



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROFARTES**

**INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROF. MILTON SANTOS - IHAC**

**RUBENS DOS SANTOS CELESTINO**

**TEXTO, JOGO E CENA: os desafios e encruzilhadas do ensino de teatro na formação étnico-racial do/a educando/a**

**SALVADOR – BA**

**2020**

## **TEXTO, JOGO E CENA: os desafios e encruzilhadas do ensino de teatro na formação étnico-racial do/a educando/a**

**Resumo:** Esse artigo surge a partir da minha prática artístico-pedagógica do fazer teatral no contexto escolar quilombola, visando analisar, discutir e problematizar os desafios e encruzilhadas do ensino de teatro na formação étnico-racial do educando e da educanda. O processo criativo cênico vivenciado teve como fio condutor fragmentos de textos de autores negros – Solano Trindade e Abdias do Nascimento, bem como a história da própria comunidade. Nesse sentido, o percurso investigativo foi desenvolvido em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I, da Escola Municipal Duque de Caxias, situada na Comunidade Remanescente Quilombola Monte Recôncavo, em São Francisco do Conde/BA. Assim, as proposições realizadas nas aulas entrelaçaram dialeticamente abordagens cênicas, históricas e pedagógicas voltadas para a formação identitária, tais como: aprendizagem significativa, encruzilhada epistemológica, jogos dramáticos e teatrais, jogos de apropriação textual, saberes e fazeres tradicionais, valores civilizatórios afro-brasileiros, educação escolar quilombola. Essa experiência possibilitou uma reflexão crítica acerca da invisibilidade do negro e da negra nos espaços de poder, bem como evidenciou a importância da instituição escolar no combate ao racismo e a promoção da equidade racial.

**Palavras-chaves:** Teatro; Texto narrativo; Formação identitária; Educação quilombola.

## **TEXT, GAME, SCENE: the theater teaching challenges and intersections in the educational formation of the pupils**

**Abstract:** This article is a result of my artistic and pedagogical praxis doing theater in a quilombola school context, seeking to analyze, discuss and problematize the challenges and intersections from teaching theater for the racial/ethnic educational formation of pupils. The creative scenic process experienced by the teacher and students had text fragments from black authors as common thread – Solano Trindade and Abdias do Nascimento, as well as, the own history of the community. In doing so, the investigative process was developed in a 5<sup>th</sup> grade elementary school group from Duque de Caxias Municipal School, located in the remaining quilombola community of Monte Recôncavo - São Francisco do Conde/BA. Therefore, the propositions conducted in the lessons interlaced scenic, historical and pedagogical approaches dialectically, all of them aiming an identity construction, such as: meaningful learning, epistemological intersections, dramatical and theatrical games, textual appropriation games, traditional knowledge and techniques, Afro-Brazilian civilizing values and quilombola school education. This experience enabled a critical reflection about the black people invisibility in power spheres, likewise highlighted the importance of the educational institution in the racism combat and in the promotion of racial equity.

**Keywords:** Theater; Narrative text; Identity formation; Quilombola education.

## **Inquietando-me...**

“A memória compõe a nossa identidade. É por intermédio da memória que construímos nossa história. Ao construir a memória, construímos lembrança, que para existir precisa do outro e necessita ser compartilhada. Assim também é a obra de arte”.

(Franklin Esparth Pedroso)

O meu interesse em refletir acerca das dimensões teórica, prática e, conseqüentemente, política do fazer teatral aliada à formação étnico-racial do educando no contexto escolar surgiu a partir da minha inquietação em perceber a invisibilidade do protagonismo do povo negro na história oficial da cidade de São Francisco do Conde. Essa afirmação é facilmente identificada ao consultar todos os livros já publicados sobre a exploração territorial e a fundação da cidade, já que comumente a contribuição dos sujeitos subalternizados pela colonização ou colonialidade restringe-se à mão de obra escravizada e/ou às manifestações culturais.

Nesse sentido, propus com este trabalho analisar, discutir e problematizar os desafios e encruzilhadas de um percurso investigativo que visava à compreensão das contribuições do fazer artístico e estético do teatro baseado nos jogos de apropriação textual e de improvisação para a construção identitária de estudantes quilombolas da Escola Municipal Duque de Caxias (anos iniciais), localizada na comunidade tradicional Monte Recôncavo, na cidade de São Francisco do Conde, Bahia.

Ao evocar na minha problematização investigativa a palavra emblemática – encruzilhadas – espaços conhecidos como moradas de Exu, Orixá mensageiro, ágil, responsável pela comunicação dos seres humanos com as divindades do panteão da religião de matriz africana, refiro-me às possibilidades de encontros e desencontros, de certezas e dúvidas, de interrupções e recomeços, de acertos e erros, que podem aflorar durante o processo criativo focado na formação étnico-racial em sala de aula. Nessa perspectiva o encruzilhamento é concebido como os possíveis caminhos propositivos e potentes para o texto, para o jogo e para a cena.

Dessa maneira, segundo Luiz Rufino (2019):

A noção de encruzilhada emerge como disponibilidade para novos rumos, poética, campo de possibilidades, prática de invenção e afirmação da vida, perspectiva transgressiva à escassez, ao desencantamento e à monologização do mundo. A encruza emerge como a potência que nos possibilita estripulias (p. 13).

As estripulias, os encruzilhamentos, reforçam o caráter epistêmico das descobertas que podem surgir na área de representação a partir da atuação do educando e da educanda sobre e sob o texto e/ou pré-texto e, vice-versa; uma atuação que se dá em via de mão dupla, sendo que na proporção que o educando interage sobre o texto, o texto interage sobre o educando, criando um contexto permeável de trocas relevantes no contexto de ensino-aprendizagem do teatro.

Com isso, as escolhas metodológicas adotadas por mim nessa experiência empírica junto à uma turma composta de 30 educandos e educandas do 5º ano do Ensino Fundamental I, com a faixa etária entre 10 e 13 anos, tiveram que dar conta de um arcabouço epistêmico e teórico relevante que subsidiasse as ações planejadas nas aulas de teatro, tendo como mote desse encruzilhamento as obras literárias dos escritores e artistas negros Abdias do Nascimento (Olhando no Espelho), e Solano Trindade (Navio Negreiro; Velho Atabaque; Sou Negro; Quem tá gemendo?), além das narrativas da comunidade quilombola. Aqui vale destacar que as proposições realizadas nas aulas entrelaçaram dialeticamente conceitos cênicos com conceitos históricos e pedagógicos que no decorrer desse artigo serão abordados, tais como: aprendizagem significativa, encruzilhada epistemológica, jogos dramáticos e jogos teatrais, jogos de apropriação textual, saberes e fazeres tradicionais, valores civilizatórios afro-brasileiros, comunidade tradicional quilombola, educação escolar quilombola.

O desafio em desenvolver uma experiência cênica comprometida com a perspectiva da descolonialidade, epistemologia que discorrerei mais adiante, numa instituição escolar situada em uma comunidade remanescente de quilombo, exigiu-me dar um foco à história desse lugar, haja vista, que se trata de uma história que não consta nos livros oficiais como já foi dito, mas que está registrada organicamente nas memórias vivas dessa população, a qual é preservada através de valores africanos e afro-brasileiros, como por exemplo, a tradição da sabedoria oral, em que os mais velhos ensinam os mais jovens a partir das suas vivências. E

são nessas vivências de significados e significantes que os meus educandos e educandas estão inseridos.

Reforçando essa compreensão, Daniela Barros Pontes e Silva (2019), esclarece que:

Falar de uma tradição não é a mesma coisa que expor sobre o acúmulo histórico de uma determinada comunidade, ou seja, uma tradição não é o catálogo do montante de um conhecimento. As tradições são processos de transmissão de saberes de geração em geração que diz respeito à ancestralidade e à espiritualidade, fazendo sentido na constituição da comunidade, e ao mesmo tempo na constituição da pessoa, um fio identitário ancestral (p. 49).

Dessa maneira, jogar cenicamente os textos selecionados dos autores Abdias do Nascimento e Solano Trindade, valorizar o *lócus* dessa prática artístico-pedagógica enquanto produção de conhecimento na/da comunidade tradicional e buscar um aprofundamento teórico, revelaram uma dimensão significativa do que foi produzido junto à turma, bem como do que pode e poderá ser construído, sendo que não o concebi como “algo” pronto e acabado, mas como um processo coletivo que se concretizou em cinco meses, que apesar do curto período, possibilitou a proposição de vivências que se abriram para profundas provocações e reflexões.

Esse procedimento possibilitou o meu acesso a diferentes metodologias em que o jogo assumiu um papel central de propulsão e proposição na área de representação cênica, transcendendo a “simples” memorização de um texto dramático, tendo o entendimento de que o pré-texto não é somente um estímulo para a cena, o seu sentido para a construção do ambiente ficcional é bem mais amplo e provocativo, bem como reflexivo. O pré-texto sugere um processo de investigação acerca dos papéis e intenções que podem surgir do mesmo, levando em conta as memórias e complexidades que cada participante traz para a cena/jogo, para o texto/narrativa.

Nesse sentido, sempre concebi a área de representação como uma encruzilhada de provocações e descobertas, um *lócus* de (des)construção em que a complexidade humana pode ser revelada. E se tratando dessa encruzilhada, não foi possível esquecer, metaforicamente, durante todo o percurso de criação a dimensão de Exu como uma força motriz de comunicação e expressão, valorizando assim, a área de representação como o cruzo potencial de expressividades.

De acordo com a professora e pesquisadora Nilma Lino Gomes (2007, p. 22), “o ser humano se constitui por meio de um processo complexo: somos ao mesmo tempo semelhantes (enquanto gênero humano) e muito diferentes (enquanto forma de realização do humano ao longo da história e da cultura)”.

Essa complexidade na constituição do ser humano é reconhecida nas orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais elaboradas pelo MEC/SECAD (2010), sendo que a compreensão acerca da educação holística do educando(a) transcende o mero aspecto cognitivo, algo que por muitos anos foi colocado como o único foco da instituição escolar. Outro aspecto que considero relevante no contexto da formação identitária é a abordagem conceitual e atitudinal do que é identidade, do que é diferença e diversidade, pontos esclarecedores no planejamento das aulas de teatro.

Trago aqui essas reflexões por compreender e defender que a educação escolar quilombola se faça e se refaça na dimensão da formação integral dos sujeitos pretos e pretas, assegurando enquanto ação afirmativa, uma formação comprometida com a ressignificação do povo negro nas dimensões cognitiva, afetiva, cultural, social, política, etc.

### **Ampliando e estreitando as relações com a escola e com a comunidade**

O meu interesse em me aprofundar nesse tópico diz respeito ao processo de certificação do distrito Monte Recôncavo como comunidade remanescente de quilombo, o que a meu ver contribuiu para a relevância da minha prática artística e pedagógica ao aliar o teatro à formação identitária do sujeito na educação formal a partir da “transposição” para a cena de fragmentos de textos narrativos de autoria de protagonistas negros. Além disso, a tradição oral na/da comunidade foi um elemento basilar para a aproximação da história dos educandos e educandas com o universo ficcional criado pelos fragmentos textuais na cena e com a história da própria comunidade.

Nesse contexto é importante destacar que o reconhecimento legal dos territórios quilombolas configura um significativo marco histórico e político na valorização da diversidade étnico-racial e cultural da sociedade brasileira. Esse

reconhecimento, fruto da militância do Movimento Negro, ressignificou a preservação da vida, da memória e da ancestralidade do povo diaspórico negro no Brasil, aspectos que foram cruelmente negligenciados pela história oficial desse país, já que o ideal de nação seguia e ainda segue uma ótica míope eurocêntrica em que o cerne do racismo se estrutura em “um mundo em que a raça define a vida e a morte” (ALMEIDA, 2019, p. 57).

A escola é um espaço de intensas relações sociais e esse aspecto necessita, indiscutivelmente, ser valorizado na sala de aula. Essa valorização dá vez e voz aos sujeitos envolvidos e imbuídos no processo de ensino-aprendizagem, já que nessa perspectiva a escola e a sociedade caminham lado a lado. A esse respeito, Maria Nazaré Mota de Lima (2015), aponta que:

A educação se caracteriza como espaço onde ocorrem regulações simbólicas, controles sociais, inculcação de valores, como também posturas éticas diante do mundo natural e social. Por isso, há relação entre projeto de escola e projeto de sociedade, ambos se influenciando mutuamente (p. 17).

A Escola Municipal Duque de Caxias, como já citei anteriormente, está situada numa comunidade quilombola, entretanto, essa localização não garante que a mesma cumpra de maneira satisfatória a Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas públicas e particulares do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, bem como a Lei nº 13.182/14, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia. Refiro-me a tais Leis, pois de alguma forma estas estiveram implícitas na elaboração e condução das minhas aulas.

Diante das minhas observações pude perceber que a discrepância entre o que é previsto na Lei nº 10.639/03, e a prática docente no contexto quilombola do Monte Recôncavo, está diretamente relacionada a abordagem folclorizada e superficial dos conteúdos históricos étnico-raciais na sala de aula, limitando a exploração desses conteúdos ao sombreamento das datas comemorativas, como por exemplo, “Abolição” da Escravatura (13 de maio), Independência da Bahia (2 de julho), Dia da Consciência Negra (20 de novembro), dentre outras.

Estou atuando nessa unidade de ensino há quase quatro anos, onde sempre observei que as discussões sobre relações étnico-raciais ficavam em segundo plano

ou à mercê do interesse pessoal, político ou ideológico de um ou outro professor e professora. Embora, a atual gestão escolar sempre se mostrasse aberta e propositiva ao tratar da formação continuada dos professores acerca da Lei nº 10.639/03, e principalmente sobre a valorização da história local na sala de aula.

De acordo com Lima (2015),

(...). Neste contexto, importa discutir como se dão as relações raciais em nosso país, estado, município, e como a educação escolar se constitui espaço propício para desencadear atitudes favoráveis à diversidade cultural que marca a sociedade brasileira (p. 17).

E ainda se tratando do trabalho que já vinha sendo feito na escola a respeito dessa temática, por diversas vezes, alguns moradores mais antigos da comunidade foram convidados pela gestão escolar para uma roda de conversa, um bate-papo com os estudantes, visando um diálogo mais próximo sobre os saberes e fazeres que subsidiaram a formação desse lugar. Dessa maneira, também procurei garantir nas aulas de teatro momentos em classe e extraclasse de diálogos da turma com as memórias vivas da comunidade.

Ressalto que essa proposta de diálogo com as memórias vivas locais já sinalizava o desejo quase que “individual” da direção da escola em implementar uma educação libertadora e engajada com a tradicional quilombola (saberes e fazeres), entretanto, sempre notei que havia uma explícita dissonância em relação ao interesse coletivo da comunidade escolar em abraçar a causa e correr o risco de questionar o modelo apassivador de ensino e construir de fato um currículo condizente com o contexto quilombola, já que é a partir do currículo que a escola encontra subsídios para a construção de um Projeto Político Pedagógico realmente alinhado com a realidade em que a instituição está inserida.

E se tratando de uma educação libertadora e engajada com a transformação social e étnica dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, Bell Hooks (2017), salienta que:

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência (p. 36).



Atentando-me a essa realidade carente de resistência, busquei de imediato estruturar o projeto de pesquisa a partir de um diálogo sobre o papel da escola no combate ao racismo durante a realização dos planejamentos pedagógicos com a gestão escolar, com a coordenação pedagógica e demais professores, pois percebia, sem presunção, que até certo ponto a minha proposta se somava a urgência de um trabalho a ser realizado em sala de aula nessa escola em consonância com a Lei nº 10.639/03. Saliento assim, que infelizmente essa lacuna ainda persistirá no cotidiano da escola enquanto essa unidade de ensino, em sua coletividade, não compreender que “a mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas” (ALMEIDA, 2019, p. 52).

Para além das discussões nos planejamentos pedagógicos, o apoio dado por alguns membros da gestão e por alguns docentes se somou ao fato de que no período inicial das aulas de teatro eu estava envolvido no GT de Educação Escolar Quilombola, atendendo ao pedido da Secretaria Municipal de Educação, visando à elaboração e implementação do currículo da rede municipal, amparado pela Base Nacional Comum Curricular – MEC. Nesse sentido, periodicamente eu me ausentava da sala de aula, sendo substituído por outro(a) professor(a), para me dedicar ao aprofundamento teórico e a produção escrita sobre as especificidades da educação escolar quilombola, da educação afrorreferenciada, da educação descolonial, sendo que esse material integrou a proposta final do currículo municipal.

Vale destacar, que a BNCC não trata especificamente da educação escolar quilombola, mas traz abordagens sobre a temática da diversidade. Entretanto, esse documento não dá conta, de forma democrática e justa, das especificidades inerentes aos diferentes contextos humanos e identitários que constituem a formação da sociedade brasileira, a qual, dentro da dimensão plural e singular, poderíamos chamá-la de *Brazis*.

Assim, atento a essa lacuna, o GT foi coordenado pela Gerência de Educação Quilombola (SEDUC), a qual paulatinamente retomou no ano de 2019 os encontros formativos com os educadores, educadoras, educandos e educandas das três unidades de ensino presentes no Monte Recôncavo, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental II. Para Barreto (2015):

De fato, na vivência pedagógica, tem-se a oportunidade de experimentar diversas possibilidades, embora não se deva esquecer que há envolvidos nesse processo, como alunos, pais, professores, coordenação, direção, funcionários, enfim, todo um sistema próprio da rede de ensino, que frequentemente dialogam, interferem e avaliam os procedimentos educacionais (p 33).

A partir dessa compreensão, após trocar ideias com os meus pares no contexto profissional, o próximo passo foi mergulhar na história desse lugar, ouvindo as pessoas, coletando e sistematizando informações, pois compreendia que carecia naquele momento de um amplo levantamento prévio sobre a trajetória desse território de identidade tradicional, para que então eu estivesse preparado para conduzir o mergulho dos educandos-atores e educandas-atrizes, perpassando e perpassado pelos poemas de Abdias do Nascimento e Solano Trindade. Esse aprofundamento na comunidade, a qual convivo desde a minha idade mais tenra, possibilitou o meu acesso a um valioso “arsenal”, possível de ser lançado e jogado com os fragmentos textuais (pré-texto) e com os pacotes de estímulos utilizados nas aulas.

Entende-se como pacote de estímulos<sup>1</sup> a utilização de variados objetos durante os jogos dramáticos e teatrais, os quais favorecem significativamente o aguçamento das capacidades criativas e imaginativas dos participantes acerca do contexto/ambiente e da circunstância da ficção proposta. Dessa forma, os objetos são manuseados, contemplados, enfim, explorados de diversas maneiras, o que gradativamente revela a existência de uma relação de descoberta entre o educando e o objeto, surgindo desse encontro ativo novos significados e significantes para a elaboração do acontecimento cênico.

De acordo com Beatriz Ângela Vieira Cabral (2006):

Ambientação cênica e teatralidade referem-se à possibilidade de levar os participantes a participar de uma realidade virtual; de se envolver na fantasia despertada pelo contexto da ficção intensificado pela participação ativa num evento teatral. A experiência de ser parte de uma realidade simulada já é prazerosa em si, independentemente de seu conteúdo – esta experiência pode ser chamada de “imersão”, e está longe de ser passiva; os participantes constroem as próprias narrativas, imaginam pessoas

---

<sup>1</sup> Este recurso de origem anglo-saxônica foi utilizado de acordo com os objetivos definidos por mim no processo de criação cênica na sala de aula e não seguiu todas as etapas do Drama como método de ensino, proposto por Beatriz Ângela Vieira Cabral.

conhecidas na pele de seus personagens, ajustam a história para satisfazer seus próprios interesses, apropriam-se das novas informações e as integram aos seus próprios sistemas de conhecimento e crença (p. 31).

Nesse contexto formativo a relação dialógica entre educador e educando, entre o sujeito que aprende e o objeto a ser aprendido, ou melhor, apreendido, são elementos imprescindíveis para que a sala de aula se torne um espaço privilegiado para diferentes possibilidades de (des)construção de conhecimentos. Um lugar (*lócus*) ativo e orgânico de questionamentos, de reflexões, de “confrontos” de ideias e ideais, sem esquecer, que os recursos metodológicos utilizados em sala de aula devem favorecer a consolidação de múltiplos saberes para a vida. Para Freire (ibidem, p.28), “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”.

Dessa maneira, acreditei ser válido inserir nesse trabalho a história desse quilombo, uma vez que não se trata de uma história retirada de um livro, mas sim, de um legado histórico salvaguardado pelos valores da memória, da ancestralidade e da oralidade dos senhores e senhoras desse lugar. Também compreendo que uma comunidade é feita de gente, de pessoas diferentes e diversas, e como tal, a história desse lugar se confunde dialeticamente com a história dessa gente, que no caso da minha pesquisa são os meus educandos e educandas.

Assim, na elaboração das primeiras aulas levei em conta que a maioria dos estudantes não conhecia a história da sua própria localidade, bem como que uma parte da comunidade em si estava em passos curtos e lentos de um “estágio” de sensibilização e conscientização acerca da importância da sua remanescência quilombola/afro-brasileira, haja vista, que o pensamento eurocêntrico tão difundido no contexto escolar “doutrinou” uma relevante parte da população negra a se sentir inferior, marginalizada, desprovida de capacidades para ocupar espaços de poder. Com isso, não percamos de vista que historicamente a negritude sempre foi associada a algo nefasto e que de forma explícita e/ou implícita o racismo sempre segregou, fortalecendo o racismo estrutural das instituições, como por exemplo, a própria escola, e naturalizando a exclusão social dos subalternizados – nós negros e negras.

E levando em conta o contexto escolar como lugar de interlocução de vozes, o qual não deixa de ser também um espaço de construção de poder através da relação interativa e fluida entre a comunidade e a sua gente, e vice-versa, já que segundo Djamila Ribeiro (2019, p. 64), todos e todas possuem lugar de fala, faz-se necessário termos a clareza de que esse direito de ter vez e voz refere-se a um contexto social de constantes conflitos coercitivos que “impedem” ou tentam impedir que os sujeitos subvertam ou transcendam essa condição de dominação e/ou subordinação. A complexidade dessa transcendência muitas vezes está ligada à possibilidade dessa voz ser uma mera reprodução de discursos hegemônicos cristalizados social e historicamente, como por exemplo, que todo negro está fadado ao fracasso, que na favela e no subúrbio só tem marginal, que todo negro é suspeito de atos ilícitos, que escola pública não tem qualidade, etc.

Aqui, a proposta do processo criativo que se estabeleceu na relação de flexibilidade entre – jogo - texto - relações étnico-raciais – é a de exatamente transcender esse lugar de passividade, de senso comum, e acessar os lugares de pertencimento e, quiçá, de empoderamento dos sujeitos envolvidos nessa experiência. As falas dos moradores mais antigos da comunidade ampliaram a expressividade dos textos dos dois autores escolhidos como pré-texto da criação cênica, pois segundo Silva (2019), “(...). A palavra, pela fala, transmite o Eu, mas também o Nós. Nela está contida toda a cultura e a história, que se faz dela, nela e com ela” (p. 83).

Esse cruzo do Eu e Nós, do Nós e Eu, me remeteu agilmente como Exu, ao depoimento de uma moradora da comunidade que residia bem próxima à escola: “O Monte sempre foi um lugar bom, tranquilo. Aqui tinha poucas casas, era uma separada da outra, aqui tinha muitas roças e a gente pegava água na fonte, na fonte de cima e na fonte de baixo. Tinha o candomblé, a festa da padroeira e o meu caruru”. Dona Mundinha (em memória, 2018).

Esse depoimento de uma senhora de 85 anos de idade, mãe de 23 filhos e filhas me levou a refletir sobre os diferentes valores e temáticas que poderiam surgir das minhas provocações cênicas em sala de aula, sendo que a minha pesquisa tinha um foco bem definido – teatro e formação identitária, mas que esse foco

dialogava direta e/ou indiretamente com outras problematizações e encruzilhadas, haja vista, que o foco não é necessariamente limitador.

Nessa perspectiva, a arte teatral na escola cresce, ganha notoriedade como uma área do conhecimento importante para a formação dos estudantes. E aqui eu friso mais uma vez que a atuação contínua da turma no jogo e na área de representação ganhou profundidade, amplitude e senso crítico ao refletir sobre o ambiente ficcional suscitado pelos fragmentos textuais em diálogo com a realidade em que a mesma estava submersa, sendo que a turma estava envolvida por uma encruzilhada de desafios e de possíveis mudanças da/na maneira como enxergamos, concebemos e combatemos o racismo e seus desdobramentos na sociedade.

Nessa tomada de consciência e de reflexão recorro mais uma vez aos estudos de Rufino (2019), ao esclarecer as epistemes da encruzilhada:

A partir do saber em encruzilhadas, a transgressão da colonização das mentalidades emerge como um ato de libertação, que produz o arrebatamento tanto dos marcados pela condição de subalternidade (colono) quanto dos montados pela condição de exploradores (colonizadores). A prática das encruzilhadas como um ato descolonial não mira a subversão, a mera troca de posições, mas sim a transgressão (p. 75).

Assim, valorizar a fala e os questionamentos dos educandos e educandas sobre os saberes e fazeres quilombolas do Monte Recôncavo é também pensar na trajetória cultural e econômica do Recôncavo Baiano por se tratar de um território de identidade com uma indiscutível influência da cultura do povo africano na diáspora, um dos povos que foi imprescindível para a construção de uma identidade singular e plural unicamente brasileira, ou seja, uma identidade genuinamente afro-brasileira.

E quando trago o termo cultura à tona, compreendo-a de forma ampla, complexa e dinâmica, transcendendo a mera compreensão de que se refere apenas aos folguedos, aos artesanatos, às alegorias de um determinado lugar, mas sim, aos diferentes conhecimentos e modos de vida de um povo, de uma comunidade, de um território. E são esses modos de vida, delineados em ambientes conflituosos de preconceito e discriminação racial, que os poemas de Abdias do Nascimento e Solano Trindade nos possibilitaram uma vivência cênica crítica e reflexiva.

## **Compreendendo a epistemologia da educação escolar quilombola como uma práxis descolonial**

Ao nos aprofundarmos sobre as especificidades da educação escolar quilombola, a qual é amparada pela Lei nº 10.639/03, e se configura como uma das práticas epistemológicas comprometidas com a descolonialidade, com a transgressão do eurocentrismo nas práticas de ensino-aprendizagem, faz-se necessária a compreensão do que é territorialidade quilombola na atualidade, já que essa territorialidade não se refere apenas aos limites territoriais enquanto espaço físico, mas também aos valores (narrativas, memórias, tradições, etc) e à dinâmica da relação e interação das pessoas que ocupam esse lugar.

O amparo legal instituído pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, através do Decreto nº 4.887/03 que normatiza a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras quilombolas, traz em seu Artigo 2º um conceito mais amplo acerca do território quilombola:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (1997, p. 1).

Esse conceito ressignifica o protagonismo dos remanescentes quilombolas no enfrentamento de suas opressões históricas oriundas do racismo, bem como preserva as dimensões física, subjetiva e simbólica (significados e significantes) desse espaço identitário. Nesse sentido, a identidade é uma premissa organizadora dos laços e traços presentes na construção das relações sociais dessa população.

De acordo com Gomes (2005):

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivais, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana (p. 41).

Assim, a valorização da formação identitária no contexto escolar contribui significativamente para a ressignificação e visibilidade dos grupos sociais que foram

historicamente silenciados e subjugados pelas amarras do preconceito e da discriminação racial. E no cerne dessa formação a identidade negra deve ser compreendida “como uma construção social, histórica, cultural e plural” (GOMES, 2005, p. 43).

Dessa maneira, entende-se por educação escolar quilombola aquela desenvolvida em unidades educacionais que estejam situadas em territórios quilombolas ou que recebam estudantes oriundos dessas comunidades, sendo necessária a implementação de uma pedagogia própria, respeitando as particularidades étnico-culturais de cada comunidade. Nesse sentido, a promulgação da Lei nº 10.639/03, possibilita um aprofundamento sistemático e interdisciplinar sobre a presença ativa do povo negro no desenvolvimento do mundo, sendo até certo ponto um desafio a nós – afro-brasileiros, para revisitar e reescrever a nossa história, superando a visão eurocêntrica tomada como única verdade pelo viés do racismo imposto pela colonização.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais “reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade” (BRASIL, 2004, p. 12). Desse modo, essas Diretrizes reforçam o relevante e desafiador papel da escola no combate ao racismo e na promoção da equidade racial, em que a mesma assuma uma prática educativa libertadora e emancipadora.

Essas Diretrizes Curriculares apontam para a (re)construção de uma nova sociedade, em que a construção identitária da população negra seja reconhecida dignamente como elemento fundamental para a preservação da diversidade cultural brasileira. Essa (re)construção perpassa pelo chão da escola ao construir um processo educativo pautado na valorização da heterogeneidade da população brasileira, a qual deve ser discutida e evidenciada a partir das noções de igualdade, identidade, diferença e diversidade.

Nessa dimensão formativa no âmbito escolar, a autora Claudilene Maria da Silva (2019), destaca três premissas norteadoras/suleadoras para as práticas pedagógicas: “a consciência política e histórica da diversidade; o fortalecimento de

identidades e de direitos; e as ações educativas de combate ao racismo e à discriminação” (p. 50). Dessa forma, a escola assume a linha de frente na reeducação das relações raciais e, conseqüentemente, na promoção da igualdade racial.

Contudo, ciente de que o racismo não é inato, mas sim, uma construção social, é importante salientar que não cabe tão somente a instituição escolar assumir esse papel, mas também a todas as instituições sociais, como por exemplo, a família, a igreja, o Estado, etc.

A esse respeito as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais elaboradas pelo MEC/SECAD (2010), esclarece que:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola; porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em um espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos igualitários (p. 236).

Assim, no bojo das práticas da educação quilombola é importante que os sujeitos envolvidos nesse processo estejam conscientes de que o racismo e seus desdobramentos em todas as esferas sociais estão alicerçados na lógica em subordinar e desprezar “um grupo racial e manter o controle sobre esse grupo” (ALMEIDA, 2019, p. 43), o que se dá na trincheira coercitiva da relação opressor e oprimido.

Reforçando essa compreensão sobre o racismo, trago como reflexão consonante o pensamento de Gomes (2005), ao afirmar que:

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças



superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (p. 52).

A educação escolar quilombola está relacionada diretamente ao contexto das discussões acerca das relações étnico-raciais, adentrando as abordagens do campo educacional a partir da reivindicação dos movimentos quilombolas pelo reconhecimento de práticas específicas condizentes ao processo educativo que emerge das comunidades. Assim, deve-se ampliar o foco do currículo escolar para a diversidade cultural, étnica, religiosa, de gênero e territorial, promovendo espaços de debates com as universidades, departamentos ligados à promoção da igualdade racial, movimentos negros e as comunidades escolares e circunvizinhas na construção de uma postura ética e justa nas relações sociais.

Para Lourdes de Fátima Bezerra (2017):

(...) uma proposta de educação quilombola necessita fazer parte da construção de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas (p. 552).

Nessa direção, a educação escolar quilombola precisa acessar diversos referenciais e valores oriundos dessas comunidades tradicionais, os quais estão intrinsicamente ligados ao cotidiano da população local. Esses referenciais surgem de forma dinâmica de diferentes esferas da complexidade humana no convívio do cruzo entre o que é individual e o que é coletivo e, vice-versa, como por exemplo, as esferas étnica, social, cultural, histórica e econômica.

Para tanto, a instituição escolar deve construir o entendimento de que os saberes e fazeres da comunidade são relevantes para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a aprendizagem formal deve propiciar um diálogo contínuo e orgânico com a aprendizagem informal trazida pelos educandos e educandas. Esse entendimento perpassa pela construção autônoma de um currículo e de um Projeto Político Pedagógico aforreferenciados, enegrecidos e alinhados ao contexto real em que a escola está presente.

Pensar em uma educação plenamente quilombola é também atentar-se para a necessidade da produção de materiais didáticos específicos para esse público e,

acima de tudo, de garantir a formação continuada dos profissionais que atuam nesse âmbito, principalmente os docentes, sendo que muitos e muitas acabam por reproduzir práticas pedagógicas eurocêntricas ensinadas durante décadas nas formações universitárias também eurocêntricas. Nesses espaços é notório e vertiginoso o racismo institucional, o qual muitas vezes se apresenta de forma velada através da crença errônea de que no Brasil há democracia racial, ou seja, como se na sociedade brasileira todos os grupos étnicos gozassem plenamente da mesma igualdade de direitos.

A respeito da institucionalização do racismo, Almeida (2019) esclarece que:

(...) as instituições reproduzem as condições para o estabelecimento e a manutenção da ordem social. Desse modo, se é possível falar de um racismo institucional, significa que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar (p. 47).

Atentar-se para essa realidade e questioná-la criticamente é uma das formas de exercício do potencial da instituição escolar quilombola em resistir ao apagamento do protagonismo do negro e da negra nos mais diferentes campos do conhecimento, superando a barreira da segregação colonizadora que, cruelmente, incutiu na sociedade a ideia de que o sujeito subalternizado não tem a capacidade de ocupar espaços de poder. Com isso, a educação escolar quilombola promove ações antirraciais, favorece a descolonização das epistemes em sala de aula e implementa a mudança essencial do pensamento, trazendo à tona um novo modo de enxergar e conceber o mundo.

A escola se torna um ambiente de ideário descolonial e de aprendizagens significativas identitárias que contribuem para o fortalecimento dos valores fundantes das comunidades remanescentes quilombolas, expressas nos valores civilizatórios afro-brasileiros, tais como, ancestralidade, circularidade, corporeidade, ludicidade, energia vital, musicalidade, memória, religiosidade, oralidade, cooperativismo.

A dimensão educativa do ideário descolonial na prática docente revela um arsenal provocativo e reflexivo ao infringir o modelo de ensino pautado no discurso hegemônico racial branco, cartesiano, europeu. E por que não dizer também norte-americano. A respeito do entendimento da ação reflexiva descolonial, Rufino (2019),

pontua que “a descolonização deve emergir não somente como um mero conceito, mas também como uma prática permanente de transformação social na vida comum, é, logo, uma ação rebelde, inconformada, em suma, um ato revolucionário” (p. 11)

É com esse compromisso que a educação escolar quilombola foi pensada, assumindo o desafio de garantir a difusão dos saberes e fazeres das populações quilombolas, de zelar pela ressignificação da contribuição do povo africano e afro-brasileiro na produção das epistemologias, de promover o combate ao racismo como viés de formação para a cidadania. Assim, “podemos afirmar que é na luta contra o racismo e por meio da resistência cultural que o povo negro ressignifica e reafirma a sua existência” (SILVA, 2019, p. 44)

Em suma, a proposta de educação formal no território quilombola precisa assumir de maneira plena o seu caráter ativista e antirracista, assegurando que o educando negro e a educanda negra possam se ver e se reconhecer como sujeitos pensantes e representados dignamente no processo de ensino-aprendizagem, garantindo assim, que a escola cumpra o seu relevante papel acerca da formação de sujeitos críticos e autônomos capazes de atuar e de responder aos desafios da sociedade contemporânea.

### **O aqui-agora da sala de aula**

Pensar na minha experiência cênica aliada a formação identitária em sala de aula com os estudantes quilombolas, a qual foi iniciada no mês de agosto e finalizada no mês de dezembro do ano de 2019, é também refletir sobre o quanto é longo e árduo o caminho a ser percorrido para a plena efetivação da Lei nº 10.639/03, ampliada pela Lei nº 11.645/08, ao tornar também obrigatório o Ensino da História e Cultura Indígena, pois o combate ao preconceito e a discriminação étnico-racial refletida na vulnerabilidade gritante da população negra e indígena (IBGE/2018), ainda é algo pouco debatido e garantido nos espaços de poder, sendo que tais espaços comumente são ocupados por uma hegemonia branca.

Aqui cabe citar o conceito de discriminação racial trazido por Antônio Olímpio de Sant'Ana (2001), ao fazer referência às definições da Convenção da ONU/2016, sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial:

[...] significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como objeto ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercício, em condições de igualdade, dos direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, social ou cultural, ou em qualquer outro domínio da vida pública (p. 56).

Pontuado isso, noto que independente do contexto, a Lei nº 10.639/03, sempre encontrará barreiras para se efetivar de maneira satisfatória no âmbito escolar, devido ao racismo institucional, bem como à inferiorização e “demonização” da cultura de matriz africana, o que, infelizmente, se naturalizou no imaginário de uma grande parte da população brasileira. Por conta disso, em alguns momentos tenho a sensação de que é uma luta desleal, tratar a Lei no chão da escola e vê-la invisibilizada fora da escola.

Outro ponto que gera um grande incômodo na relação escola – família – comunidade, é o entendimento errôneo de que essa abordagem étnico-racial se restringe apenas às dimensões da religiosidade e da ancestralidade, pensamento equivocado que impede que avancemos em ações antirraciais, sendo que o racismo religioso é algo notório e crescente em nosso país. Assim, se faz necessária a compreensão de que na cultura afro-brasileira a religiosidade é um bem maior do que a religião enquanto denominação de fé em A ou B; e de que a ancestralidade não se resume ao passado, mas sim, à manutenção do não esquecimento daqueles e daquelas que nos antecederam, daqueles que possibilitaram que chegássemos até aqui, salvaguardando a memória dos nossos antepassados.

O senso comum e preconceituoso considera que a Lei nº 10.639/03, respalda o ensino da religião ancestral de matriz africana na escola, ou seja, o candomblé. Esse equívoco negligencia a relevância do amparo legal na valorização e reconhecimento do povo africano diaspórico e afro-brasileiro na construção da sociedade brasileira, uma vez que a participação desse povo no desenvolvimento desse país transcende a imagem eurocêntrica cristalizada em nossas mentes do negro fadado a escravidão nos engenhos de cana-de-açúcar.

Para além da mão de obra do negro e da negra no período da escravidão, informação tão superficial e reducionista propagada nos livros didáticos da Educação Básica, a Lei traz de forma veemente um novo olhar acerca da importância de compreender e difundir a contribuição do povo negro em diferentes áreas do conhecimento, já que o sujeito historicamente subalternizado nunca foi desprovido de epistemes, da capacidade de produzir conhecimentos.

Foi a partir dessa e de outras inquietações que comecei a compreender que o caminho da construção cênica a ser experienciado em sala de aula, não estava focado em mim enquanto mediador do processo, mas nos meus educandos e educandas, já que a cada proposta lançada, estes colocavam suas impressões “digitais” nos jogos realizados (dramático, teatral e de apropriação textual), sinalizando quais os possíveis percursos que eu poderia seguir. Com isso, a cada encontro a turma ia revelando as suas potencialidades, o que, sem sombra de dúvida, favoreceu o êxito da produção coletiva.

Dessa maneira, levando em conta que a turma nunca tinha feito teatro, o planejamento das aulas aliadas a formação identitária do educando(a) foi constituído de três etapas, denominadas de ciclos em referência ao valor civilizatório da *Circularidade*, já que na organização cíclica a hierarquia é diluída e todas as partes são consideradas de igual importância para o todo. Esses ciclos/etapas foram usados como organizadores dos fragmentos textuais e dos jogos teatrais utilizados nessa experiência.

As aulas foram realizadas uma e/ou duas vezes por semana, com carga horária de 2 horas por encontro, a depender da disponibilidade da turma, já que as aulas foram executas no turno vespertino, mas contou com a participação de estudantes do turno matutino. Essa disponibilidade refere-se ao fato de que eu não era o professor regente da turma do 5º ano, o que sempre exigiu um combinado prévio com a professora regente, aspecto que em nenhum momento prejudicou o andamento da pesquisa.

Posto isto, faz-se necessário pontuar que segundo o “Projeto A Cor da Cultura”<sup>2</sup>, os valores civilizatórios afro-brasileiros dizem respeito a: circularidade,

religiosidade, corporeidade, musicalidade, memória, ancestralidade, cooperativismo, oralidade, energia vital, ludicidade. Esses valores realçam as contribuições dos países africanos para o mundo, e no caso mais específico do Brasil, por conta da diáspora africana, tais valores estão enraizados na formação do nosso povo, entendendo a África como berço da humanidade.

Esses valores são compreensões que vão além do aspecto conceitual, incidem diretamente na vida prática e diária da população negra, o que é facilmente observado em territórios quilombolas, em que as vivências perpassam pelos ensinamentos dos saberes e fazeres tradicionais. Nesse movimento cíclico e vital, Azolida Loretto da Trindade (2010), ressalta que:

Temos valores marcados por uma diversidade, somos descendentes de organizações humanas em processo constante de civilização – digo processo, e não evolução. Como afro-brasileiras e afro-brasileiros, ciosas/os e orgulhosas/os desta condição, em diálogo com valores humanos de várias etnias e grupos sociais, imprimimos valores civilizatórios de matriz africana à nossa brasilidade que é plural (p. 13).

Compreendendo a prática pedagógica como um viés importante para a manutenção e preservação desses valores no contexto quilombola, procurei estruturar as minhas aulas a partir de abordagens que valorizassem a relação dialógica entre o sujeito negro em sua individualidade e o sujeito negro em sua coletividade. Daí, logo de início dividi a minha proposta cênica de cinco meses em três ciclos/momentos:

1 – Quem sou Eu?, (1 mês)

2 – Quem somos Nós?, (2 meses)

3 – O que queremos Aqui (comunidade) e Lá (mundo)? (2 meses)

Enquanto uma ação sistematizada, sempre tive a consciência de que os planos de aula eram flexíveis, atentando-me para as demandas que podiam surgir da turma. Assim, o tema proposto em cada ciclo sempre esteve aberto a

---

<sup>2</sup> A Cor da Cultura é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro a TV Globo e a Seppir - Secretaria especial de políticas de promoção da igualdade racial. O projeto teve seu início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo.

modificações na área de representação, já que cada ciclo se “concluía” com a produção de uma “célula” cênica, permeada pelo pré-texto dos poemas por mim selecionados.

No percurso criativo foram utilizados cinco poemas, sendo um do artista Abdias do Nascimento, e quatro do artista Solano Trindade, os quais foram distribuídos em cada ciclo/etapa:

- 1 – Olhando no Espelho; (Nascimento)
- 2 – Navio Negreiro; Quem tá gemendo?; (Trindade)
- 3 – Velho Atabaque; Sou Negro. (Trindade)

Além desses poemas, também foi utilizada a história da própria comunidade como pré-texto para os jogos de improvisação, visando a valorização da memória e da cultura local trazidas pela turma para a área de representação. Dessa maneira, durante todo processo criativo compreendia que a minha proposta dialogava com as especificidades da educação escolar quilombola.

E por falar nos jogos de improvisação, as cenas criadas pela turma seguiram a estrutura proposta por Viola Spolin (2005), no que diz respeito aos elementos-chave: *Onde, Quem, O quê*. Esses elementos favoreceram, gradativamente, a autonomia da turma no percurso criativo, me permitindo lançar desafios para que os educandos e educandas se permitissem ir além da representação de cenas do cotidiano e/ou de cenas em que o negro aparecia de forma estereotipada, como por exemplo, o negro na senzala, o negro no canavial, o negro na cozinha, enfim, o negro desempenhando papéis de subalternidade.

Então, no aqui-agora da sala de aula, foram explorados seis fios condutores do encruzilhamento textual narrativo para a cena, ou seja, como já foi dito, os cinco textos de autores negros e a memória da cultura local foram utilizados como pré-textos, proposições para a construção da atmosfera ficcional em que as visões de mundo da turma sobre o negro na sociedade pôde ser observada, analisada e discutida para além da palavra, mas sim, na atuação. Aqui foi possível questionar o lugar de subalternidade tão recorrente.

Figura 1 – Negro escravizado no cativeiro



Fonte: arquivo pessoal

Cabe salientar que a história da comunidade expressa pela tradição oral estava sempre latente durante todo o percurso de criação, sendo que o ciclo 1 foi “concluído” em um mês, enquanto os demais ciclos duraram dois meses cada um, considerando duas obras literárias em cada momento. Coloco entre aspas a palavra – “concluído”, por entender que a cada célula cênica construída e provocada pelo poema, era retomada em outros momentos pela própria turma, fosse através do discurso temático e/ou da expressão corporal.

E ainda se tratando do planejamento, institui algumas propostas “fixas”, visando que a estrutura da aula favorecesse a fluidez e autonomia da turma (o que fazer ao chegar na aula, qual a finalidade de cada atividade):

*Etapa de liberação, aquecimento e sensibilização:* preparação da turma para a proposta cênica da aula, em que foram exploradas as potencialidades imaginativas, corporais e vocais dos participantes através de exercícios e jogos dramáticos e teatrais. Aqui os instrumentos de origem africana foram utilizados como recursos de orientação de ritmo, nível, volume, etc;

*Etapa de constituição e exploração da área do jogo ou área de representação:* momento de exploração do material cênico a partir dos pré-textos das obras



escolhidas, em que foram realizados os jogos de apropriação textual, jogos teatrais e as improvisações. Nesse ciclo, se instituiu o laboratório do processo criativo propriamente dito, aqui os textos e a história da comunidade transcendiam a palavra falada (cognitivo) e tomava, literalmente, corpo e emoção;

*Etapas de avaliação:* esse momento foi garantido para a avaliação do material cênico produzido no grupo, bem como para a auto avaliação acerca da participação de cada educando no decorrer da aula. Além da produção de diários de bordo sobre as vivências nas aulas, utilizando outros instrumentos que não fosse a escrita, como fotos, imagens, recortes, ilustrações, etc.

O principal aporte teórico para a minha prática foram as pesquisas de Maria Lúcia de Souza Barros Pupo (2005), no que se refere à utilização de jogos de apropriação textual no teatro, os quais favorecem que a materialidade textual seja explorada sensorialmente pelos participantes, antes de passar para a improvisação cênica propriamente dita. O momento da improvisação em diálogo com as etapas da aula criou um ambiente de confiança, em que todos os envolvidos se sentiram à vontade para colocar suas percepções na área de representação da cena.

Assim, resolvi iniciar o processo com o texto de Abdias do Nascimento, “Olhando no Espelho”, pois o próprio título já me sugeria uma provocação, o olhar para si e ver-se refletido no espelho. Lembrando que em nenhum momento li o texto na íntegra em sala, nem tampouco mencionei o título enquanto obra literária.

O texto foi apresentado, familiarizado, construído e desconstruído no grupo a partir de fragmentos textuais (palavras e/ou frases), ora sequenciados e ora aleatórios. “O texto é desvelado gradativamente, sempre em ação. A intensidade do envolvimento nos jogos de apropriação tende a mobilizar os participantes, apresentando repercussões diretas na densidade dos jogos teatrais que se seguem” (PUPO, 2005, p. 70).

A escolha de não revelar os textos na íntegra, visava não condicionar a turma para a mera memorização ou reprodução *ipsis litteris* do texto em jogo. Com isso, por exemplo, em alguns momentos na mediação do jogo “andanças”, o qual discorrerei mais adiante, lancei alguns comandos para a turma em que a palavra e/ou frase fosse disparador de estímulos tátil, visual, auditivo, mental, gustativo: “continuem preenchendo os espaços e pensem na palavra...”, “continuem andando e

criem um movimento para a palavra...”, “falem a frase... surrando, mastigando, lento, rápido”, “escolham um colega que está distante e joguem a sua palavra para ele/ela...”, dentre outros comandos que trouxessem os pré-textos para o corpo memória.

Nesse encruzilhamento dos fragmentos textuais com os sujeitos participantes do jogo, o aparato cênico da turma se ampliava, uma vez que os sucessivos comandos exigiam que os educandos e educandos se lançassem mais inteiros na criação cênica. Dessa maneira, era perceptível a liberação corpórea dos participantes, sendo que a prontidão para jogar corroborava para que estes não se dispersassem do aqui-agora da aula por conta dos barulhos externos ou das brincadeiras. Durante todo o processo de ensino-aprendizagem dessa experiência, os participantes demonstraram entusiasmo e vivaz interesse pelos jogos e montagens das cenas.

Para o primeiro encontro dispus vários espelhos de diferentes tamanhos na sala de aula, reservando um espaço livre e confortável para um bate papo de acolhimento sentado em círculo, já que o contato direto e propositivo com esses estímulos visuais seria depois da acolhida de apresentação. Nessa perspectiva, Marcos Bulhões Martins (2002), destaca que na experiência teatral se “deve utilizar os mais variados estímulos, provocando a multiplicidade de pontos de vista, estimulando novas experiências e a atitude de pesquisa dos participantes” (p. 242).

O contexto da conversa inicial foi a história de vida de cada participante, seus interesses e sonhos, bem como a sua relação com a comunidade. Para Ribeiro (2019), “O lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas” (p. 64).

Assim, lancei a proposta de refletir a comunidade quilombola a partir do teatro, ocultando os textos completos como já sinalizei, além da temática étnico-racial. Todos se apresentaram usando diferentes expressões e expressividades para falar o próprio nome e para expor as suas expectativas em relação as aulas de teatro. Como era de se esperar, desde o início, os espelhos atraíram os olhares, alguns curiosos, descontraídos, e outros tímidos, discretos.

Vale destacar, que o nome próprio do educando/o próprio nome do educando, é um elemento relevante na formação da identidade dos discentes no contexto escolar, já que o mesmo é constituído de histórias (quem colocou, porque colocou, gosta – não gosta, porque gosta, porque não gosta, etc). Durante a realização do jogo de apresentação em círculo, o nome de cada participante foi um disparador de memórias, como se uma história puxasse outra história. A representatividade do nome promove a percepção de si como um sujeito social.

Considerando o objeto Espelho como o meu primeiro estímulo para a instauração do ambiente ficcional, pedi que os educandos e educandas circulassem pela sala e se olhassem no espelho ou se entreolhassem na imagem refletida. Foi notória a resistência dos participantes em encarar o espelho e se olhar, já que não fixavam os olhares e passavam rapidamente pelo objeto e pelo colega do lado.

Seguindo as minhas orientações a turma variava o ritmo dos movimentos. Em seguida, solicitei que fizessem o autorretrato, apoiando-se na imagem refletida e utilizando para colorir um conjunto de lápis de cera com diferentes tonalidades de pele (identidade, diferença e diversidade)

Figura 2 – Espelho, espelho meu



Fonte: arquivo pessoal

Notei nessa atividade a preocupação dos envolvidos em colocarem no autorretrato um padrão de beleza midiático, já que os risos e as zombarias eram constantes entre eles/elas (*bullying*); também foi notória a resistência em usar o lápis de cera condizente com o real tom de pele, recorrendo as cores mais claras, ou seja, a cor ideal para o branqueamento.

Figura 3 – Giz de cera usado para colorir o autorretrato



Fonte: arquivo pessoal

O comportamento da turma revelava de forma gritante os valores introjetados historicamente pelo discurso hegemônico e eurocêntrico do colonizador, no que diz respeito à “inferioridade” do negro e da negra. Era perceptível o receio da turma em se tocar, em se elogiar diante do espelho, bem como em valorizar no autorretrato os traços da sua/nossa afro-brasilidade: “Ah, professor, se eu não sou bonito” (D.P.S.L, 11 anos), “É porquê... eu não gosto do meu cabelo, dá muito trabalho pra pentear” (Y.C.J.B, 12 anos), “É que eu não sei desenhar, mas não gosto do meu nariz nem dos dentes, se parecem com o da minha tia (risos)” (W.N.S, 12 anos).

A esse respeito Abdias do Nascimento (1976), pontua que:

A “superioridade” do branco e a “inferioridade inata” do negro-africano foram louvadas em todos os tons, e a ciência não negligenciou essa tarefa: a antropologia, etnologia, a história, e a medicina, contribuíram à edificação da ideologia, e à institucionalização do racismo com fundamentos “científicos” (p. 174).

Nesse sentido, a aceitação da inferiorização/opressão é um produto histórico construído pelo colonizador/opressor, o que impede que o inferiorizado/oprimido se veja fora desse círculo vicioso de dominação/alienação. Posto que a superação desse “vício” não é algo gratuito, simplório, mas exige esforço, então, manter-se no lugar de oprimido muitas vezes é cômodo e concebido como natural e banal, pois:

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão, com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca (FREIRE, 2005, p. 37)

A própria história do nosso país, desde a colonização portuguesa, evidencia marcas profundas e latentes de que o racismo é estruturante, bem como “institucionalizante”, e que a população negra sempre foi o seu alvo principal em diferentes esferas sociais. Os fundamentos científicos expressos nas teorias raciais do final do século XIX e início do século XX, sempre tiveram um único objetivo, o de exterminar e desqualificar essa maioria populacional que, paradoxalmente, é minoria nos espaços de poder. Haja vista, que estamos falando do maior país negro fora do continente africano.

Entender o significado da extensa e valiosa contribuição africana e afro-brasileira nos dias atuais é uma forma ubuntu<sup>3</sup> de lutar, resistir e (re)significar o legado ancestral desse povo para o Brasil e para o mundo. Esse desafio transcende a área da educação, mas diz respeito a construção de um projeto de governo baseado na promoção de políticas públicas de igualdade étnico-racial, já que o contexto social brasileiro sempre menosprezou e deturpou a imagem do negro sob a falácia da existência de uma tal democracia racial.

Para Gomes (2005), “o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais” (p. 57). Assim, o meu interesse em aliar a prática teatral à formação da identidade

---

<sup>3</sup>É uma noção existente nas línguas Zulu e xhosa - línguas Bantu do grupo ngúni, faladas pelos povos da África Subsaariana. A palavra *Ubuntu*, não traduzível diretamente, no entanto, nessa tentativa seria “humanidade para com os outros”. Exprime a consciência da relação entre o indivíduo e a comunidade.

negra ou afro-brasileira do educando e da educanda no ensino formal, assume um caráter provocativo sobre esse mito, o qual diariamente se mostra cruel e excludente diante dos inúmeros e sucessivos casos de racismo vividos pela população negra.

No primeiro dia do encontro com a turma, o objeto espelho foi indiscutivelmente instigante ao revelar o reflexo das imagens estereotipadas que cada educando tinha de si e do outro e, conseqüentemente, do contexto que o cerca. Evidenciando assim, as encruzilhadas e desafios que a minha proposta teve que lidar dialogicamente: “Ah, professor, eu não vou me olhar, não. Não gosto” (L.N.L, 11 anos), “Que nada, eu não gosto da minha cara no espelho, não” (P.L.M.S, 13 anos), “Eu não gosto porque não me acho bonito” (N.S.S, 12 anos).

As falas dos educandos e educandas ao mesmo tempo em que me soavam estarrecedoras enquanto produto pronto e acabado do preconceito e da discriminação racial enraizado no nosso país, me instigavam a pensar o quanto é desafiadora, para não dizer difícil, a desconstrução do pensamento colonizado no contexto escolar, sendo que a transplantação cultural eurocêntrica foi vertiginosa na formação da sociedade brasileira.

Seguindo os reflexos do “espelho da alma”, entendendo aqui alma enquanto mentalidade, enquanto imaginário social construído, as aulas teatrais seguintes foram se delineando pelas palavras e fragmentos do texto “Olhando no espelho”, suscitando improvisações baseadas no sofrimento físico e, principalmente, no sofrimento emocional do negro e da negra. Entretanto, as cenas reforçavam concepções equivocadas do negro, limitando-o ao contexto da escravidão ou contexto da marginalidade e da vulnerabilidade, uma vez que a reprodução do discurso ideológico da classe dominante expresso no uso de palavras e gestos de cunho racista era recorrente de maneira humorística e banal.

O desafio que me foi apresentado pelas cenas me instigava a refletir a respeito de que sociedade nós queremos construir e o quanto a instituição escolar se acomoda em reproduzir conhecimentos teóricos distantes das demandas sociais que assolam os nossos estudantes. Até que ponto eu, professor da Educação Básica, contribuí para a formação racista dos meus educandos e educandas revelada nas improvisações teatrais?

Esse questionamento se somava ao fato de que nos habituamos a associar o negro a tudo que é nefasto, marginal, tipo: mercado negro, ovelha negra, humor negro, magia negra, nuvem negra, lista negra, coisa preta, peste negra, etc. Esses adjetivos pejorativos são naturalizados no nosso dia a dia, criando um contexto de banalidade e alienação em atribuir um valor ruim a um dos elementos mais importantes para a formação da nossa identidade, ou seja, a cor da pele (raça/etnia).

Havia um apelo muito grande de cenas marcadas, de forma implícita e explícita, pelo racismo recreativo. Os participantes dos jogos na área de representação viam como normal a ridicularização do negro e da negra à margem da inclusão social; estes acabavam, inconscientemente, reproduzindo a ideologia dominante. Houve uma improvisação em que uma personagem se dirigia a outra de forma desprezível, arrancando longas gargalhadas: “Cale a boca, você é pobre e feia, parece mais uma macaca, rrsrrsrrsrrs”, “Se enxergue sua ridícula, você não vê que o seu cabelo é duro de ariar panela”.

A esse respeito Adilson Moreira (2019), esclarece que:

O racismo recreativo contribui para a reprodução da hegemonia branca ao permitir que a dinâmica da assimetria de status social e de status material seja encoberta pela ideia de que o humor racista possui uma natureza benigna. Embora ele almeje salientar a suposta degradação moral de minorias raciais por meio do humor, ele expressa também a intenção de impedir a mobilização política em torno da raça (p. 149).

A satisfação dos participantes era visível e contínua quando as improvisações feitas em pequenos grupos despertam risos, ou melhor, gargalhadas da plateia. “(...), piadas e brincadeiras racistas referendam construções culturais responsáveis pela afirmação da branquitude como um referencial de superioridade moral” (MOREIRA, 2019, p. 153).

Nessa mesma direção, a autora Nilma Lino Gomes (2005), aponta que:

[...]. Diferentemente do que alguns pensam, quando discutimos publicamente o racismo não estamos acirrando o conflito entre os diferentes grupos étnicos/raciais. Na realidade é o silenciamento sobre essa questão, que mais reforça a existência do racismo, da discriminação e da desigualdade racial (p. 52).



Contrapondo-me a esse silenciamento, percebo a relevância da minha mediação enquanto professor de teatro na provocação de reflexões e, quiçá, de desconstruções e descolonizações do pensamento, pois compreendo que a problematização das questões étnico-raciais que surgiram dos jogos teatrais e das improvisações abriram um leque de possibilidades de pensar e repensar dialeticamente como cada participante ou grupo constrói e concebe essas questões no seu cotidiano.

Para tanto, as rodas de conversa sempre foram um espaço garantido em cada aula, visando a avaliação crítica (refletirmos) das produções criadas a partir do jogo, bem como um espaço propositivo para a autoavaliação (refletir-se), mantendo um movimento epistemológico (produção de conhecimento) baseado no tripé da ação-reflexão-ação.

Nesse sentido, segundo Barreto (2015):

Assim, é importante a capacidade de olhar e de escutar o outro, observar o trabalho desenvolvido, a condução do ensino-aprendizagem dos alunos e também ter uma permanente escuta em relação a todos os participantes e, principalmente, a capacidade crítica e de avaliação (p. 34).

Tanto na definição dos objetivos quanto na construção da metodologia e na seleção dos recursos de cada aula, não perdia de vista, o processo avaliativo da mesma, o qual foi se tornando cada vez mais imprescindível para um pleno reconhecimento dos aspectos importantes na (des/re)construção do conhecimento em teatro e do conhecimento sobre relações identitárias presentes na comunidade. Assim, ao final das apresentações das cenas, em todas as aulas abríamos o espaço para que cada grupo expusesse as suas fragilidades e fortalezas na composição e definição da cena, enfim, suas inspirações.

Os recursos avaliativos democráticos constituem-se numa prática de acompanhamento dialógico dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Luckesi (2003), “(...) a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo” (p. 85).

Com isso, é relevante destacar que tanto a avaliação do educador quanto a autoavaliação do educando, fortalecem o processo de ensino-aprendizagem no que



diz respeito ao envolvimento orgânico e amplo do grupo na experiência cênica em curso. Sobre isso, Viola Spolin (2005), aponta que “experenciar é penetrar no ambiente. É envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: emocional, físico e cognitivo” (p. 47).

No ciclo 1 – Quem sou Eu?, o texto em questão foi “Olhando no espelho”, assim, o grupo produziu ao final de um mês uma célula cênica baseada na imagem cristalizada pelos livros didáticos em que o negro e a negra aparecem passivamente trabalhando nos engenhos de cana de açúcar, algo muito recorrente no grupo, já que o texto de Abdias do Nascimento trazia à tona várias imagens de sofrimento oriundo do comércio de seres humanos negros escravizados.

Entretanto, as minhas intervenções artísticas e pedagógicas durante essa construção, possibilitaram que o grupo fosse além dessa visão ultrapassada, trazendo para a cena exemplos atuais do desdobramento da exploração dos negros nas fazendas de cana de açúcar, como por exemplo, os trabalhos de subalternidade (empregada doméstica, motorista, etc). Aqui vale ressaltar que essas atividades profissionais não foram colocadas durante o percurso criativo com o intuito de desqualificá-las, mas sim, como maneira de evidenciar que o negro e a negra podem ir além dessas atividades, ou seja, acessar outros espaços sociais pelo viés da intelectualidade, pois na história brasileira o negro só é associado à mão de obra braçal, à sexualidade do corpo, às manifestações populares.

Outro aspecto que contribuiu para esse processo inicial de criação teatral foi o fato de que a história da própria comunidade quilombola, segundo os relatos orais, também perpassou por esses espaços de dominação e opressão dos engenhos de cana de açúcar. Nesse sentido, a turma denominou essa célula cênica de “O espelho: como tudo começou”, finalizando assim, a primeira etapa/ciclo da minha proposta.

Como já foi dito, as improvisações acerca da história do povo negro no Brasil se restringiam a estrutura colonial, uma vez que a dramaturgia revelada em cena apontava exclusivamente para a ideia do negro escravizado, do negro subjugado e violentado. Para, além disso, notei que o grupo, formado exclusivamente por negros e negras, demonstrava de forma explícita a resistência em formar equipes com

educandos com um “tom” de pele mais acentuado/retinto e de cabelo crespo, o que gerava certo desconforto no desenvolvimento dos jogos teatrais.

Diante disso, também busquei utilizar os fragmentos dos textos na composição das equipes, sendo que esses agrupamentos obedeciam alguns critérios como: juntar-se ao outro que tivesse a mesma palavra no jogo, seguir as palavras que davam sequência a outras na composição de uma frase ou as palavras com sonoridades semelhantes, etc. Assim, “o contato inicial dos participantes com o texto dava-se por meio da apropriação lúdica de diferentes passagens, cuja extensão podia variar de uma sequência de palavras a duas ou três frases” (PUPO, 2005, p. 69).

Esse procedimento, bem como o momento de avaliação, foram paulatinamente desconstruindo as atitudes de aceitação de pessoas na formação de equipes, já que há um processo educativo subjacente aos caminhos definidos pelas palavras dos cinco textos utilizados nessa experiência com a turma do 5º ano da Escola Municipal Duque de Caxias.

Ciente da importância dos estímulos, selecionei alguns instrumentos musicais da cultura africana e afro-brasileira para aproximar os participantes do contexto da ficção suscitada pelo texto. Esses recursos foram incorporados aos jogos no segundo ciclo da proposta a partir dos textos “Navio Negreiro” e “Quem tá gemendo?”, os quais foram aliados a uma atividade de pesquisa de campo na própria comunidade em que a turma teve a oportunidade de conversar com os moradores mais antigos do Monte Recôncavo.

A inserção dessa atividade extraclasse na prática teatral perpassou pela compreensão de que a memória expressa pela oralidade é um valor que a sociedade brasileira herdou do povo africano na diáspora, bem como de que a sabedoria oral dos mais velhos e mais velhas é uma especificidade emblemática da educação escolar quilombola por manter viva a sabedoria popular, o conhecimento não livresco. Além disso, a tradição oral tem uma dimensão ancestral de resistência, de sociabilidade, o que, indiscutivelmente, contribui para a construção da noção de pertencimento, da noção de territorialidade quilombola, enfim, mantém viva a memória de um povo.

A esse respeito Silva (2019), ressalta o seguinte:

(...), memória negra é o legado da luta permanentemente empreendida pelos africanos escravizados e seus descendentes no Brasil para garantir a sobrevivência física e simbólica dessa população, âmbito no qual, historicamente, o espaço da cultura tem sido de grande importância (p. 42)

A introdução dos instrumentos xequerê, berimbau e agogô nos exercícios e jogos propostos foi menos “difícil” do que o atabaque, pois esse tambor foi de imediato associado de forma pejorativa ao candomblé, ou melhor, dizendo, à macumba. Mesmo que alguns participantes externassem comentários intolerantes acerca dessa religião, o atabaque ganhou presença relevante nas proposições cênicas. Nesse contexto, propus um constante diálogo sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros referentes a corporeidade, a musicalidade e a ancestralidade.

Figura 4 – Vivências com os instrumentos musicais em jogo



Fonte: arquivo pessoal

O próprio processo de construção cênica apontou caminhos necessários para a problematização das relações étnico-raciais, sendo que a resistência e a imaturidade da turma para explorar essa temática revelaram que o preconceito e a discriminação racial criam prisões socialmente definidas, pois ainda há instituições e

peessoas em nosso país que acreditam na democracia racial e na normalidade e aceitação de que a população negra não é capaz de ascender social e politicamente.

Na medida em que o processo se desenvolvia, a turma ia compreendendo o seu aspecto cumulativo e integral. Embora fosse enorme o desafio para que os envolvidos saíssem da exposição oral e fossem para a ação cênica de representar, pois a maioria das improvisações restringia-se a contar a história oralmente e não interpretá-la com o corpo, voz e emoção. Com isso, a presença dos jogos nas aulas foi se intensificando, já que o “jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiencia” (SPOLIN, 2005, p. 4).

Após a compreensão de que havia uma relação, mesmo que implícita, entre as atividades realizadas em cada aula, os educandos e educandas começaram a se permitir, a entrar no jogo cênico, a validar a ideia de que era interessante participar do percurso criativo sem ter as cartas marcadas, ou seja, uma proposta de montagem pré-definida de forma fechada e estanque, como por exemplo, um texto a ser meramente decorado e depois ensaiado, apresentado.

Foi na improvisação teatral propriamente dita, que os fragmentos ganharam organicidade, pois o grupo encontrou na área de representação uma maior liberdade para jogar de acordo com o seu potencial imaginativo. A improvisação ofereceu ao participante um espaço central na ação criativa. Para Jean-Pierre Ryngaert (2005): “A imaginação do ator e suas qualidades pessoais podem se desenvolver mais amplamente na improvisação do que em qualquer outro lugar” (p. 86).

Embora pareça prolixo, todas os discursos e abordagens trazidos pelos educandos e educandas para a cena foram provocadas pelos fragmentos de texto em diálogo com a experiência de vida de cada um/uma junto à comunidade, revelando um apassivamento acentuado acerca da aceitação do lugar de subalternidade étnico-racial.

Esse dado me desafiava e, ainda me desafia, enquanto professor da Escola Municipal Duque de Caxias, a intensificar, de forma contínua, as ações e orientações pedagógicas que valorizassem a história e a cultura do povo africano e afro-brasileiro na formação holística do educando quilombola montense. Os meus

olhos se abriram com essa experiência cênica para o fato de que a construção identitária no chão da escola perpassa pela construção da autoestima do estudante, pela maneira como fomos educados até agora em nos enxergarmos, nos percebermos e nos projetarmos no mundo. Essa encruzilhada de desconstrução, reconstrução e construção de autoestima é decisiva para o cumprimento do papel da escola quilombola na oferta de uma educação libertadora e emancipatória.

Nessa dimensão da construção da liberdade e da autonomia na aula de teatro, dentre todos os jogos desenvolvidos nessa experiência, o jogo “andanças” me possibilitou diferentes maneiras de conduzir os participantes para o acontecimento cênico, pois durante esse jogo pude inserir outros recursos pedagógicos cênicos, como o pacote de estímulos e fragmentos textuais. A consciência corporal e espacial foi plenamente trabalhada com esses recursos, bem como as capacidades criativas e imaginativas.

O Jogo “andanças” permitia uma tecitura fluida e orgânica entre os momentos “fixos” da etapa inicial de liberação, aquecimento e sensibilização e a etapa secundária de constituição e exploração da área de representação.

Figura 5 – Jogo “andanças” com inserção de pacote de estímulos



Fonte: arquivo pessoal

Esse jogo consiste na proposição de andar pela sala, ocupando todos os espaços vazios de maneira que haja um equilíbrio nessa ocupação, sempre chamando a atenção dos participantes para que evitem andar em círculo. Os comandos propiciavam múltiplas maneiras de explorar o aparelho cênico (corpo, voz, emoção): diferentes ritmos e níveis para a locomoção, diferentes focos visuais e auditivos, transições progressivas e regressivas de ritmos para movimentar o corpo (falar, olhar, tocar, pular, cair, abraçar, gritar, parar, andar, gesticular, etc).

Durante o deslocamento pela sala também eram lançados comandos para que imaginassem algumas situações, tipo: andando pensativo/desconfiado, atrasado para o trabalho, avistou uma pedra preciosa, etc.

A inserção de outros elementos condizentes com a cultura quilombola ampliou o jogo no que se refere a transição para a produção do ambiente ficcional, sendo que a prontidão, a organicidade, a concentração eram sensações importantes para evitar a quebra entre uma etapa e outra.

Figura 6 – Explorando o corpo do outro(a) no jogo “andanças”



Fonte: arquivo pessoal

Dentro do ciclo 2 do processo – Quem somos Nós?, os educandos exploraram os fragmentos dos textos “Navio negreiro” e “Quem tá gemendo?”. Esses

fragmentos, diferentemente do primeiro texto do ciclo 1, possibilitaram de imediato que os educandos e educandas se conectassem com o contexto da diáspora africana, pois a maioria conhecia a abordagem histórica sobre o tráfico de negros escravizados (o sofrimento). Também propus um estudo de campo – laboratório cênico, em que a turma observou e conversou com algumas memórias vivas do Monte Recôncavo a respeito do povoamento da comunidade quilombola, atividades econômicas, costumes, etc.

Dentro desse universo, as improvisações estavam atreladas às estratégias de resistência a escravidão. O próprio texto em jogo oferece pistas para que o grupo improvise no espaço do jogo, em que são estabelecidas relações entre as personagens, diálogo entre as unidades do teatro na cena (ação, espaço, tempo), enfim, o texto oferece lacunas para que os envolvidos insiram a sua visão de mundo. “Além de permitir a abertura a um universo de experiência imaginário, o texto projeta importantes problemas de atuação” (PUPO, 2005, p. 138). O espaço da aula adquire um grande caráter propositivo.

O texto em jogo revela para os participantes uma atmosfera ficcional que permite o encontro com diferentes significados, os quais são suscitados através de palavras, frases, sentenças curtas e longas lançadas pelo professor. Esse diálogo possibilita que a montagem leve em consideração o conhecimento-prévio dos educandos-atores no que diz respeito ao caráter momentâneo e espontâneo da improvisação, não os limitando a um texto pronto e acabado, o que cria, como já foi dito, um espaço investigativo na própria produção diária em sala de aula.

Ao mediar esse trabalho nessa nova etapa da segunda célula cênica, procurei investir ainda mais nos jogos de apropriação textual e de improvisação, visando que a turma desse um salto qualitativo no foco das suas criações, que avançasse da abordagem sobre a resistência a escravidão no período colonial e investisse em criações ligadas a resistência ao racismo e a exclusão social na atualidade. Nesse sentido, a maioria das representações trazia a atmosfera do comércio de mercadorias agrícolas (feira), a competição para a vaga de emprego, a violência contra a mulher, a abordagem e perseguição policial.

Em todas as encenações a personagem negra/negro ocupava o lugar de desvantagem socioeconômica, o lugar de suspeita. Essa compreensão de mundo



era bastante discutida criticamente durante a etapa final de cada aula no momento da avaliação e autoavaliação, em que a turma revelava que as improvisações foram inspiradas no que tinham visto na novela, no filme, no comercial.

Esse dado corrobora para a confirmação de que a mídia exerce um papel extremamente alienador na formação de como a população negra se ver, já que essa mídia é intencionalmente pensada para reproduzir o discurso hegemônico de que a população negra é inferior: “Ah, professor. Na novela a empregada é pobre e é morena” (T.S.A, 12 anos).

Figura 7 – Vendedores ambulantes na feira



Fonte: arquivo pessoal

Obviamente que eu percebia o esforço da turma em criar cenas de denúncia social, entretanto, boa parte das cenas retratava a resolução dos problemas do cotidiano racista através da discussão verbal agressiva, do “bate boca”, do empurra-empurra. Um outro ponto intrigante do processo criativo era que o comércio como fonte de renda do homem negro e da mulher negra se limitava a posição de empregado e nunca de empregador, este lugar era encenado por um participante de tonalidade de pele mais clara, escolhido pelo próprio grupo.



Evidencia-se que a doutrinação das mentalidades enquanto ao lugar de destaque social limita-se a população branca. Entretanto, as cenas evocavam o valor civilizatório afro-brasileiro do cooperativismo, marca emblemática da filosofia Ubuntu, em que as situações conflituosas, o clímax, eram enfrentados e solucionados de forma coletiva.

Figura 8 – Piquenique para distribuição de alimentos para pessoas carentes



Fonte: arquivo pessoal

Segundo Brook (2008), “o que está escrito e impresso ainda não tem forma cênica” (p. 45). É a partir da busca dessa forma que os envolvidos no processo reconhecem a riqueza dos fragmentos do texto. Surge com isso, um novo texto, não mais o texto autêntico utilizado pelo professor na condução do jogo, mas uma dramaturgia da própria turma. Essa compreensão permitiu que a turma produzisse ao final de dois meses do ciclo 2 uma célula cênica intitulada “Queremos nossos empregos”.

Partindo para o ciclo 3 – O que queremos aqui (comunidade) e lá (mundo), os textos “Velho atabaque” e “Sou negro”, foram apresentados para a turma através do jogo “hipnose”, em que um participante conduz e determina a ação do outro. Aqui o hipnotizador tinha que fazer um movimento provocado pelo comando da palavra

lançada no jogo para que o hipnotizado reproduzisse. Essa escolha serviu para problematizar a discussão referente a liberdade de expressão e ao valor civilizatório afro-brasileiro da ancestralidade, uma vez que os fragmentos desses textos indicavam um ambiente voltado para os ensinamentos de resistência transmitidos pelos pais, pelos antepassados.

Como as relações sociais na comunidade quilombola montense, bem como em toda sociedade brasileira, se dá em um contexto coercitivo de racismo e seus desdobramentos, optei em agregar nos momentos “fixos” das aulas (etapa de liberação, aquecimento e sensibilização – etapa de constituição e exploração da área de representação), jogos de competição (força/resistência). Essa estratégia visou a reflexão acerca dos esforços necessários para transformar uma realidade opressora.

Figura 9 – Jogo “cabo de guerra”



Fonte: arquivo pessoal

No jogo “cabo de guerra”, bem como nos outros jogos de competição selecionados por mim, sempre vi na palavra e/ou frase um disparador de sensações, de sentidos que favorecessem a liberação para a cena. No caso específico desse

jogo, usei palavras de ordem sugeridas pela turma, tais como: “Não desista”, “Vamos à luta”, “Força, força”, “Vamos lá”, “Não dê o braço a torcer”, dentre outras.

Durante as proposições na área de representação, os participantes apresentavam um repertório criativo que revelava a presença de “resquícios” de como se davam os ensinamentos em seus lares/em suas casas, até certo ponto os participantes retratavam o contexto familiar e social que o cercava. Para além dessas características, o texto oferecia uma rica abertura interpretativa para que o educando-ator e a educanda-atriz chegassem as suas próprias conclusões, que preenchessem ativamente as lacunas textuais com suas inferências, que dessem significado ao que estava escrito, enfim, que dialogassem de forma orgânica com o autor e/ou professor.

Com o avanço do percurso criativo a turma foi construindo uma relação de cumplicidade e de descoberta com a abordagem identitária negra. A leitura dos pré-textos foi adquirindo certo refinamento para novas leituras, não havia neutralidade de uma leitura para outra, de uma célula cênica para a outra, mas sim um processo formativo de capacidade inventiva, discursiva e crítica

De acordo com Pupo (2005):

O impacto do texto na origem do jogo se vincula, sobretudo, às operações que ele vai suscitar. É a apropriação lúdica do texto que revela ao grupo seus próprios desejos, seus interesses e contribui para que ele formule o seu discurso teatral. Essa formulação tende necessariamente a ganhar em complexidade, na medida em que passa a envolver a ampliação das fronteiras, por vezes não especialmente largas, dos referenciais dos componentes do grupo (p. 140).

De um modo geral, essa experiência cênica esteve fundada em situações que demandaram e exprimiram sensibilidade, imaginação, criatividade, comunicação, expressão e criticidade, sendo um percurso socializador para que cada um/uma de alguma forma pudesse se conhecer, conhecer o outro e se manifestar no mundo. Um mundo cruelmente marcado pelo racismo e seus desdobramentos, um mundo míope e esquizofrênico que na maioria das vezes nos impede de respirar.

Tendo em vista a conclusão da minha pesquisa, retomei a atividade de construção do autorretrato, uma vez que eu evitei propositadamente comentar os que foram produzidos no início das minhas aulas de teatro no mês de agosto.

Então, no mês de dezembro com a finalização do ciclo 3, em que foi construída uma célula cênica que recebeu da própria turma o título de “Um por todos e todos por um”, solicitei que os participantes construíssem outros autorretratos com o pretexto de compor o cenário da última apresentação.

Para tanto, disponibilizei os mesmos materiais utilizados na primeira atividade, como lápis de cera com diferentes tonalidades reais da cor da pele, espelhos e papeis. A repetição dessa proposta me permitiu compreender que o processo de ensino-aprendizagem na escola deve ser construído a partir da proposição contínua de atividades desafiadoras em que os estudantes desenvolvam criticidade e autonomia dentro da dimensão epistemológica da ação – reflexão – ação. E que nessa dimensão o imediatismo impede que os estudantes avancem e construam aprendizagens significativas.

Essa reflexão surgiu ao testemunhar na sala de aula que toda a turma produziu o autorretrato levando em conta as suas características físicas, como: textura do cabelo, formato dos lábios e do nariz, cor dos olhos e cor da pele. Essa fresta de autoestima positiva em se reconhecer e se valorizar é apenas a ponta do *iceberg* do que pode ser construído no/com educando(a) e reverberado na/com sociedade, quando a instituição escolar de fato superar a folclorização e superficialidade do trabalho pedagógico voltado para a formação identitária, propagando o entendimento de que o cidadão negro e a cidadã negra podem sim ocupar espaços de liderança, espaços de poder.

Figura 10 - Autorretrato



Fonte: arquivo pessoal

## **Me retroalimentando...**

Ao me debruçar sobre possíveis relações orgânicas entre texto de conteúdo identitário, jogo e representação, não exatamente nessa ordem, busquei um acervo teórico-prático que me colocasse submerso nesse universo, vislumbrando um repertório que me permitisse explorar/jogar na área de representação fragmentos de textos narrativos que falassem do negro e da negra para além da escravidão, que dialogassem com o contexto quilombola da minha prática docente, que suscitassem várias possibilidades de desconstrução, reconstrução e construção do pensamento crítico sobre o racismo e seus desdobramentos.

Aqui o pré-texto de conteúdo étnico-racial enriqueceu o processo de ensino-aprendizagem do teatro ao ampliar as possibilidades criativas dos jogos utilizados em sala de aula, em que o ambiente ficcional das cenas dialogou com o contexto social de remanescência quilombola dos educandos e educandas. Nessa encruzilhada de provocações a turma pôde levantar questionamentos acerca do lugar do povo negro no mundo, um lugar que não cabe mais no rol da subalternidade, da invisibilidade, do silenciamento.

Dessa maneira, percebi que as possibilidades cênicas que surgiram do pré-texto criaram espaços para que os envolvidos construíssem conexões dialógicas com seus conhecimentos prévios, com suas vivências anteriores em prol do acontecimento cênico, sendo até certo ponto um ensaio crítico para a vida. Esse espaço vazio permitiu que o potencial imaginativo dos educandos-atores e educandas-atrizes florescesse e preenchesse as lacunas deixadas e/ou provocadas pela narrativa, nada de forma gratuita, mas sim, trocadas, dialogadas, criadas coletivamente.

O processo e as montagens finais em cada ciclo da proposta pedagógica apontaram para uma metodologia de ensino de teatro que é possível ser desenvolvida em diferentes contextos, independentemente da experiência cênica que os participantes já possuam, pois nessa metodologia a participação contínua e ativa do elenco é amplamente valorizada. E nessa valorização as questões identitárias se configuram como elementos possíveis de serem problematizados e questionados criticamente, colocando-os como desafios urgentes a serem enfrentados e, quiçá, superados.

Assim, a pesquisa me revelou com mais nitidez o quanto a colonização foi cruel com os sujeitos subalternizados, o quanto aprisionou as nossas mentalidades, pois essa crueldade e esse aprisionamento incidem, até hoje, negativamente, na construção da autoestima da população negra/preta/afro-brasileira, uma vez que durante as minhas aulas a maioria das produções teatrais dos discentes se restringiam a representação do sofrimento do negro escravizado e/ou do negro desempenhando funções consideradas socialmente inferiores, marginalizadas.

Nesse contexto coercitivo da relação opressor e oprimido, o *fake news* da democracia racial brasileira só corrobora para o fortalecimento da armadilha do discurso eurocêntrico de negação do racismo, o qual, intencionalmente, só amplia ainda mais o fosso da desigualdade e da vulnerabilidade em que a população negra é historicamente sentenciada.

E é nesse contexto que reside o desafio da instituição escolar em transgredir o racismo estrutural no qual foi moldada e se colocar na linha de frente do combate ao racismo e da promoção da equidade racial, primando por um currículo em que os educandos negros e educandas negras se vejam (espelho) devidamente representadas na construção da nação brasileira e, quiçá, do mundo, nas mais diferentes áreas do conhecimento. Assim, a prática docente assume plenamente o seu caráter ativista e antirracista em prol da reeducação das relações étnico-raciais e da reinvenção da sociedade em que vivemos.

#### **Referências consultadas:**

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. – São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

\_\_\_\_\_. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Títulos expedidos às comunidades remanescentes de**

**quilombos**. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/tree/info/file/7709>>. Acesso em 10 de janeiro 1997.

BARRETO, Cristiane. **A travessia do narrativo para o dramático no contexto educacional**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

BROOK, Peter. **A porta aberta**: reflexões sobre a interpretação e o teatro; tradução Antonio Mercado. 5ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Drama como método de ensino**. – São Paulo: Ed. Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. Revista Brasileira de Educação. Vol. 22, p. 539-564, abr-jun 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. In: Brasil. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf>>, acesso em 20 de nov. 2019.

\_\_\_\_\_. **Indagação sobre o Currículo**: Diversidade e Currículo. Org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>, acesso em 30 de set. de 2018.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Relações étnico-raciais na escola**: o papel das linguagens. – Salvador: EDUNEB, 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, Marcos Bulhões. **O mestre-encenador e o ator como dramaturgo**. In: Revista Sala Preta, Departamento de Artes Cênicas, ECA – USP. São Paulo, nº. 2, p. 240-246, 2002.

\_\_\_\_\_. **Encenação em jogo**: experimento de aprendizagem e criação do teatro. – São Paulo: Hucitec, 2004.

- MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. – São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- NASCIMENTO, Abdias do. **Arte afro-brasileira**: um espírito libertador. In: O genocídio do negro brasileiro: processos de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). **Os Orixás do Abdias**. Pinturas e poesias de Abdias do Nascimento. Brasília: IPEAFRO e Fundação Cultural Palmares, 2006.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Palavras em jogo**: textos literários e teatro-Educação. – São Paulo, 1997. Tese de Doutorado apresentada a Escola de Comunicação e Artes da USP, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Entre o mediterrâneo e o atlântico, uma aventura teatral**. – São Paulo: Perspectiva, 2005.
- RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. – São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. Tradução Cássia Raquel da Silveira. – São Paulo: Ed. Cosac Naify, 2009.
- RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. – Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.
- SANT'ANA, Antônio Olímpio de. **Superando o racismo na escola** / Kabengele Munanga, organizador. 3ª edição. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. [tradução e revisão Ingrid D. Koudela e Eduardo José de A. Amos]. 5ª edição. – São Paulo: Perspectiva, 2005.
- SILVA, Daniela Barros Pontes e. **Educação na tradição oral de matriz africana**: a constituição humana pela transmissão oral de saberes tradicionais – um estudo histórico-cultural / Daniela Barros Pontes e Silva, Saulo Pequeno Nogueira Florencio, Patrícia Lima Martins Pederiva. – 1 ed. – Curitiba: Appris, 2019.
- SILVA, Claudilene Maria da. **A volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento**: práticas pedagógicas escolares em história e cultura afro-brasileira. – Curitiba: CRV, 2019.
- TRINDADE, Azoilda Loretto. **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Organização Ana Paula Brandão, Azoilda Loretto da Trindade. – Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.