700, de 1º de setembro de 1971**. Dispõe sobre a forma e a apresentação dos Símbolos Nacionais, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1971.

_____. **Lei nº 12.031, de 21 de setembro de 2009**. Altera a Lei no 5.700, de 1º de setembro de 1971, para determinar a obrigatoriedade de execução semanal do Hino Nacional nos estabelecimentos de ensino fundamental. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Editora Contexto, 2022.

FABIÃO, Eleonora. Programa Performativo: o corpo-em-experiência. **ILINX: Revista do Lume**, Campinas, nº 4, p. 1-11, dez. 2013. Disponível em: <https://orion.nics.unicamp.br/index.php/lume/article/view/276>. Acesso em: 08 jun. 2026.

FABRINI, Ana Beatriz Santos et al. Intervenções artísticas nas estruturas escolares: performando raça, gênero e território nos intervalos de uma escola pública. *In*: GIROTTO, Eduardo Donizeti. **A docência como lugar de partilha: experiências a partir do PIBID/PRP/USP**. São Paulo: FFLCH/USP, 2024. p. 200-223.

PERIA, Daniel Vianna Godinho. **Caderno de Campo**. São Paulo: 2023. Material não publicado.

MATTAR, Sumaya; VELOSO, Verônica. Qual o sentido do ensino da Arte na Escola? Contribuições do Subprojeto Arte do Programa de Residência Pedagógica Capes Usp na formação e profissionalização de professores de Arte. *In*: GIROTTO, Eduardo Donizeti. **A docência como lugar de partilha: experiências a partir do PIBID/PRP/USP**. São Paulo: FFLCH/USP, 2024.

RACHEL, Denise Pereira. Há mais passado no presente do que se possa imaginar: a emergência do complexo do calçado na aula performática Treze Dias. **Sala Preta**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 81-109, 2022. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v21i1p81-109. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/198536>. Acesso em: 16 jan. 2024.

RATIER, Rodrigo Pelegrini. **Escola e afetos**: um elogio da raiva e da revolta. *In*: CÁSSIO, Fernando (org). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 149-155.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Submetido em: 17/10/2025

Aceito em: 08/06/2026