



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
PROFESOR MILTON SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**

EDMEIA PEREIRA NASCIMENTO

**POESIA NO JARDIM: LEI 10.639/03 E POEMAS ABOLICIONISTAS
DE CASTRO ALVES**

**SALVADOR/BA
2020**

EDMEIA PEREIRA NASCIMENTO

**POESIA NO JARDIM: LEI 10.639/03 E POEMAS ABOLICIONISTAS
DE CASTRO ALVES**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Artes do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Artes.

Orientação: Prof. Drº Adalberto Santos.

SALVADOR/BA

2020

Dedico este trabalho a Edoralicia da Aleluia Nascimento, mulher negra, militante, que com sua luz iluminou meus caminhos nos momentos mais densos da minha vida. Hoje ela brilha no orun iluminando outros seres.

AGRADECIMENTOS

Peço a bênção aos meus antepassados, aos meus mais velhos e aos meus mais novos. Agradeço aos meus professores e aos meus educandos, amigos e colegas do Mestrado Profissional em Artes. À professora Dra. Marise Berta, ao professor Dr. Carlos Eduardo Santana. Em especial ao meu Orientador Dr. Adalberto Santos. Ao meu Anjo e guia, meu filho Cauan Nascimento. Ao meu Pai Francisco Nascimento. A minha orientadora espiritual Dr. Maria Aparecida Vieira Lima. Gratidão a todos os colaboradores que me inspiraram e me auxiliaram direta e indiretamente nessa trajetória.

“Eu sei que ler, ouvir, dizer poesia, hoje, nesse tempo de tanto desapego, de tanta correria, é uma tarefa difícil; é como provocar o mundo, ofender o mundo. Vivemos como se não coubesse mais o silêncio, as delicadezas, mas cabem! Isso me comove e me atrai.”

(Maria Bethânia – Caderno de Poesia)

NASCIMENTO, Edmeia Pereira. **Poesia no jardim:** Lei 10.639/03 e poemas abolicionistas de Castro Alves. 2020. 110 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

RESUMO

A sistematização desta proposta tem como objetivo principal a realização de uma experiência cênica a partir dos estudos de três poemas abolicionistas de Castro Alves: Vozes d'África, Navio Negreiro e a Canção do Africano, tendo como eixo central a Lei no 10.639/03 e sua aplicabilidade nas aulas de teatro da Escola Municipal Jardim das Margaridas. Os fundamentos que norteiam esta proposta se baseiam na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (1991), que compreende o conhecimento da arte como consequência da identificação e experimentação do objeto artístico a partir da tríade: ler, contextualizar e fazer. Discorre sobre a educação antirracista, decolonial e considera o pensamento do autor Renato Santos Junior (2010), sobre Afrocentricidade e educação como principais elementos de um currículo afrocentrado.

Palavras-chave: Arte. Educação antirracista. Educação afrocentrada. Educação Decolonial. Lei 10.639/03. Poesia.

NASCIMENTO, Edmeia Pereira. Poetry in the garden: Law 10639/03 and abolitionist poems by Castro Alves 2020. 112 p. Dissertation (Professional Master in Arts) - Federal University of Bahia, Salvador, 2020.

ABSTRACT

The systematization of this proposal has as main objective the realization of an experience scenic from the studies of three abolitionist poems by Castro Alves: Vozes d'África, Negreiro Ship and the African Song, having Law 10.639 / 03 and its applicability in theater classes at Escola Municipal Jardim das Margaridas. The fundamentals that guide this proposal is based on Ana Mae's Triangular Methodology Barbosa (1991), who understands the knowledge of art as consequence of the identification and experimentation of the artistic object from the triad: reading, contextualizing and doing. Discourse on anti-racist, decolonial education and considers the thinking of the author Renato Santos Junior (2010), on Afrocentricity and education as main elements of a curriculum Afrocentric.

Keywords: Art. Anti-racist education. Afrocentric education. Decolonial Education. Law 10.639 / 03. Poetry.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CF	Constituição Federal
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
EMMD	Escola Municipal Malê Debalê
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
UFBA	Universidade Federal da Bahia

LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

Figura 1: Estruturantes da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa	44
Figura 2: Valores civilizatórios africanos	56
Imagem 1: Círculo de Debates das idades e dos saberes contextualização dos poemas estudados	54
Imagem 2: A prática da oralidade e a troca de ideias e emoções na leitura da poesia	58
Imagem 3: A circularidade como meio de trabalhar a pedagogia afrocentrada.....	58
Imagem 4: A memória valor civilizatório das culturas africanas	60
Imagem 5: Ludicidade: o jogo como instrumento de ensino e aprendizagem – o grupo fazendo o jogo do espelho	64
Imagem 6: Ludicidade no jogo da imitação	65
Imagem 7: Parte do jogo da imitação	65
Imagem 8: Corporeidade contemplada por meio do jogo cênico	67
Imagem 9: Turma do 7º ano	67
Imagem 10: Corporeidade como referência africana	68
Imagem 11: O trabalho com oralidade e circularidade na leitura de “Navio negreiro”	71
Imagem 12: Referência da corporeidade no jogo da improvisação com blablação	72
Imagem 13: trabalho da turma do 6º ano C	76
Imagem 14: turma do 6º ano C	77
Imagem 15: laboratório cênico tema liberdade	77
Imagem 16: trabalho colaborativo	78
Imagem 17: Apresentação no teatro do ESCOLAB -IMEJA -Boca do Rio, em 2018	79
Imagem 18: O fazer artístico – apresentação de 2018	80

Imagem 19: Juarez, do 8º ano A	80
Imagem 20: Do palco da lagoa para o palco do Jardim	86
Imagem 21: Tramando arte	87

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	12
2 CAPÍTULO I	18
2.1 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTICO-RACIAIS	18
2.2 A LEI 10.639 E O SURGIMENTO DE UMA NOVA PERSPECTIVA PARA O FORTALECIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO AFRO-REFERENCIADA	22
2.3 O ENSINO DE ARTE E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES: LEITURAS DE SI E DO MUNDO ATRAVÉS DO TEATRO	35
3 CAPÍTULO II	41
3.1 COLHEITAS NO JARDIM DAS MARGARIDAS: FLORES E A BELEZA DA POESIA	41
3.2 O SURGIMENTO DESSA PROPOSTA DE TRABALHO E A TOMADA DE NOVOS RUMOS: DA ESCOLA MUNICIPAL MALÊ DEBALÊ À ESCOLA MUNICIPAL JARDIM DAS MARGARIDAS	46
3.3 POESIA NO JARDIM: POEMAS ABOLICIONISTAS DE CASTRO ALVES E A EXPERIÊNCIA POÉTICA DOS ALUNOS	51
4 CAPÍTULO III	56
4.1 PROPOSTAS METODOLÓGICAS E OS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRICANOS	56
4.2 REFLEXÕES E MUDANÇAS: LEITURAS E SI E DO MUNDO	75
4.3 O ENCONTRO COM A NEGRITUDE	81
4.4 OS CAMINHOS PARA O ESPETÁCULO	85
5 MINHAS CONSIDERAÇÕES.....	89
REFERÊNCIAS	91
ANEXO A	95
ANEXO B	96
ANEXO C	97
APÊNDICE A	101

APÊNDICE B	102
APÊNDICE C	103
APÊNDICE D	104
APÊNDICE E	105
APÊNDICE F	106
APÊNDICE G	107
APÊNDICE H	108
APÊNDICE I	109
APÊNDICE J	110
APÊNDICE L	111
APÊNDICE M	112
APÊNDICE N	113
APÊNDICE O	114
APÊNDICE P	115
APÊNDICE Q	116

1 APRESENTAÇÃO

Como mulher, militante e professora da rede municipal de ensino de Salvador há treze anos, tenho vivenciado situações que demandam a necessidade de debater questões étnico-raciais como meio de fortalecer a autoestima e o autoconhecimento dos alunos. A história do Brasil, como já é sabido, está alicerçada no preconceito, racismo, subjugação da população negra e superioridade racial dos indivíduos brancos. Diante dessa realidade, é importante levar para a sala de aula meios de trabalhar a identidade negra por meio da vertente afrocentrada mostrando aos alunos a beleza do ser negro, sua força e importância na história.

Trabalhar com a identidade negra pressupõe entender que cada indivíduo é diferente e precisa ser compreendido, aceito e aceitar-se exatamente do jeito que é, tendo suas peculiaridades/ individualidades/ características reconhecidas. A identidade é reconhecida como um elemento em constante processo de formação, permanentemente inacabado e que se manifesta a partir da consciência da diferença e contraste com o outro, pressupondo a alteridade (FERNANDES; SOUZA, 2016). Seu conceito e constituição transformam-se temporalmente/espacialmente, sendo sua ideia um constructo da necessidade de sobrevivência, a partir das intrínsecas variabilidades das relações sociais e delimitação do contexto espaço e tempo em que o sujeito está inserido. Este complexo sistema de relações sociais está presente antes mesmo da existência do sujeito no mundo e considera sua incorporação imprescindível na formação da visão pessoal.

Justamente por compreender a dimensão da temática e a importância de trabalhar desde cedo nas escolas sobre a cultura africana e afro-brasileira a fim de desconstruir a visão errônea que o brasileiro tem sobre o significado de ser negro, foi implantada em 2003 a Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino sobre a culturas negra na educação básica (BRASIL, 2003). O surgimento dessa Lei é fundamental à medida em que aponta novos caminhos para o trabalho pedagógico a partir do reconhecimento da magnitude “dos africanos e afro-brasileiros no processo de formação nacional, devendo ser encarada como parte fundamental do conjunto das políticas que visam à educação de qualidade como um direito de todos e todas” (HADDAD e SANTOS apud SILVA, 2005, p.11/12).

Face à pertinência deste assunto e partindo do pressuposto de que a educação é um instrumento fundamental de estruturação da consciência, conquista da cidadania, heterogeneidade e o exercício da tolerância; e diante das inquietações de como trabalhar o pensamento afro referenciado diaspórico na escola, surgiu a proposta de realizar uma experiência cênica a partir do estudo de três poemas abolicionistas de Castro Alves: Vozes d'África; Navio negreiro; e Canção do Africano, tendo como eixo central a Lei 10.639/03 e sua aplicabilidade nas aulas de teatro da Escola Municipal Jardim das Margaridas, em Salvador/BA, com vistas a um trabalho de educação, afrocentrada, antirracista e decolonial.

É importante ressaltar que a Lei 10.639/03 foi alterada no ano de 2008 pela Lei 11.645/08, que tornou obrigatório o estudo da cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e ensino médio de todo o Brasil, tanto no âmbito público quanto privado, cujo conteúdo programático deve contemplar os estudos sobre a África e os africanos, a cultura negra e indígena e os elementos históricos e culturais relacionados a esses dois grupos étnicos que levarão à formação do povo brasileiro (BRASIL, 2008).

Contudo, neste estudo, não foi tratada a Lei 11.645/08, pois o foco do trabalho é a Lei 10.639/03, não contemplando, portanto, a questão indígena. Diante disso, foi sistematizado um trabalho, tanto teórico quanto prático, com os alunos de duas turmas do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal Jardim das Margaridas, em Salvador/BA, daí o surgimento do nome "Poesia no Jardim". No entanto, é importante ressaltar que, inicialmente, toda a proposta havia sido desenhada para uma outra unidade escolar da capital Baiana: a escola Municipal Malê Debalê, situada na comunidade da Lagoa do Abaeté, em Itapuã. Contudo, no ano de 2018, esta unidade escolar foi fechada, forçando mudanças nos caminhos do projeto, conforme será exposto mais adiante.

A relevância do estudo compreendeu ser de suma importância abordar essas questões enquanto ponto de partida para a modificação de ideologias, construindo com esses indivíduos novos saberes capazes de transformá-los em cidadãos críticos, criativos, emancipados e aptos a reinventar, criar e recriar conhecimentos. Considerou-se que a proposta de trabalho acerca deste tema foi capaz de revelar resultados que possibilitou engendrar ações de fortalecimento da autoestima dos alunos participantes e reconhecimento da importância da contribuição africana na

formação da sociedade brasileira, composta majoritariamente por indivíduos desta raça (SANTOS, 2012).

A motivação para escolha desta temática encontrou justificativa tanto na minha origem negra quanto na vivência docente em um bairro periférico da cidade de Salvador/BA, visando atingir a aceitação a partir da mimetização de figuras socialmente aceitáveis. Por considerar a educação como um processo transformador e a escola como um *lócus* de construção individual, foi despertada a inquietação acerca da identificação cultural quando da abordagem de conteúdos relacionados aos negros, obrigatórios de acordo com a Lei 10.639/03 de 2003 no ensino brasileiro (BRASIL, 2003).

Sabendo que a escola é um espaço privilegiado para a construção e propagação de saberes, onde a cultura pode ser trabalhada de modo a despertar no aluno a capacidade de expressar suas ideais e pensamentos e se desenvolver por meio de manifestações artísticas, como o teatro e a poesia, trabalhar a questão afro centrada sob essa perspectiva é lançar mão de uma importante ferramenta para a construção de uma consciência sobre a questão negra. Esses estudantes são sementes que precisam ser regadas e cultivadas para que, no futuro, venham a florescer na comunidade em que estão inseridos, no caso o Jardim das Margaridas, e perfumar essa localidade com o aroma do conhecimento poético. Essas flores devem ser plantadas agora e adubadas pelo uso das suas potencialidades por meio do trabalho com textos literários diversos e vivências prazerosas e significativas na prática, como o teatro.

Nessa vertente, foi possível construir uma práxis pedagógica que teve como base a leitura e o uso de poemas abolicionistas, como os de Castro Alves, que foram trabalhados nesse estudo, adaptando-os a uma vivência artística que abarcasse os diálogos interpretativos, performáticos, reflexivos, entre outros. A realização do teatro e leituras poéticas tiveram como escopo o aprendizado dos alunos e despertaram neles o prazer em aprender de forma lúdica e concreta, oferecendo uma possibilidade que é efetiva e transcende o espaço da sala de aula, fortalecendo a interdisciplinaridade e entrelaçando a arte com outros conteúdos.

Os fundamentos que nortearam essa dissertação tiveram como pressupostos a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (1991), que compreende o conhecimento da arte como consequência da identificação e experimentação do

objeto artístico a partir da tríade: ler, contextualizar e fazer. Além disso, trouxe uma discussão necessária sobre a educação antirracista e decolonial.

Com efeito, a execução dessa pesquisa evidenciou que o trabalho com a leitura abarca infinitas contingências e que o poema, nesse sentido, traz consigo um potencial transformador, que contempla o fazer artístico ao mesmo tempo em que passa a mensagem em que se propõe. Trabalhar a literatura poética por meio do teatro permite que o educado tenha um desenvolvimento integral, que abrange tanto a vertente corporal, quanto sua expressão, interpretação, emoção e cognição, envolvendo aspectos mentais e sociais.

Se é um pressuposto que a escola deva oportunizar aos jovens meios de conhecer o ambiente em que vivem, seu corpo, sua história e a capacidade de construir uma auto reflexão, detive-me, aqui, enquanto educadora, de contribuir com o desenvolvimento cultural e artístico desses alunos por meio da construção de uma prática que contemplasse sua formação ativa, possibilitando a eles próprios se articularem para construir saberes e reformular ideias a partir de uma nova possibilidade de expressão: a poesia no teatro. As flores do Jardim das Margaridas podem e precisam ter a oportunidade de desabrochar em sua comunidade e em outros campos, para além dos limites da escola. Em seu lugar, o professor tem o poder de construir projetos que viabilizem o desenvolvimento integral do aluno, despertando nele a capacidade de se expressar e quebrar paradigmas que dificultem isso. Ana Mae Barbosa, em sua abordagem para o ensino da arte, propõe o tripé “apreciar, fazer e contextualizar” e é justamente essa a ideia na construção desse projeto: provocar meninos e meninas a revelarem seus talentos e suas ideias transversalmente, utilizando da poesia e do teatro como força motriz na construção do seu aprendizado, a fim de que, coletivamente e individualmente, pudessem manifestar seus pensamentos e vivenciar a arte no seu cotidiano.

Para além da abordagem de Barbosa, este estudo teve como referencialidade os valores civilizatórios das culturas africanas, a saber: oralidade, circularidade, corporeidade, musicalidade, ancestralidade, memória e ludicidade. Trata-se de valores que estão inter-relacionados, que não são lineares nem estanques, mas se “interpenetram, hibridizam, obedecem a fluxos e conexões que se dão na continuidade e na imersão e absorção dessa dimensão civilizatória (BRANDÃO, 2006, p. 17). É muito importante considerar a relevância de incutir esses valores no nosso cotidiano

como meio de transpor uma alegria como um referencial existencial e os afro-brasileiros costumam carregar essa alegria no coração. Compreender, enquanto brasileiros, que somos fruto de várias descendências combinadas, é essencial para deixar brotar essa alegria, pois, do contrário, deixaríamos existir fendas existenciais de onde brotariam sentimentos indesejados, como vergonha e baixa autoestima. É preciso cultivarmos a nossa autoestima por sermos brasileiros, por carregarmos nossa brasilidade.

Destaco, aqui, a importância do professor ter em mente uma ampla ideia sobre as práticas a serem executadas em sala de aula, sempre com o objetivo de conceder ao aluno a oportunidade de ser protagonista de sua própria educação. Nesse sentido, o teatro é um grande aliado das propostas pedagógicas, considerando que atende às intencionalidades educativas, conectando-as ao currículo e às experiências dos alunos, abrindo um mundo de possibilidades tanto para o educador quanto para o educando.

Este trabalho foi estruturado no pensamento de autores como Molefi Asante, Viola Spolin, Ana Mae Barbosa, Ana Célia da Silva e Silvana Walter, além de se ater nas poesias de Castro Alves como ponto chave do trabalho sobre o negro, levado para o âmbito do teatro. O texto foi dividido em três capítulos: o capítulo 1 discorre sobre a implementação da Lei 10.639, de 2003, e a importância de trabalhar a pedagogia afro-referenciada para o fortalecimento da identidade afrocentrada nas escolas. Nesse capítulo, abordou-se sobre o ensino da arte como um aliado para a construção de identidades e teve a linguagem teatral como ferramenta para atingir tal objetivo.

O capítulo 2 traz uma explanação sobre como surgiu essa proposta de trabalho, que começou no Colégio Municipal Malê Debalê e foi adaptado para a Escola Municipal Jardim das Margaridas¹, dadas as modificações que surgiram durante o percurso e me compeliram a reestruturar o público alvo. Além disso, este capítulo traz considerações sobre os poemas abolicionistas de Castro Alves e as contribuições que o trabalho com a poesia causou aos alunos.

¹As atividades desenvolvidas no malê aconteceram de 2010 a 2017; e as atividades na Escola Jardim das margaridas foram de 2018 a 2020.

No terceiro capítulo, apresento os impactos e resultados da realização desse trabalho com os alunos da Escola Municipal Jardim das Margaridas.

2 CAPÍTULO I

2.1 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Antes de entrar na temática propriamente dita deste estudo, vale sublinhar os percursos trilhados pela maioria dos brasileiros desde idade muito tenra, nos mais diversos círculos sociais. O racismo é algo vivenciado cotidianamente, desde a infância, de modo explícito ou não, e que gera, a longo prazo, muitos questionamentos. Trata-se de um problema enraizado no Brasil desde seu descobrimento; algo cultivado como natural e, por isso, tão difícil de desconstruir. A violação dos direitos humanos expressa no racismo é algo que desde muito cedo é sentido, mas nem sempre compreendido.

À medida que fui crescendo e me apropriando da pessoa que sou, fui percebendo a importância de discutir esse tema e posso até afirmar que me sinto privilegiada de, como educadora, poder participar da formação de estudantes de escolas públicas de Salvador, podendo despertar, desde cedo, a consciência acerca da importância do negro; consciência essa que é fundamental para a construção de uma formação essencial para o futuro.

O Brasil foi conceituado, por gerações, como o país da democracia racial devido à miscigenação com que foi formado. Trata-se de um mito disfarçado sob o discurso da democracia implementada pela Constituição Federal de 1988, que prega direitos iguais, um modelo de cidadania comum a todos, mas que, na prática, não é tão democrática assim e que, de fato, serviu para velar o racismo, mas não o combateu. Sobre tal matéria, Ana Célia da Silva (1995) explicita que:

O mito da democracia racial visa camuflar o racismo e bloquear a organização negra, uma vez que internaliza nos membros da sociedade o engodo da igualdade de oportunidades, reforça o sentimento de inferioridade do negro por não ter “capacidade” de aproveitar tais oportunidades, transferindo mais uma vez para a vítima a culpa da sua situação de miséria e marginalização. (SILVA, 1995, p.34)

Trata-se, na verdade, por assim dizer, de uma grande confusão de conceitos, já que o fato de o Brasil ser tão miscigenado não simbolize que suas culturas e raças sejam igualmente respeitadas, valorizadas e aceitas. O conceito de raça é comumente

utilizado para determinar grupos, dadas suas particularidades físicas, como cor da pele.

Falar sobre raça e relações étnicas no Brasil é abordar precisamente sobre sua formação e essa discussão tem se ampliado progressivamente nos últimos anos, dadas as práticas culturais, especialmente dos povos negros e indígenas, que permeiam debates políticos, sociais e conceituais. Justamente essa formação, cuja característica principal é a mistura de raças, ainda pesa no discurso do seu povo. E não poderia ser diferente. Representações indígenas, negras, africanas e tantas outras contribuíram significativamente para a constituição étnico-racial do país e carregam consigo um forte elemento cultural que assinala a sociedade brasileira.

O conceito de cultura é vasto e reporta-se a diferentes formas de viver, abarcando crenças, valores e costumes que ultrapassam características genéticas, capacitando o indivíduo a apropriar-se do seu meio. Nesse contexto, foi possível perceber que as culturas afro-brasileira e ameríndia, apesar das distorções e injustiças sofridas, sobreviveram à história do Brasil e fundiram-se à sua cultura, sendo elemento constitucional na construção histórica do país. A influência da contribuição dessas populações na constituição sociocultural brasileira está expressa nos mais diversos símbolos, cujas representações e diversidade cultural são vivenciadas cotidianamente para a população do território nacional. Suas marcas estão promulgadas na linguagem, nas danças, na culinária, nas artes, nas vestimentas, nas práticas religiosas e no discurso como meio de conscientizar sobre ideologias e diversidade.

A heterogeneidade é uma marca incontestável da sociedade brasileira, cujos predicados preceituam de modo distinto a percepção social, os valores e os costumes da nação. O território é um elemento importante na conceituação de cultura e está permeado de significados, e esses significados, no Brasil, encontram fundamento na afrodescendência e nas matrizes indígenas e africanas. Desse modo, impreterivelmente, é importante destacar o espaço das relações étnico/raciais na formação histórica do país, nomeadamente ao que alude a esses povos. Ignorar essa diversidade é tentar minimizar a identidade cultural do país. E já não dá para conceituar o Brasil como uma democracia racial; essa conceituação produz um racismo prolixo, mas concreto, que se reflete diretamente no cotidiano da gente que tanto contribuiu para a formação cultural do país.

A construção da memória dessas populações é permeada de percalços que tornaram difícil o resgate da sua riqueza cultural ao longo do tempo. A exploração dos negros escravizados e dos indígenas brasileiros ocorreu por um longo período e, embora a escravidão tenha sido abolida em 1888, a sociedade brasileira convive com os frutos dessa realidade e os fragmentos das lutas históricas travadas por esses povos permanecem até os dias atuais. Os aspectos constantes na construção da sociedade brasileira, a escravização, a discriminação, a subalternização, a resistência e a luta, deram impulso à desigualdade que limita o direito e o exercício da cidadania dos grupos sociais subordinados nos mais diversos momentos históricos, como o negro e o indígena. Essas desigualdades estão impressas no modo como esses povos, quase que clandestinamente, lutaram e continuam lutando para preservar sua identidade. A emancipação dos negros e indígenas aconteceu de forma dura e ainda sofre resistência nos dias atuais.

Num primeiro plano, a identidade refere-se a um traço estático, capaz de definir e distinguir os sujeitos ao longo da vida. Contudo, para além de um elemento estático, trata-se de uma questão política ao se admitir que a ideologia presente no tecido social toma corpo no modo como se constituem as visões de si, caracterizando-se como um poderoso fator para realizar ou paralisar reposições constantes dos personagens que atravessam um dado momento histórico e social e que estão embebidas desta ideologia no processo de produção de conhecimento de si (FERRARI, 2016).

No contexto dos indivíduos negros, destaca-se a existência de uma trajetória histórica caracterizada pela discriminação e opressão relacionadas à cor da pele (marca corporal), que se constituiu como um marcador social para homogeneizar os sujeitos e naturalizar a identidade de negros, que desde a época da escravidão foram subjugados, permitindo, como afirmam Fernandes e Souza (2016), que no fim do século XIX e início do século XX tenham sobressaído teorias racistas do negro, metamorfoseando o africano escravizado e seus descendentes como objeto.

Diante disso, a existência de um estigma relativo ao período escravocrata é refletida na dificuldade de inserção dos negros em todos os setores que compõem a sociedade brasileira, interferindo diretamente no processo de construção identitária, já que o estigma, conforme referido por Bourdieu (2000), é um importante elemento construtor da identidade social. Como principal consequência desta marca social,

observa-se a exclusão deste representativo grupo brasileiro das políticas públicas ainda na atualidade.

O estigma que se edificou a partir da figura dos negros diz respeito ao fato de estes não corresponderem a uma representação social eurocêntrica², pois, conforme relatam Fernandes e Souza (2016), assim como em outras sociedades, na brasileira as representações que prevalecem são construídas por narrativas hegemônicas que, capazes de representar um grupo social em detrimento de outros, no Brasil, foram construídas sob a égide de uma ótica que instituiu como um padrão de “normalidade social” o homem branco, heterossexual e cristão. Os indivíduos que de alguma forma não correspondem a algum destes padrões são vistos como desviantes, abjetos e socialmente excluídos. Isso reflete os efeitos da escravidão, que não se findaram com o fim desse processo, cujas implicações espalharam sobre a civilização negro-africana uma nuvem de preconceito, exotismo e esquecimento, que é reproduzida até hoje quando as culturas africanas são apontadas como primitivas (SANTOS, 2012).

Nossa sociedade atribui ao afro-brasileiro várias imagens negativas, que os desvalorizam nos âmbitos físico, intelectual, cultural e moral, sendo os traços negroides considerados antiestéticos. Como mecanismo de desvencilhar tal estigma e alcançar a aceitação social, observa-se uma tentativa de “branqueamento” por parte de muitos indivíduos, que se afastam de suas raízes e incorporam valores eurocêtricos, negando características fenotípicas negras como resultado de uma crise de identidade étnica e a busca de supressão dos traços raciais afros (SANTOS, 2012; MÁXIMO et al., 2012). Sobre este aspecto, Lucena e Lima (2009) acrescentam que a auto identificação como “pardo”, por exemplo, trata-se de uma forma de adjetivar a pessoa com relação à “cor” em vez de substancializar a sua identidade negra.

Em uma pesquisa realizada por Santos (2012) com indivíduos de 11 a 16 anos de idade, foi observado que no campo relacionado à autoidentificação, apenas 9% dos participantes se declararam como negros, tendo a maioria (63,6%) se auto referido como “outro”. Ao ser indagado acerca do que seria “outro”, uma das crianças

² Conjunto de tendências e atitudes baseadas na influência exercida pelo continente europeu política, social, econômica ou culturalmente. Esse tipo de visão de mundo exclui a população negra visto que discrimina sua cultura e suas contribuições, considerando que é bom apenas o que é proveniente do povo branco. O eurocentrismo exclui os negros, legitima a desigualdade racial e desvaloriza as culturas e etnias tão presentes no Brasil ao longo de sua história. Para Ana Célia da Silva (2011) o pensamento eurocentrista omite ou minimiza a importância do negro na constituição da nação brasileira, simplifica sua presença no nosso cotidiano, falsificando-o.

referiu que se reconhecia como pardo, pois não era branco e também não queria ser negro.

Neste mesmo direcionamento, o estudo desenvolvido por Máximo et al (2012) apontou resultados similares ao revelar que crianças na faixa etária de 9 a 12 anos, além de apresentarem uma tendência ao auto branqueamento, atribuíram características socialmente favoráveis às figuras brancas às quais foram expostas, ao passo que às imagens com traços estereotipados negros foram imprimidas características socialmente desfavoráveis, levando os autores a concluir uma possível preferência racial. Além disso, neste mesmo estudo, chamou atenção o discurso de uma criança negra de que “ser branco é ser da cor de Deus”.

Tal fenômeno, mais que uma forma de atenuação de traços físicos, demonstra a cristalização de um padrão universal de pensamento de que o branco é bonito, inteligente e comunicativo, e o negro é moralmente inferior (MÁXIMO et al., 2012), retratando a dimensão da dificuldade de identificação/aceitação racial ainda na tenra idade e alertando para a questão da autoestima na infância e necessidade de valorização dos sujeitos, uma vez que a autoestima é caracterizada como um elemento fundamental no processo de desenvolvimento da criança, figurando como um dos fatores determinantes do aprendizado, qualidade de vida e auto realização e sua ausência é responsável por gerar bloqueios a nível escolar, comportamental e inibir o potencial criativo da criança (SCHIMITZ, 2004).

2.2 A LEI 10.639/03 E O SURGIMENTO DE UMA NOVA PERSPECTIVA PARA O FORTALECIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO AFRO-REFERENCIADA

É importante discutir a problemática racial de modo mais abrangente por se tratar de reafirmação e valorização de povos que tiveram por muito tempo seus direitos negados e uma visão deturpada sobre sua participação na constituição do Brasil. Muitas conquistas foram alcançadas nesse percurso e, na educação, essas conquistas podem ser verificadas em leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei 9394/96, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Cultura Indígena na Educação Básica; das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da

História e Cultura Africana e Afro-Brasileira pelo Conselho Nacional de Educação; a Lei 10.639/03 de 2003 e a Lei 11.645/08 de 2008. A alteração da Lei 10.639/2003 pela Lei 11.645/2008 significou um avanço na importância de se discutir a temática afro-brasileira e indígena nas nossas escolas e livros didáticos.

No contexto da educação, fundamental para a construção de uma sociedade justa, igualitária e promissora, a promulgação da Lei 10.639/03, de 2003, que tornou obrigatória, a partir do ano de 2003, a implementação de um currículo complementado por uma parte diversificada a partir das peculiaridades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela de acordo com o contexto onde o sistema de ensino e estabelecimento escolar está inserido (BRASIL, 2003). Essa modificação no currículo das escolas de ensino fundamental e médio de todo o país foi um passo importante para o trabalho da temática racial e a desconstrução de conceitos fortemente radicados ao longo da história. A implementação de ações políticas para o fortalecimento do trabalho pedagógico de combate ao racismo e à discriminação foi um grande passo para o reconhecimento do papel do negro e da negra na construção da sociedade brasileira e da identidade nacional, sendo necessário debater esses temas no currículo escolar enquanto condição essencial para a construção de uma sociedade antirracista.

A Constituição Federal (CF) de 1988, apresenta a educação enquanto um direito social, mais tarde fortalecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A promulgação da Lei 10.639/03, de 2003, modificou os artigos 26 e 79 da LDBEN e se sobrepôs a eles, instituindo a questão racial como temática que deve estar presente nos currículos de todas as instituições de ensino a nível nacional. Aprofundar essas discussões é necessário em todos os âmbitos, mas na educação é fundamental, dada a importância da escola enquanto instrumento de formação e (re)constituição da sociedade e do seu modo de pensar a partir da construção de subjetividades. A militância pela luta da igualdade racial é antiga e precisa da conscientização e disseminação da temática como forma de desconstruir ideologias e ideias tendenciosas sobre a cultura dominante. Foi justamente por causa de movimentos militantes que a referida Lei foi sancionada. A luta histórica dos negros e suas reivindicações têm influenciado o governo brasileiro a implementar ações e políticas compensatórias necessárias para desconstruir a discriminação, o desrespeito e o preconceito enraizados no Brasil.

Resgatar as diversas influências da criação do povo brasileiro é aquilatar as populações que as trouxeram e as lutas que atravessaram para manter suas origens e alcançar a dignidade da herança cultural que trazem consigo. É preciso desenvolver constantemente um novo olhar para gerações que estão chegando para que a educação não continue perpetuando a ideia de que não existe discriminação e de que o país se tornou uma democracia racial, superando conceitos historicamente delimitados que só estigmatizaram e subjugaram indígenas e negros ao longo de séculos.

Independente da etnia, espaço geográfico ou negação do seu valor, as contribuições africanas estão presentes em todos os cantos do país; por isso, é basilar sua inclusão no currículo escolar como meio de refletir sobre o pertencimento a essa cultura para além de fronteiras raciais. No Brasil, lócus cultural onde distintos grupos sociais interagem. Nesse sentido, a educação deve trazer uma visão ampla da realidade, abordando a história relacionando-a as vivências atuais para o alcance de uma consciência de mundo mais justa, democrática e reflexiva.

A educação é, por excelência, um terreno fértil para a construção de novas mentalidades e essa construção é interdisciplinar. Não é possível discutir a influência e a contribuição cultural afro-brasileira nas escolas de modo isolado, visto que se trata de um aporte metodológico que deve estar presente nos mais diversos momentos da construção dos saberes no âmbito escolar e é necessário abordar essa temática desde a primeira infância. Não faz sentido estudar esse tema apenas em etapas escolares mais avançadas; desde a tenra idade é importante que a criança conheça sua história, sua herança cultural e tenha sua autoestima, auto valorização e identidade trabalhadas nas mais diversas etapas do ensino.

A construção da identidade é algo que ocorre desde muito cedo e está relacionada a vivências constituídas a partir da interação com o meio. Nesse processo, conceitos previamente impostos, como valores, estética e crenças são adotados porque as experiências coletivas carregam consigo grande valor (VYGOTSKY, 1988). Nessa perspectiva, é correto citar a formação da sociedade brasileira como um exemplo rico de contribuições que deveriam libertá-la de um padrão por ser fruto de uma construção oriunda de diversas contribuições culturais. Mas, devido à história com que se deu a participação do negro e do índio nessa

construção, as identidades africana e indígena acabaram por se estabelecer de forma frustrada, resultando, por vezes, na sua negação.

Ser afrodescendente num país onde sua identidade foi deturpada, como no Brasil, é difícil e exige cotidianamente a desconstrução de ideais previamente impostas. Por essa razão, situar o papel da escola na formação da identidade da criança negra e indígena é fundamental, uma vez que a educação é um importante meio de refletir e problematizar a exclusão histórica desses povos, reconhecendo a inestimável bagagem cultural dos africanos e indígenas como a contribuição principal da formação da sociedade brasileira.

Tratar dessas questões é importante ponto de partida para a modificação de ideologias, construindo novos saberes capazes de formar cidadãos críticos, criativos, emancipados e aptos a reinventar, criar e recriar conhecimentos. Se o cidadão brasileiro foi criado a partir do intercâmbio de muitas culturas e é fruto de uma cultura construída pela atuação de diferentes povos, não faz sentido deturpar e negar a história; antes, é necessário aprofundar o conhecimento desde cedo nos alunos e construir uma mentalidade crítica, aberta e dialógica.

A luta dos negros no Brasil é uma questão antiga, que se arrasta há séculos e ainda há muitos caminhos a percorrer, pois estamos longe de alcançar a igualdade preconizada na Carta Magna de 1988. Naquela década, dois grandes temas ocuparam o cenário sociopolítico no Brasil: a elaboração da CF e da LDBEN. Muitas transformações sociais decorreram da Constituição e LDBEN, desde então; contudo, não foram suficientes para lidar com a questão do racismo. A promulgação da Lei 9394/96, 8 anos após a Constituição Federal, revisitou a questão racial apresentada na Carta Magna e enfatizou que

Art. 26 Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

[...]§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996).

Apesar das significativas contribuições da LDBEN, a questão racial não foi devidamente apreciada e permaneceu a defesa do caráter universalista da educação, que só foi modificado anos mais tarde, em 2003, quando foi sancionada a Lei 10.639/03. As lutas travadas pelo Movimento Negro ao longo da história foram responsáveis por esse novo olhar da legislação sobre a causa, que sempre teve como uma de suas reivindicações o direito à educação, tendo em vista que esta pode ser considerada

[...] uma estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e, por conseguinte, de integração; ora como instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura do seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano (GONÇALVES, 2000, p. 337).

Silva (2005) reflete que os movimentos de luta dos negros e ameríndios ao longo da história, especialmente nas reivindicações pela conquista de uma educação de qualidade, foram preponderantes para a conquista da implementação da LDBEN e de leis como a 10.639/03 e a 12.711/12, a lei que sanciona o sistema de cotas no país. Movido para o preconceito, com o qual convive desde tenra idade, o cidadão brasileiro ainda não enxerga as razões para a sanção dessas leis e seu real significado. Sobre tal matéria, Ferreira (2018) publicou uma canção de nome “cota não é esmola”, buscando explicitar na música um pouco da trajetória dos negros e das situações vexatórias enfrentadas em decorrência da discriminação ao longo da história do Brasil:

Existe muita coisa que não te disseram na escola
Cota não é esmola
Experimenta nascer preto na favela pra você ver
O que rola com preto e pobre não aparece na TV
Opressão, humilhação, preconceito
A gente sabe como termina, quando começa desse jeito
Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais
Cuida de criança, limpa casa, outras coisas mais
Deu meio dia, toma banho vai pra escola a pé
Não tem dinheiro pro busão
Sua mãe usou mais cedo pra poder comprar o pão
E já que tá cansada quer carona no busão
Mas como é preta, pobre, o motorista grita: Não!
E essa é só a primeira porta que se fecha
Não tem busão, já tá cansada, mas se apressa
Chega na escola, outro portão se fecha
Você demorou! Não vai entrar na aula de história

Espera, senta aí, já já dá uma hora
Espera mais um pouco e entra na segunda aula
E vê se não atrasa de novo, a diretora fala

Chega na sala, agora o sono vai batendo
E ela não vai dormir, devagarinho vai aprendendo que
Se a passagem é 3, 80 e você tem 3 na mão
Ela interrompe a professora e diz, 'então não vai ter pão'

E os amigos que riem dela todo dia
Riem mais e a humilham mais
O que você faria?

Ela cansou da humilhação e não quer mais escola
E no natal ela chorou, porque não ganhou uma bola
O tempo foi passando e ela foi crescendo
Agora lá na rua ela é a preta do sovaco fedorento
Que alisa o cabelo pra se sentir aceita
Mas não adianta nada, todo mundo a rejeita

Agora ela cresceu, quer muito estudar
Termina a escola, a apostila, ainda tem vestibular
E a boca seca, seca, nem um cuspe
Vai pagar a faculdade, porque preto e pobre não vai pra USP
Foi o que disse a professora que ensinava lá na escola
Que todos são iguais e que cota é esmola

Cansada de esmolos e sem o dim da faculdade
Ela ainda acorda cedo e limpa três apê no centro da cidade
Experimenta nascer preto, pobre na comunidade
Cê vai ver como são diferentes as oportunidades

E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo!

São nações escravizadas
E culturas assassinadas
É a voz que ecoa do tambor
Chega junto, venha cá
Você também pode lutar, ei!
E aprender a respeitar
Porque o povo preto veio para revolucionar
Não deixe calar a nossa voz, não!

Revolução

Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai
E é peito aberto, espadachim do gueto, nigga samurai!

Vamo pro canto onde o relógio para
E no silêncio o coração dispara
Vamo reinar igual Zumbi, Dandara
Odara, Odara

Experimenta nascer preto, pobre na comunidade
Você vai ver como são diferentes as oportunidades
E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo
Existe muita coisa que não te disseram na escola
Cota não é esmola!

São nações escravizadas
E culturas assassinadas

É a voz que ecoa do tambor
Chega junto, venha cá
Você também pode lutar, é
E aprender a respeitar
Porque o povo preto veio revolucionar
Cota não é esmola!
(FERREIRA, 2018).

As ações afirmativas³ são um claro exemplo das lutas da população negra pela equiparação dos direitos e reparação de erros e injustiças cometidas ao longo da história e se evidenciam como ferramenta fundamental para reduzir as desigualdades nos mais diversos âmbitos e, além disso, reconhecimento da importância da contribuição dos negros e ameríndios para a formação da sociedade brasileira.

O significado dessas lutas é muito mais amplo e tem na educação uma ferramenta de ascensão social e combate ao racismo. Todos esses movimentos de militância desses grupos excluídos socialmente têm sido significativos para se alcançar políticas públicas mais inclusivas, ações afirmativas e de reparação para o povo negro e, também, para os ameríndios. O protagonismo da militância dos negros está, inegavelmente, na linha de frente das suas conquistas, que não se devem apenas à boa vontade dos governos, mas à conscientização de toda a sociedade acerca da importância da solidificação dos direitos dos negros, da constituição das identidades étnico-raciais e da ressignificação do seu papel na história, rompendo com as desigualdades historicamente impostas.

Um exemplo que ilustra a importância de suscitar discussões sobre os negros e, por consequência, a necessidade de implementar leis que viabilizem tais discussões e reflexões está centrado no próprio ato educativo: a apresentação do negro no livro didático. Silva (2011), ao indagar a presença do negro nos livros didáticos, percebeu que boa parte dos educadores desconhecem práticas pedagógicas necessárias, capazes de identificar e corrigir estereótipos em relação ao negro nesse material. Desse modo, é oportuno afirmar que a imposição desse trabalho por lei é imprescindível para que mais educadores se aprofundem no tema,

³ Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural (GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DA AÇÃO AFIRMATIVA, 2020).

busquem uma formação que abranja tais aspectos e ampliem o leque de informações e possibilidades de trabalho em sala de aula.

O educador precisa estar preparado para levar seus alunos a refletir sobre o porquê da representação do negro de forma tão negativa, quando estes se depararem com livros didáticos que assim os representem. Esse modo como a população negra está concebida nos materiais didáticos gera muita dificuldade de aceitação, construção da autoestima e da identidade, visto que não encontrar referências positivas acerca de sua ancestralidade e sua cultura impede que esse processo seja natural, como deveria ser, e como é com o povo branco.

A Lei 10.639/03 vem agregar força na luta pela superação das dificuldades e desigualdades, bem como na desvalorização das contribuições dos negros na sociedade brasileira. Pensar a importância da educação pressupõe pensar seu significado para a população negra, que tem na educação uma aliada para a afirmação dos seus direitos, a equidade e a justiça social. Assim, como já foi dito anteriormente, a sanção dessa Lei foi um avanço para a população negra no sentido de ter seus valores reconhecidos, bem como sua importância para a constituição da história do Brasil.

Diante disso, esse estudo foi resultado de muitas reflexões e debates acerca de questões étnico-raciais na escola, pensando, especialmente, num trabalho educativo que destacasse os pressupostos de uma prática pedagógica voltada para uma perspectiva antirracista e decolonial, inspirada nas formulações estabelecidas por Asante⁴ (2016) sobre o afrocentrismo, no entendimento de que considera que tal conceito diz respeito a uma maneira de ver e analisar o mundo sob a égide das pessoas pretas, tendo o continente africano e a diáspora como essências.

4 Molefi Kete Asante é um poeta, dramaturgo, pintor e um estudioso proeminente nas áreas de estudos afro-americanos, Estudos Africanos e Estudos de Comunicação. Atualmente, é professor do Departamento de Estudos Afro-Americanos da Universidade de Temple nos E.U.A, onde criou o primeiro programa de Doutorado em Estudos Africanos e Afro-americanos. É Presidente do Molefi Kete Asante Institute for Afrocentric Studies. Considerado por seus pares como um dos estudiosos contemporâneos mais ilustres, Asante tem publicado 74 livros. Criou uma escola de pensamento que tem influenciado os campos da Sociologia, comunicação intercultural, teoria crítica, ciência política, história africana e trabalho social. Asante detém mais de 100 prêmios para bolsas de estudo e ensino, incluindo os Fulbright, doutorados honorários de três universidades, e é professor convidado na Universidade de Zhejiang. A União Africana citou-o como um dos doze maiores estudiosos de ascendência africana, quando o convidou para dar uma das palestras na Conferência de Intelectuais da África e da Diáspora, em Dakar, em 2004 (DJUMBAI LIBERTARIU, 2014).

Silvana Walter (2008) considera a escola como um espaço democrático responsável não apenas pela transmissão do saber acumulado, mas, ainda, um espaço de difusão de saberes capazes de valorizar o indivíduo, independentemente de seu pertencimento, religião ou crença. Nesse sentido, a escola deve ser o lócus propício à emergência de um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebem o educando como sujeito e agente de fenômenos que atuam sobre sua própria imagem, cultura e vivências, de acordo com seus próprios interesses.

De acordo com Asante (2009) a proposta do trabalho afrocentrado consiste no protagonismo dos povos africanos em prol da liberdade humana, visto que estes têm atuado à margem do eurocentrismo, pois todo saber e trabalho que não corresponde às demandas eurocêntricas são marginalizados. O estudioso destaca, ainda, que afrocentricidade não é apenas a aceitação de alguns costumes africanos, mas a incorporação da cultura e história africanas como norteadoras de todas as atividades. Ser africano não significa ser afro-referenciado, então, cabe destacar que, ainda que o indivíduo apresente aspectos que remetam à sua origem africana, não significa que ele seja, de fato, afrocentrado e, além disso, “não é uma versão negra do eurocentrismo [...] a afrocentricidade combate a valorização etnocêntrica às custas da degradação das perspectivas de outros grupos (ASANTE, 1991, p. 171/172).

Defender a prática de uma pedagogia afrocentrada é trabalhar na perspectiva de que a cultura africana é rica, importante, diversa e necessária, assim como o povo negro, que é tão humano quanto qualquer outro ser humano. É necessário, no âmbito da escola, desconstruir essa ideia de que o eurocentrismo deve ser arraigado, inclusive entre os negros, ou eles não terão valor, não serão humanos dignos de ser aceitos. É essa a importância da perspectiva afrocentrada na educação: educar o ser humano para se amar, se aceitar e se valorizar exatamente como o é, pois não há sentido em querer mudar sua história e suas características, inclusive fenotípicas, para caber num universo construído por outro.

Uma prática pedagógica afrocentrada apresenta os elementos correlatos às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro brasileira e Africana e dá valor àquilo que realmente precisa ser valorizado, independente do contexto e dos atores. Nesse sentido, Asante (1991) afirma que aquele que recebe uma educação verdadeiramente afrocentrada considera a contribuição de todos os

grupos que atuaram significativamente na construção da história, seja ele branco ou negro.

Santos Júnior (2010) destaca que uma proposta pedagógica afrocentrada se assenta na história dos africanos, em estudos sobre as sociedades africanas e afro-diaspóricas⁵, identificando padrões hegemônicos e concebendo a natureza do lugar africano, sustentando a afrocentricidade. No caso da Lei 10.639/03, em todas as disciplinas precisa haver conteúdos relacionados à cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis de educação e modalidades de ensino. Então, desde a instituição dessa lei, a educação afrocentrada foi posta como um marco legal no país.

O próprio Asante (2009) delimitou uma série de elementos essenciais quando da organização de um currículo afrocentrado, como: você e sua comunidade; bem-estar e biologia; tradição e inovação; expressão e criação artística; localização no tempo e espaço; produção e distribuição; poder e autoridade; tecnologia e ciência; escolhas e consequências; e mundo e sociedade.

Santos Júnior (2010) dá importantes sugestões de conteúdo a serem trabalhados na perspectiva afrocentrada, atendendo à Lei 10.639, de 2003, e às diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), mostrando como é simples e possível incluir o afrocentrismo no cotidiano escolar. De acordo com o autor, na área das linguagens pode-se trazer a questão do dialeto e a tradição *Griote*⁶; rebuscando textos literários, contos africanos e diaspóricos e explorando as relações entre oralidade e literatura. Em educação física, pode-se utilizar os jogos enquanto rito de passagem para a transição da vida adulta, ensinando a importância da cooperação para além da vitória, conforme princípio *Umoja*⁷. Além disso, tem-se a opção de explorar a capoeira angola, linguagem corporal, danças e jogos africanos, como as *mankalas*⁸. Em Biologia, Santos Júnior (2010) sugere estudos, como a construção científica, evolucionismo, conceito de raça e o debate da África enquanto berço da

⁵ Conceito utilizado para descrever a saída dos negros africanos do seu território para outro, onde continuaram fazendo história ou foram fundamentais para a constituição da história daquela sociedade, como é o caso da sociedade brasileira.

⁶ Griots, que na África Antiga eram responsáveis por firmar transações comerciais entre os impérios e comunidades e passar aos jovens ensinamentos culturais, sendo hoje em dia a prova viva da força da tradição oral entre os povos africanos. Os Griots são os guardiões da palavra, responsáveis por transmitir os mitos, as técnicas e as tradições de geração para geração (PEREIRA, 2019).

⁷ Umoja significa unidade, empenho pela manutenção dos valores através de atividades que integrem e ampliem a identidade entre as pessoas de uma comunidade (SANTOS JÚNIOR, 2010, p. 9).

⁸ Designação genérica para um conjunto com mais de 200 jogos que são jogados em diversos países africanos.

humanidade. Em Química, a análise da composição dos medicamentos tradicionais africanos, como unguentos e chás medicinais. Em História, pode-se falar sobre a própria escravização e a relação entre os povos. Em Geografia, a localização das regiões africanas e locais diaspóricos. Em Sociologia, pode-se beneficiar das relações étnico raciais, a questão da negritude, do racismo e da escravidão. Em Filosofia, o eurocentrismo.

A pedagogia afrocentrada é muito rica e são variados os tipos de conteúdo que podem ser trazidos para a sala de aula para se debater com os alunos e criar/recriar saberes acerca da questão do negro. Uma das referências utilizadas para a realização deste estudo foi a pedagogia Griô, que tem como objeto de trabalho a educação para as relações étnico-raciais através da tradição oral, dos valores afro-brasileiros e ameríndios. Essa pedagogia propõe encontros presenciais por meio de roda de contação de histórias, aulas, espetáculos, encontros das idades e dos saberes, memória, ancestralidade, identidade e afetividade, sugerindo a comunicação direta e a cooperação entre escola e comunidade, permitindo a presença dos caminhantes de tradição oral.

O modo de interação da pedagogia Griô propõe as caminhadas, os encontros, os (re)encontros, as rodas de histórias, o ritual da festa e os vínculos de afetividade; o corpo enquanto ação sempre está presente em interação com outros corpos, efetivando o ambiente escolar como um lugar de partilha de saberes. Trata-se de uma pedagogia que entrelaça os valores da família e da comunidade, e que desperta no ser aprendiz o sentido de pertencimento, ampliando seu olhar para outros modos de interação. Um dos objetivos da pedagogia griô é inserir no currículo da escola a tradição oral através da presença dos mestres e griôs como fortalecimento da identidade do educando e educadores, implementando as leis 10.639/03 e 11.645/08. Além disso, são objetivos, ainda, o reconhecimento dos profissionais da cultura popular, viabilizando o encontro dos mais velhos com os mais novos; o compartilhamento de saberes e fazeres das comunidades, a promoção do encontro das manifestações culturais, ameríndias e afro-brasileiras, o ensinamento e o aprender africanos como fundamentais nas crenças e valores expressos na natureza, no coletivo, no dia-a-dia e na ancestralidade.

A tradição oral é prática essencial nas comunidades africanas e, para a pedagogia Griô, o diálogo, a palavra e o conselho constituem-se saberes que são

perpetuados por gerações através da cultura da oralidade. Entretanto, a educação da contemporaneidade não reconhece a real importância desses princípios para a formação do educando. As práticas educativas atuais não reconhecem os saberes empíricos desses mestres da cultura, como saberes educacionais, pois, os mesmos ainda não são reconhecidos pelos princípios educacionais vigentes. Para os mestres de tradição oral, mestres Griô, a palavra tem seu valor, que é mensurado por ter como referência o próprio ser humano. Os povos africanos são, em grande parte, povos de culturas da oralidade; contudo, essa característica não exprime a importância da escrita. Partindo de tal pressuposto, é possível afirmar que o mestre de tradição oral é um mediador entre escola e comunidade, entre os saberes acadêmicos e os saberes de vivências culturais ancestrais.

Na África, os Griôs são os transmissores da história viva e têm papel fundamental no diálogo entre as comunidades e os grupos étnicos. A fala é o primeiro documento do ser humano e nela estão expressos sentimentos íntimos, angústias, emoções, visões de mundo e conhecimentos. A pedagogia Griô adota um educador que reaja à essa postura pedagógica integrando saberes da tradição oral e a história de vida de cada ser para o fortalecimento da sua identidade e da sua ancestralidade. Ela incentiva e possibilita aos estudantes expressar todas as suas potencialidades com vitalidade, criatividade, afetividade e transcendência.

Ao ser inserida na cultura brasileira, o sentido da palavra Griô alargou-se, agregando novos sentidos e ações, como o cantarolar, a dramatização, as danças, além da própria contação de histórias; mas sem se afastar de sua marca, que é a difusão dos saberes por meio da tradição oral. De acordo com Pacheco e Márcio Caires (2008), a Pedagogia Griô propõe resgatar os costumes, os saberes e a identidade do indivíduo através da capoeira, do teatro, da música, dos folguedos, das brincadeiras, das cirandas, das poesias de cordel, dos mitos e lendas da cultura afro e indígena brasileira. O educador Griô apresenta-se como um caminhante de uma prática que integra saberes da tradição oral, a história de vida de cada educando e educador ao fortalecimento da sua identidade e da sua ancestralidade; permite aos estudantes expressarem todas as suas potencialidades enquanto seres humanos. Essa pedagogia propõe ao educador assumir uma nova postura, que o possibilita sentir-se motivado a estar na escola.

Na maior parte do tempo, nas escolas, nos vemos sentados de costas uns para os outros, em filas, sirenes de polícia chamando para a merenda, cores sem vitalidade, livros sem heróis de nossa cultura, sem arte e significado de vida; a imobilidade de horas sentados nas cadeiras com a caneta em punho ouvindo monólogos sobre uma realidade estranha (PACHECO, 2006, p. 72).

A relação entre cultura e educação é discutida hoje sob vários aspectos e ganha proporções que, até então, eram mitos a serem abordados em sala de aula, como a diversidade cultural, terceiro setor, artes, multiculturalismo e responsabilidade social. É de fundamental importância incorporar elementos culturais como a capoeira, o reisado, cordel e outros elementos da cultura ancestral na educação formal, percebendo, assim, a necessidade de esses saberes serem transmitidos e aprendidos pelos mais jovens. Ao longo de muitas décadas, a sociedade brasileira assumiu uma postura de exclusão e menosprezo pelos saberes populares, como se fossem uma cultura de menor valor. A necessidade de mudanças emergenciais no âmbito da educação formal levanta a discussão ao reconhecer os mestres de tradição oral como sujeitos importantes no processo educacional das escolas públicas e privadas.

A Lei Griô defende a preservação e o reconhecimento da cultura dos mestres e Griôs de tradição oral e sua aplicabilidade através de uma política pública de diálogo entre as esferas de educação formal e informal.

A lei Griô propõe a política nacional de transmissão dos saberes e fazeres de tradição oral, em diálogo com a educação formal, para promover o fortalecimento da identidade e ancestralidade do povo brasileiro, por meio do reconhecimento político, econômico e sociocultural dos Griôs e das Griot's - Mestres mestras da tradição oral (BRASIL, 2010).

É uma política de tradição da cultura popular no país, amparada pelo Ministério da Cultura da República Federativa do Brasil, decorrente do movimento de mobilização da rede a Ação Griô Nacional, que surgiu em 2006 através das propostas de incentivo à preservação da cultura de tradição oral, sugerido pelo Grãos de Luz e Griô de Lençóis, na Chapada Diamantina/Bahia, ao programa Cultura Viva da Secretaria de Cidadania e Cultura, do Ministério da Cultura. A sua importância está no sentido de viabilizar outras formas de pensar a escola, uma vez que a escola perdeu o seu encantamento. Esta proposta busca outros meios de encantar a

educação, tendo como princípio a pedagogia Griô de tradição oral e a presença dos mestres e griôs na escola.

Entretanto, é importante ressaltar que, ainda que haja um preconceito formado a respeito da pedagogia Griô, essa problemática aqui se instaura na possibilidade de desconstruir o estigma da dificuldade e da resistência de permitir outras formas de aprendizagem que não estão baseadas na educação formal. A observação a tal questionamento tem por base o processo de desencantamento do educando e do educador pela escola; neste sentido, compreende-se que este princípio educativo pode viabilizar o espaço escolar enquanto ambiente da diversidade de encontros das culturas e de aprendizado para além dos livros didáticos, propondo um educador/educando curiosos por estar na escola; é uma prática, uma atitude de leitura e releitura que implica numa transformação para reflexão de ações que intervêm criticamente no contexto de quem o faz.

A Pedagogia Griô pressupõe ir mais além da simples leitura de uma contação de histórias; propõe ir de encontro aos estigmas institucionalizados pela educação. É pensar, refletir e agir buscando sempre melhorar a sua relação com outro. É um exercício que resulta no aprimoramento do sujeito, sendo humilde e crítico com insistência na busca para a melhor compreensão. (Re)fazer a escola quebrando as correntes das grades curriculares para criar e recriar novas ideias (PACHECO, 2008).

Este estudo buscou empregar a linguagem artística do teatro nos poemas abolicionistas de Castro Alves e levou o ser aprendiz a uma prática vivenciada por meio da arte, proporcionando, assim, um valor mais significativo para seu aprendizado.

2.3 O ENSINO DE ARTE E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES: LEITURAS DE SI E DO MUNDO ATRAVÉS DO TEATRO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional menciona, em seu 2º parágrafo, art. 26, que o ensino de artes é um pilar para a formação e o desenvolvimento integral dos alunos, por isso se tornou componente curricular obrigatório na educação básica (BRASIL, 1996). O trabalho com artes abarca o trabalho das mais variadas linguagens, constituindo-se essencial para a construção

da concepção artística e estética dos educandos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de arte no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano consideram que os conteúdos relacionados ao ensino de artes são indispensáveis à cultura do cidadão dos dias atuais, oferecendo-lhe meios de se expressar e se desenvolver tanto internamente quanto com o mundo exterior (BRASIL, 1998).

As diversas possibilidades adjacentes ao fazer artístico são capazes de aproximar o aluno de outras culturas, além de influenciar suas ações e reflexões, o que concede ao ensino de arte um sentido mais amplo e valor incomensurável. Pois, se é objetivo da educação enriquecer a imaginação, expandir o pensamento e capacitar os discentes a apreender a realidade através da percepção dos mais diversos fenômenos que ocorrem ao seu redor, trabalhar com arte é fundamental para atingir tais objetivos, uma vez que “a dimensão social das manifestações artísticas revela modos de perceber, sentir e articular significados e valores que orientam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade” (BRASIL, 1998, p. 19).

Barbosa (1995) compreende que uma das funções da arte, dentre outras, é a formação da identidade e, portanto, do próprio sujeito. A arte é, então, um meio de ilustrar características sociais através de uma linguagem que não pode ser transmitida por qualquer outro meio, senão o próprio fazer artístico. Para a autora, somente conhecendo a arte de uma sociedade é possível conhecer sua cultura. No contexto da educação, a arte é uma importante aliada para o desenvolvimento da “percepção, imaginação, apreensão da realidade do meio ambiente e desenvolvimento da capacidade crítica”, possibilitando modificar o contexto social em que se está inserido a partir da criatividade e do fazer artístico (BARBOSA, 1995, p. 3).

Em seus estudos, Ana Mae Barbosa desenvolveu a Abordagem Triangular, que percebe o conhecimento da arte como consequência da identificação e experimentação do objeto artístico a partir da tríade “ler, contextualizar e fazer” (BARBOSA, 1991). Esse método foi direcionado, inicialmente, para as artes plásticas; mas pode ser aplicado, também, nas aulas de teatro, dado que implica em pesquisa, investigação, questionamentos e percepção, influenciados em repertórios socioculturais e experiências individuais de cada um.

A abordagem de Barbosa, colocada em prática a partir dos anos 1990, tem como escopo enriquecer o ensino das artes por meio da busca de uma aprendizagem significativa, que se ampara no fato de não ser um modelo ou um método, mas um

norteador para aulas que tem como principal característica a negação de padrões preestabelecidos, a fim de que o processo não seja 'engessado'. A Abordagem Triangular não é eficaz para o caso de professores que queiram aplicar um método padronizado, uma vez que ela defende a liberdade de se construir saberes de modo reflexivo e flexível no processo de ensino, adaptando-se ao contexto em que é inserido (BARBOSA, 2010).

A Abordagem Triangular é considerada uma prática dialógica, na qual é permitido realizar ajustes e adequações de acordo com a realidade observada e vivenciada, não se tratando de um método fechado, com passo-a-passo definido. Ana Mae assevera que se trata de “uma abordagem eclética, que requer transformações necessárias para enfatizar o contexto” (BARBOSA, 2010, p. 10).

Uma significativa leitura de mundo pressupõe a compreensão e aplicabilidade do contexto em que se está inserido, o que significa não apenas um enfoque do dia-a-dia do indivíduo, mas, principalmente, fornece meios de compreensão dessa realidade, possibilitando a eles apreender imagens multiculturais e atuar sobre elas. Essa capacidade de atuação sobre o contexto em que se vive é que vai legitimar o cumprimento do papel político do aluno enquanto cidadão apto a realizar transformações sociais a partir do fazer artístico (BARBOSA, 2015).

A educação deve ser uma experiência significativa na qual o aluno esteja no centro do processo ensino/aprendizagem, trazendo seus conhecimentos prévios do mundo. A Abordagem Triangular visa incitar o pensamento, questionando e apreciando criticamente aquilo que é posto no cotidiano, propondo não apenas uma leitura sobre o indivíduo isoladamente, mas sobre como ele age, como o mundo o vê, como ele próprio se vê e como ele vê o mundo. Trata-se de uma leitura de mundo por meio da arte.

Isso é justamente o que eu propus com este trabalho, que teve como referência os jogos teatrais de Viola Spolin, cujos eixos são o foco, a instrução e a avaliação. De acordo com os pressupostos de Spolin, o foco coloca o jogo em movimento. As instruções são as palavras que devem guiar o jogador ao foco. A avaliação e a instrução partem do foco e estão diretamente relacionadas a uma situação problema que precisará ser solucionada. Estes três comandos são a base para o trabalho de improvisação no jogo teatral; “o foco coloca o jogo em movimento;” (SPOLIN, 2012, p. 32). Desse modo, foi possível associar as aulas práticas aos jogos de improvisação

com a finalidade de provocar os educandos (as) a descobrirem meios que os levassem a superar seus limites, compreender seus corpos como instrumentos de fala e, assim, serem capazes de criar partituras cênicas corporais.

A respeito da improvisação, Viola Spolin afirma que se trata de uma

Técnica do autor que interpreta algo imprevisto, não preparado antecipadamente e inventado no calor da ação, sem que seja necessário um enredo ou história, todas as pessoas são capazes de improvisar, as pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco, aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. (SPOLIN, 1992, p. 4).

Sobre o jogo de improvisação, Spolin esclarece ainda que:

[...] jogar um jogo; predispor-se a solucionar um problema sem qualquer preconceito quanto à maneira de solucioná-lo; permitir que tudo no ambiente (animado ou inanimado) trabalhe para você na solução do problema; não é a cena, é o caminho para a cena; uma função predominante do intuitivo; entrar no jogo traz para pessoas de qualquer tipo a oportunidade de aprender teatro; é “tocar de ouvido”; é processo, em oposição a resultado; nada de invenção ou de originalidade ou de idealização; uma forma, quando entendida, possível para qualquer grupo de qualquer idade; colocar um objeto em movimento entre os jogadores como um jogo; solução de problemas em conjunto; a habilidade para permitir que o problema da atuação emerga da cena; um momento nas vidas das pessoas sem que seja necessário um enredo ou estória para a comunicação; uma forma de arte; transformação; produz detalhes e relações com um todo orgânico; processo vivo (SPOLIN, 2005, p. 341)

A ação do jogo faz com que o jogador improvise e fixe sua atenção em uma situação problema que carece de ser solucionada. A instrução é o trabalho direcionado com ‘ frases ou palavras’ que guiarão o jogador ao foco, provocando a interação. Além disso, é um meio de aproximar o jogador do foco quando ele se distancia. “Lembre-se que o jogo só pode obter sucesso quando ele ou ela acreditar no jogo, no grupo e na instrução” (p. 34). “Os jogos teatrais vão além do aprendizado teatral de habilidades e atitudes, sendo úteis em todos os aspectos da aprendizagem e da vida” (SPOLIN, 2012, p. 27).

A partir dos jogos teatrais de Spolin, foi possível oportunizar aos educandos experienciar várias situações, como, por exemplo, se colocar no lugar dos outros e encontrar as possíveis soluções para as dificuldades que surgiram no jogo teatral. Além disso, o jogo teatral permitiu que os alunos exercitassem a ação criadora, a

improvisação e o desenvolvimento de habilidades e competências que os ajudaram a lidar com situações desafiadoras, levando-os a terem maior segurança em relação ao próprio jogo e a desenvolverem procedimentos positivos, principalmente em relação ao trabalho em grupo. Spolin (2005) assevera que a improvisação no jogo teatral demanda uma conexão entre o grupo, regras precisas e a apresentação de problemas que precisam ser resolvidos pelos jogadores através da encenação. Para a estudiosa, “todas as pessoas são capazes de improvisar e atuar no palco, pois [...] aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém” (SPOLIN, 2005, p.3). Essa fala nos remete ao teatro como uma arte democrática, que pode ser experimentada por qualquer pessoa.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL 1998), o teatro aparece enquanto uma das linguagens artísticas a serem trabalhadas no ensino fundamental, isso porque seu impulso criador e sua representação social ante questões socioculturais admitem “trabalhar ética e estética, considerando suas possibilidades criadoras correlacionadas com as realidades socioculturais e comunicacionais em que vivem” (p. 38).

O teatro promove oportunidades para que adolescentes e adultos conheçam, observem e confrontem diferentes culturas em diferentes momentos históricos, operando com um modo coletivo de produção de arte. Ao buscar soluções criativas e imaginativas na construção de cenas, os alunos afinam a percepção sobre eles mesmos e sobre situações do cotidiano. [...]. Pode-se relacionar a base desse processo de investigação próprio ao teatro com os processos de imitação, simbolização e jogo na infância. [...] O jogo pode ser entendido também como um [...] um instrumento de aprendizagem com o qual a criança opera, promovendo o desenvolvimento da criatividade, em direção à educação estética e práxis artística. O jogo teatral é um jogo de construção em que a consciência do “como se” é gradativamente trabalhada, em direção à articulação de uma linguagem artística — o teatro (BRASIL, 1998, p. 88).

O fazer teatral permite aos alunos externar sentimentos e compartilhar aprendizados, ampliando seu ponto de vista através da interação com o outro e do intercâmbio de ideias. De acordo com Spolin (2005) viver uma experiência é senti-la na prática, adentrar no espaço, comprometer-se com essa experiência de todas as formas possíveis: fisicamente, intelectualmente, emocionalmente e intuitivamente. E o trabalho com o teatro permite esse envolvimento tanto individual quanto coletivamente.

A inclusão do teatro no currículo escolar expande o leque de opções de trabalho, contemplando a socialização, a construção da linguagem, a criatividade, a imaginação, o conhecimento, a interdisciplinaridade, a experiência sensório-motora e a discussão de uma gama de temas, permitindo a liberdade e a diversidade na construção de saberes. Entretanto, é importante ressaltar que a questão da improvisação deve seguir um planejamento com seus objetivos bem definidos e estruturados em uma sequência lógica, observando primordialmente qual o perfil do grupo e quais as suas reais necessidades. “Ao planejar atividades de improvisação teatral, o professor precisa traçar propostas, de acordo com as necessidades do grupo e refletir sobre a função e os objetivos daquela atividade” (ROSSETO, 2012).

Os Referenciais Curriculares de Arte para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Salvador (2017), documento que norteia o ensino na esfera do município, acentua que a arte é primordial à experiência sensório-motora nos processos cognitivos, estimulando a percepção, a intuição, a estética e a expressividade por meio de uma educação para o “sensível, integrando as dimensões do fazer-pensar-sentir, fundamentais para o desenvolvimento humano”. Além disso, esse documento aponta que, assim como as demais linguagens artísticas, o teatro, com seus conhecimentos e atributos próprios, são basilares para o enfrentamento “dos desafios postos à educação neste novo milênio: o aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer (SALVADOR, 2017, p. 15).

De acordo com o Referencial Curricular de Salvador, o componente curricular Teatro nos anos finais do Ensino Fundamental apresenta como objetivos: compreender a si mesmo e o mundo que compõem a identidade do sujeito, partindo das interações sociais por meio das técnicas, processos e estratégias do Teatro; compreender a linguagem do teatro na relação com as questões das diversidades socioculturais das culturas identitárias, focando no território baiano, brasileiro e mundial; (re)conhecer as culturas populares em suas multiplicidades de saberes/fazer, identificando os elementos cênicos e históricos relacionados à contemporaneidade na Bahia, no Brasil e no mundo; pesquisar o fazer teatral em suas dimensões técnicas, estéticas e tecnológicas, compreendendo as etapas da construção cênica em processos criativos inovadores; experimentar o teatro como processo de criação, expressão, comunicação, produção coletiva e colaborativa dentro dos processos de ensino/aprendizagem (SALVADOR, 2017).

3 CAPÍTULO II

3.1 COLHEITAS NO JARDIM DAS MARGARIDAS: FLORES E A BELEZA DA POESIA

A partir desta sessão, trago uma contextualização da organização da minha prática pedagógica na Escola Municipal Jardim das Margaridas em Salvador/Bahia, com educandos do fundamental II em turmas de 6º ao 8º ano. O que propus com este trabalho foram encontros que possibilitassem aos alunos, o contato direto com a poesia abolicionista de Castro Alves, como provocação para as discussões em torno das questões étnico-raciais no ambiente escolar e possíveis reflexões sobre a negritude. Contudo, busquei fazer isso de forma dialógica, dinâmica e lúdica, sem trazer para os encontros a mecanicidade de leituras desinteressantes, longe da realidade dos meus educandos (as). Ao trabalhar arte, teatro e poesia, procurei estimular o pensamento e a criticidade do meu alunado de maneira encantante, para que pudessem “degustar” o poema. Busquei associar minha prática aos pressupostos da Secretaria Municipal de Educação de Salvador, no tocante aos programas e projetos como o NUPER, (Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico Raciais) e o NOSSA REDE (Referencial Curricular para os anos Finais do Ensino Fundamental e os Referenciais Curriculares de Artes para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Salvador).

Nos documentos que norteiam a prática pedagógica em Salvador/BA, estão dispostos fundamentos que reforçam a importância do trabalho com a Lei 10.639/03, como a proposição de trabalhar a identidade do educando enquanto seres sociais, enfocando sua cor, seu corpo e sua ação no meio através do ensino de arte. Além disso, está preconizado no NOSSA REDE que o professor deve trabalhar com produções artísticas que vislumbrem as mais diversas matrizes africanas e indígenas (SALVADOR, 2017).

Esta proposta apresentou como foco de trabalho a junção entre a abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, os jogos teatrais de Viola Spolin, a Educação para as relações étnico-raciais por meio da Pedagogia Griô de tradição oral e dos valores “civilizatórios afro-brasileiros”. Sendo assim, as metodologias aqui apresentadas demarcaram a implementação da Lei 10.639/03, por meio da poesia abolicionista de

Castro Alves, tendo o teatro como ação mediadora. Assim sendo, percorri três caminhos para melhor compreensão da minha prática e sua aplicabilidade:

1º CAMINHO: RECONHECIMENTO DA CULTURA AFROCENTRADA NA ESCOLA: LEITURA DE SI E DO MUNDO A PARTIR DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS

Neste caminho, percebi que se faz necessário um olhar especial da escola em apresentar ao alunado textos de autores e autoras negras, que intensifiquem a educação para as relações étnico-raciais e a aplicabilidade da Lei 10.639/03 em ações sistemáticas, interdisciplinares e que sejam discutidas e apreciadas durante todo o ano letivo. Assim, o percurso aqui traçado me levou a perceber quais as expectativas dos meninos e meninas da Escola Municipal Jardim das Margaridas, em compreender a diversidade da identidade que compõe o sujeito, bem como suas expectativas em relação ao teatro direcionado para uma abordagem afrocentrada.

Os saberes teatrais aqui elencados foram propostos de forma a fazer com que o educando(a) reconhecesse os múltiplos aspectos que configuravam suas identidades, percebendo as diversas formas de leituras de si e do outro e a interação com outros corpos. A partir das vivências em sala de aula foi possível trabalhar sobre a ótica da alteridade fazendo que os exercícios propostos aos meninos e meninas os levassem a perceber os diferentes jeitos de ser e de estar no mundo.

Assim, foi possível refletir e identificar na prática teatral as inúmeras considerações sobre o respeito às diferenças, o cuidado com o outro, bem como reconhecer os diversos aspectos que compõem as identidades. É importante ressaltar, também, que esta intervenção teatral se constituiu em um trabalho experimental e provocativo que teve como foco a aplicabilidade da Lei 10.639/03 por meio de poesias abolicionistas de Castro Alves, o que por si só já se apresentou como um desafio, mas também por expor processos metodológicos capazes de dialogar com a Educação para as relações étnico-raciais.

2ª CAMINHO: O TEATRO E A POESIA ABOLICIONISTA DE CASTRO ALVES

Assim como no primeiro caminho, foi imperativo perceber que ainda que se tenha uma lei que nos obriga a trabalhar a história e a cultura africana e afro-brasileira, o trabalho na escola sobre essa vertente ainda é folclorizado. Partindo dessa premissa, tive como escolha experienciar processos de criação cênica tendo como foco a poesia abolicionista de Castro Alves, aqui os processos de ensino e aprendizagem se configuraram na perspectiva da arte e, neste caso em especial, se deu por meio do teatro.

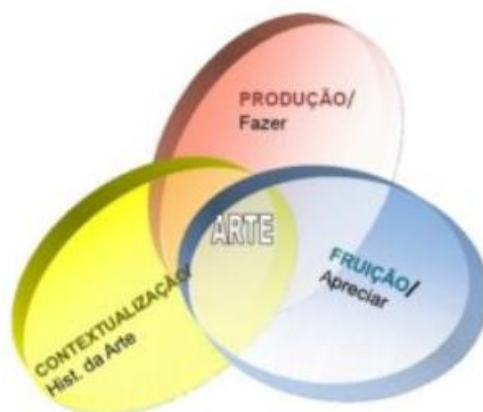
Neste percurso, pude constatar que a poesia foi um meio de incentivar e acirrar o hábito pela leitura, que os educandos(as) ampliaram o seu vocabulário, refletiram sobre a questão do racismo, preconceito, autoaceitação, autoestima e, ainda que a proposta parecesse um tanto quanto desafiadora, tendo em vista o pouco contato dos educandos com esse tipo de leitura, acredito que encarar o desconhecido tenha sido o maior desafio. Ou seja, foi um caminho, que possibilitou aos educandos superar seus limites por meio de uma abordagem colaborativa, na qual a sala de aula se configurou como um espaço de fala e reflexões de suas vivências.

3ª CAMINHO: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E ANTIDISCRIMINATÓRIA POR MEIO DO ENCONTRO DE METODOLOGIAS

É de fundamental importância que a escola adote medidas antirracistas e antidiscriminatórias, levando em consideração os pressupostos para a educação étnico-racial. Nesse sentido, apresentei um apanhado metodológico que embasou esta proposta pedagógica como a Abordagem Triangular de Barbosa, a pedagogia Griô, a pedagogia decolonial e os jogos teatrais de Viola Spolin.

Ana Mae Barbosa, em sua Abordagem Triangular para o ensino da arte, propõe o tripé “apreciar, fazer e contextualizar”, percebendo o conhecimento da arte como consequência da identificação e experimentação do objeto artístico a partir dessa tríade (BARBOSA, 1991). Meu objetivo em trabalhar com a Abordagem Triangular de Barbosa foi enriquecer o ensino das artes por meio da busca de uma aprendizagem significativa, que se amparou no fato de ser um norteador para o processo de ensino-aprendizagem por mim desenvolvido.

Figura 1: estruturantes da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa.



Fonte: Oliveira e Corrêa, 2018.

A abordagem de Barbosa permite que o educador escolha diferentes caminhos a trilhar na sua prática e, independentemente de onde começará seu trabalho, os resultados serão efetivamente obtidos. Isso porque se trata de uma “abordagem dialógica, cuja eficácia situa-se na relação entre a tríade, que permite a reordenação da prática docente”. Como não é um método e não possui um passo-a-passo ordenado, o trabalho não corre o risco de “perder suas significações em um vazio” (SILVA; LAMPERT, 2017, p. 91). Essa abordagem é flexível e pode sofrer diferentes alterações a depender da situação em que está contextualizada.

Neste estudo, busquei trabalhar com a abordagem de Barbosa, como já foi destacado anteriormente, a Pedagogia Griô, cujo objeto é a educação para as relações étnico-raciais através da tradição oral, e os valores afro e ameríndias. Mas quais são as semelhanças entre essas duas abordagens? A pedagogia Griô propõe encontros presenciais através de roda de contação de histórias, aulas, espetáculos, encontros das idades e dos saberes, memória, ancestralidade, identidade e afetividade, sugerindo a comunicação direta e a cooperação entre escola e comunidade, permitindo a presença dos caminhantes de tradição oral. Assim como a abordagem Triangular de Ana Mae, a Pedagogia Griô pressupõe um trabalho acessível de acordo com princípios e ordenamentos, contextualizados a partir dos encontros e da partilha de saberes que se dá num determinado momento, conduzidos a partir dos encontros e falas nas rodas de histórias.

A Pedagogia Griô é uma ferramenta de valorização da educação decolonial, que também foi contemplada aqui por meio da Lei 10.639/03. A educação decolonial diz respeito a um modo de pensar que visa romper com a subalternização do conhecimento e modos de fazer conhecimento dos povos negros em detrimento das verdades universais por trás das histórias eurocêntricas e da modernidade; levando em conta a herança colonial e as diferenças étnicas existentes.

Oliveira (2017, p. 3) compreende a pedagogia decolonial como uma forma de

[...] expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica a geopolítica do conhecimento. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade. Enfim, para iniciar um diálogo intercultural “autêntico” tem que haver uma visibilização das causas do não diálogo, e isto passa, necessariamente, pela crítica à colonialidade e a explicitação da diferença colonial.

Há uma mentalidade que desvaloriza as lutas históricas dos povos considerados subalternos e a decolonização dessa mentalidade é fundamental para se perceber a importância e a contribuição desses povos nos mais diversos segmentos sociais. A educação decolonial tem a premissa de desconstruir ideias antigas e discriminatórias e ressignificar o entendimento sobre o ser, o poder e o saber desses grupos. Oliveira e Candau (2010, p. 28) asseveram que pedagogia decolonial é uma práxis que propõe a constituição de um novo modo de pensar a sociedade, a política e a cultura, além da “construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural”.

É incontestável a importância de aplicar a pedagogia decolonial ao Projeto Político Pedagógico das escolas como meio de fortalecer a identidade afrocentrada de nossos alunos, e a Pedagogia Griô se apresenta como uma grande aliada nesse processo, visto que seu trabalho se fundamenta justamente na valorização dos saberes afro e indígenas. A linguagem artística e os jogos teatrais foram valiosos meios de refletir sobre os ensinamentos das pedagogias Griô e Decolonial. Nesse sentido, os jogos teatrais propostos por Viola Spolin são ferramentas para a educação, que podem ensinar valores necessários em todos os aspectos da aprendizagem e da vida (SPOLIN, 2012).

Ainda que os jogos de Spolin, a Pedagogia Griô, a Pedagogia Decolonial e a Abordagem Triangular de Barbosa tenham suas próprias configurações, eles se afinam no trabalho com a Lei 10.639/03 e, consonantemente, enriquecem os processos criativos, visto que é justamente o que sobrepus neste estudo; aqui reuni um pouco dos conceitos de cada um deles e apliquei ao meu método, a fim de agregar saberes e ideias para a execução do projeto com meus alunos (as).

3.2 O SURGIMENTO DESSA PROPOSTA DE TRABALHO E A TOMADA DE NOVOS RUMOS: DA ESCOLA MUNICIPAL MALÊ DEBALÊ À ESCOLA MUNICIPAL JARDIM DAS MARGARIDAS

Em 2011, fui convidada para trabalhar como professora de teatro do fundamental I na Escola Municipal Malê Debalê (EMMD) pela então vice gestora, a professora Claudemira Santos Góis. Na ocasião, aceitei o convite e, após muitas conversas, percebemos que a Lei 10.639/03 era pouco conhecida pelos professores da unidade, que traziam consigo equívocos acerca do significado de um currículo afrocentrado. Assim, surgiu a ideia de um projeto voltado para o trabalho com esta lei. Deste modo, apresentei um projeto intitulado “Caminhos da Escola: Educação para as Relações Étnico-Raciais na Escola Municipal Malê DeBalê”. Realizamos 21 encontros de formação continuada, que durou até o ano de 2015, e contou com a presença de importantes símbolos na luta por uma educação antirracista, como: Amadeu Alves⁹, Lia Paiva¹⁰, Antônio Godi¹¹, Elias Bonfim¹², Claudemira Santos Gois¹³, Valdina de Oliveira Pinto¹⁴, Vanda Machado¹⁵, Carlos Eduardo Carvalho de

⁹ Educador musical, produtor das Ganhadeiras de Itapuã, morador de Itapuã e gestor da Casa da Música, situada no mesmo bairro.

¹⁰ Arte educadora, professora aposentada da rede municipal de Salvador e pesquisadora das questões indígenas.

¹¹ Militante do movimento negro, ator e educador.

¹² Militante do movimento negro, ator, educador e mestre mamulengueiro.

¹³ Professora e gestora na rede municipal do Salvador.

¹⁴ Mais conhecida pelo nome de Makota Valdina, importante figura para a comunidade negra, ativista dos direitos humanos, dos direitos das mulheres e da população negra, educadora, líder comunitária, que dedicou grande parte da sua vida no combate à intolerância religiosa.

¹⁵ Mestre e doutora pela UFBA, Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB, criadora do Projeto Político Pedagógico Irê Ayó na Escola Eugénia Anna dos Santos no Ilê Axé Opô Afonjá, propiciando o reconhecimento da Escola como Referência Nacional pelo MEC. Dedicou seu trabalho à educação étnico racial, currículo e cultura. Coordenou o Projeto Irê Ayó em comunidades quilombolas e o Projeto Capoeira Educação para a Paz - Formação para Capoeirista Educadores (Lei

Santana¹⁶, Márcio Caíres¹⁷, entre outros. A partir dessas formações, construímos o Projeto Político Pedagógico da escola, dialogando diretamente com a coordenação pedagógica do bloco, o que resultou em planejamentos que tinha como objeto de estudo a história do Bloco Malê Debalê e as letras das músicas.

Antes de tudo, é importante definir o que é o Malê Debalê, como surgiu e sua importância para a comunidade de Itapuã. O Malê Debalê é um bloco afro que surgiu em 1979, durante o período do carnaval, quando alguns foliões de Itapuã que costumavam curtir a festa em blocos afro de outros bairros, estavam reunidos na Cantina da Lua decidiram fundar um bloco afro em Itapuã, mais precisamente na comunidade do Abaeté, o Malê Debalê. O bloco nasceu no contexto da luta contra o racismo, da preservação do legado africano e dos afro-brasileiros.

A origem do nome do bloco se deu a partir da ideia de que deveria impactar a comunidade trazendo à reflexão a luta dos negros, por isso, inspirados na luta dos Malês, os fundadores do bloco escolheram o nome “Os Malês”. Contudo, depois de um tempo, consideraram que o nome estava “enxuto demais” e que faltava um complemento para o nome. Malê de que? Daí surgiu o Debalê a partir da inspiração do refrão de uma música do Bloco Badauê, que trazia a palavra Debale. Todavia, Malê Debale soava pouco audível, então, decidiram que colocar um acento circunflexo no Debale soaria melhor, daí surgiu o Debalê. Vale lembrar que o nome Debalê não tem nenhum significado específico, ao contrário do Malê; embora, no contexto atual, Malê Debalê, juntos têm um sentido de coisa boa, positividade, axé.

Logo que foi fundado, aconteceram os primeiros ensaios no Abaeté, que contavam com a presença de muitos dançarinos: alguns pertencentes à Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e ao Terreiro Ibafaromin (terreiro de Candomblé situado em Itapuã). Por estar tão próximo deste terreiro, tanto geograficamente quanto pela presença de seus fiéis, a história do Malê Debalê se confunde à história do Terreiro. Pai Valtinho, pertencente ao Terreiro Ibafaromin, saía no Bloco à época e tinha alas de dança no Malê.

10.639/03) no Forte de Santo Antônio Além do Carmo. Tem livros, textos e artigos publicados em revistas especializadas.

¹⁶ Mestre em Educação e Contemporaneidade e Diretor de Educação / Bloco Afro Malê Debalê.

¹⁷ Educador e contador de histórias, um dos criadores da pedagogia Griô e da ONG Grãos de Luz e Griô.

Em 1980, o Bloco Malê Debalê saiu na avenida no carnaval pela primeira vez e trouxe consigo novidades, pois não havia dança nos blocos afros que já existiam. O Malê inaugurou o desfile por alas e danças, seja com adereços, búzios, palhas de bananeira ou outros adornos que remetiam às tradições locais de Itapuã. Naquele ano, o Bloco se tornou o primeiro campeão de blocos afro na cidade de Salvador e recebeu o título de maior balé afro do mundo, evidenciando a dimensão do seu trabalho e recebendo a notoriedade de diversas instituições, como a UFBA, a UNEB, a Escola Técnica, entre outros. Com isso, o Malê passou a ser visto com um potencial para além do carnaval, o que o inseriu em diversos projetos de alfabetização, letramento, oficinas, etc.

O Bloco Malê Debalê entendia a importância de falar sobre a cultura afro, as histórias de Itapuã e divulgar suas ideias nas escolas municipais para além da atuação no carnaval; por isso, pensou-se numa parceria com a prefeitura, atuando nas escolas. Assim, a partir de 1998, surgiu o Malê nas Escolas, o Bloco ia às salas de aula no Bairro de Itapuã para contar as histórias africanas que os livros não contavam e evidenciava, assim, a magnitude do Bloco como um aspecto histórico de Itapuã e não apenas como um bloco de carnaval.

Em 2005, em 21 de janeiro, o Bloco promoveu uma caminhada em Itapuã contra a intolerância religiosa, que contou com a participação da então Secretária de Educação, Olívia Santana. No encerramento da caminhada, na sede do Malê, o presidente do bloco, Josélio de Araújo, propôs à secretária de educação que o Malê se constituísse também com uma escola, cedendo um espaço na sua sede. Tratava-se de um projeto ambicioso, pois a ideia era construir uma escola ali. A secretária, então, propôs um convênio entre a prefeitura e a escola Malê. E assim aconteceu. Inicialmente, o bloco cedeu 4 salas, onde foram instituídas 8 turmas, quatro pela manhã e quatro à tarde.

Como resultado, viu-se a importância e a necessidade de se criar uma escola na comunidade de Itapuã; com isso, em 2006, foi fundada a Escola Municipal Malê Debalê. Apesar de ser uma escola autônoma, ter vida própria e ser regular, como todas as outras do município de Salvador, o Projeto Pedagógico da Malê era vinculado ao Bloco, que entrava com todo o suporte pedagógico, uma linguagem pensada especificamente para aquela unidade escolar. Trabalhava-se muito com a

musicalidade, a dança, a percussão e outros elementos que criavam uma simbiose entre a escola e o bloco.

A escola funcionou por 11 anos e chegou a ter 28 turmas, 14 no turno matutino e 14 no vespertino, que atendiam ao público da educação infantil e ensino fundamental I. Vale ressaltar que, quando a escola foi fundada, a comunidade ainda não tinha uma unidade de educação infantil, o que concedeu à Malê ainda mais importância e notoriedade naquele contexto. A Escola, além de ser um apoio para a comunidade que agora tinha uma escola regular e um apoio para as crianças que nasciam no entorno, como na Baixa da Soronha e Nova Brasília, era um meio de continuidade para a realidade com a qual eles estavam habituados, considerando que tinham nascido e crescido participando das ações do Bloco Malê Debalê, como o projeto Malêzinho, e agora faziam parte de uma escola dentro do Bloco, com os mesmos princípios e valores.

Em 2017, a escola foi fechada e deixou um grande vazio e prejuízo para aquela comunidade. Trata-se de uma situação que não foi bem aceita naquele grupo, com um impacto muito grande para as famílias. Não se pode mensurar a dimensão do prejuízo cultural e identitário para aqueles alunos que tinham na Malê um norteador na questão de pertencimento. O fechamento da escola tem feito uma grande diferença na vida daquelas pessoas, visto que, foi durante anos o principal meio de promoção para o trabalho de identidade, empoderamento e representatividade daquela comunidade. Nesse sentido, é coerente afirmar que o Malê tem uma importância social incomensurável para Itapuã, que perdeu muito com seu fechamento. Hoje, no local da escola, foi criado um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI Malê Debalê, que atende apenas ao público da educação infantil. Está em andamento, atualmente, um projeto que visa criar um centro cultural com a proposta de ofertar oficinas em turno oposto ao turno das aulas regulares.

Ao iniciar o curso de mestrado profissional, eu já tinha uma linha de pesquisa definida, mas essa ideia sofreu várias mudanças que se refletiram no processo de desenvolvimento do trabalho. A maior dificuldade foi o fechamento da Escola Malê, onde eu já atuava há sete anos e onde havia estruturado todo este estudo. Com o fechamento da Escola Malê Debalê, fui convidada a trabalhar na Escola Municipal Jardim das Margaridas, em 2018, para onde, então, voltei o foco desta proposta pedagógica, que é resultado da sistematização de um trabalho teórico e prático

realizado com os alunos do Ensino Fundamental II dessa escola nos anos de 2018 e 2019. A ida para o Jardim das Margaridas marcou o recomeço desta pesquisa e o enfrentamento de um desafio ainda maior: trabalhar a educação para as relações étnico-raciais com base na Lei 10.639/03 com alunos de diversas localidades sem referenciais de pertencimento à comunidade.

A Escola Municipal Jardim das Margaridas foi inaugurada em 2018, está localizada dentro do Residencial Jardim das Margaridas – empreendimento do Minha Casa, Minha Vida e é a primeira escola municipal daquela região. A escola, que tem capacidade para 900 estudantes, atende a alunos do Ensino Fundamental I e II e também da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e, de acordo com o Censo Escolar de 2019, tinha um total de 721 alunos matriculados, sendo 387 no Fundamental I, 218 no Fundamental II e 56 na EJA.

Assim como a escola foi inaugurada recentemente, o Residencial Margaridas também é novo ali e tem na escola um importante espaço de fazer cultura e contribuir com a construção de identidades. Pelo condomínio ser recém-construído, a comunidade ainda está em processo de construção e descobertas identitárias e territorial, pois os vínculos de solidariedade que configuram a pertença comunidade ainda estão em processo bastante inicial, ao contrário da comunidade de Itapuã e da Escola Malê, que já tem uma história de décadas. É justamente nesse sentido que vejo a força e a importância deste trabalho que, por meio do teatro, pode contribuir com o processo de afirmação de meninas e meninos negros da Escola Municipal Jardim das Margaridas, ampliando as possibilidades dos debates sobre afirmativa do provo preto.

O objetivo desta pesquisa fomentou a participação dialógica dos estudantes a cultivar o gosto pela leitura, sendo possível por meio dos poemas abolicionistas de Castro Alves, fazer valer a Lei 10.639/03, tendo o teatro como ação mediadora. A minha escolha pelo universo da poesia se deu a partir do contato com esse tema através de Maria Manuela¹⁸, que me dirigiu ao atuar no projeto “Teatro na escola”, encenando Vozes d’África e Navio negreiro, uma experiência emocionante.

¹⁸ Encenadora e atriz baiana que integrou o elenco dos Colaboradores de Teatro dos Novos, na década de 60, e teve seu auge na produção teatral nas décadas de 1970 e 1980, na cidade de Salvador.

Em março de 2018, houve uma reunião com a coordenação da escola para apresentação do projeto “Poesia no Jardim: Lei 10.639/03 e a poesia abolicionista de Castro Alves” com a proposta de desenvolver um trabalho sistemático/teórico/prático nas aulas de teatro para as turmas de 6º e 8º ano do Fundamental II. A partir dos poemas Navio Negreiro, Vozes d’África e Canção do Africano, de Castro Alves, objetivou-se realizar círculos de leitura poética, promover rodas de diálogos sobre os postulados da lei 10.639/03 e realizar experimentos cênicos por meio de jogos teatrais de Viola Spolin.

Parte desta pesquisa é uma motivação pessoal que agrega a minha experiência no teatro como ponto de partida para as reflexões acerca da figura de alunos(as) negros(as) no ambiente escolar. Ao longo de 13 anos lecionando teatro na rede pública de Salvador, surgiram muitas inquietações sobre como motivar e atrair esses alunos de modo que dessem continuidade às propostas de estudo sugeridas. Estimular os alunos à leitura de textos poéticos constituía-se um grande desafio, considerando que o hábito da leitura não havia sido criado neles. Confesso que pensar em trabalhar as poesias de Castro Alves foi uma grande provocação e ousadia; mas meu desejo foi justamente de superar desafios, especialmente porque acredito na capacidade desses alunos que desejam emergir culturalmente.

3.3 POESIA NO JARDIM: POEMAS ABOLICIONISTAS DE CASTRO ALVES E A EXPERIÊNCIA POÉTICA DOS ALUNOS

O Brasil foi o último país do mundo a abolir a escravidão, em 1888, e esse fato, apesar de incomodar poucas pessoas na época, movia algumas outras a uma luta incansável pelos direitos dos negros escravizados, como foi o caso do poeta baiano Castro Alves (1847-1871), que não viveu tempo o suficiente para ver os negros serem libertos após 388 anos de escravidão e maus tratos no país.

Considerado um dos mais importantes nomes da literatura brasileira, Castro Alves destacou-se não apenas no seu tempo, mas é, até hoje, aclamado pelos seus versos e causas políticas defendidas num momento histórico em que os direitos dos negros eram negligenciados. Suas obras épicas e líricas lhe renderam a alcunha de ‘poeta dos escravos’, visto que se entregou obstinadamente à causa do abolicionismo.

Dentre tantos poemas por ele escritos, destaquei aqui três, que foram trabalhados neste projeto: A canção do Africano, Navio Negreiro e Vozes d'África.

Militante da abolição da escravatura, o poeta já falava sobre o tema em seus escritos décadas antes da escravidão chegar ao fim. Em 1863, Castro Alves publicou seus primeiros versos abolicionistas em “A canção do africano”, que mesmo após dois séculos, permanece atual. O poema retrata o africano exilado do seu país, trazido para terras estrangeiras, onde foi oprimido e escravizado, mas que permanecia com a África dentro de si e, como meio de manter sua identidade, cantava canções de sua terra natal. Tamanha era sua sensibilidade que, mesmo sem nunca ter ido à África, Castro Alves conseguia ilustrá-la em seus poemas, como se, de fato, a conhecesse. Em “A canção do africano” (Anexo A), o baiano retrata com fervor o sofrimento dos escravos retirados de sua família e da sua vida feliz, apesar de simples, para sofrer no Brasil, amontoados com outros escravos na senzala. Além disso, o poeta revolucionário descreve a realidade das escravas, que precisavam criar seus filhos naquele ambiente, escravizados junto com elas, sem ideia de como seria seu futuro e até quando permaneceriam ao lado da mãe.

Na época, Castro Alves publicou seu poema no Jornal ‘A Primavera’. Contudo, insatisfeito apenas com a publicação do jornal e ansioso por dar voz aos escravos em outros meios de comunicação, o poeta se utilizou “da declamação, em voga na época, em teatros e comícios estudantis, muitas vezes de improviso, quebrando, para os jovens estudantes e seus familiares, o silêncio sobre escravos e escravidão imposto pela marca colonial e difundido no Império” (COSTA, 2006, p. 184).

Outros poetas daquela época, como Gonçalves Dias, José de Alencar e Bernardo Guimarães, escreviam sobre os índios e o homem do campo, com uma intenção muito mais de delinear um imaginário nacional desses enquanto homens genuinamente brasileiros, mas não faziam referência aos negros escravizados, como se essa realidade não existisse. Castro Alves, ao contrário, lutou para dar visibilidade à causa e

Enquanto poeta, inventou uma linguagem capaz de quebrar o silêncio sobre o negro escravo e a escravidão, ditado pela colonização na história e na literatura do país, desconstruindo, desse modo, discursos literários hegemônicos que celebravam o índio, o amor, os costumes e a cultura urbana. Sua poesia deu visibilidade ao “outro”, àquele que veio do outro lado do Atlântico pela força bruta da máquina escravocrata, contribuindo para que o diferente despontasse na sociedade brasileira no período em pauta (COSTA, 2006, p. 187).

Em 1868, outros dois visionários poemas de Castro Alves foram publicados: *Vozes d'África* e *Navio Negreiro*, que mais tarde foram incorporados à causa abolicionista por políticos, intelectuais e militantes negros (SANTOS NETO, 2007). Em *Vozes d'África* (Anexo B), o poeta exprimiu de forma sonora, vivaz e eloquente um grito contra o regime senil imposto pelo sistema colonial, ressaltando o clamor do escravo a Deus e um pedido de misericórdia, por ter sido enganado em vir para a América, que acreditava ser um lugar bom, mas que, na verdade, fora enganado por ela, que o escravizou assim como a seus irmãos, tornando-se uma pátria traidora.

A dor do negro retratada neste poema é tão grande, que ele mesmo duvida da importância do alcance da morte de Cristo, visto que suas glórias não atingiram o povo africano: “Cristo! Embalde morreste sobre um monte. Teu sangue não lavou de minha fronte a mancha original”. No poema, o negro africano retrata Deus como se estivesse surdo e mudo diante da situação dos negros escravizados: “Há dois mil anos te mandei meu grito, que embalde desde então, corre o infinito. Onde estás, Senhor Deus?”.

Em seus escritos, o poeta abolicionista não poupava críticas ao Império e o expunha por seu regime escravocrata em suas poesias que, a partir de 1870, se tornariam populares por meio de nomes como “Coelho Neto, Olavo Bilac, Artur Azevedo, dentre outros; e somente em meados dos anos 1880 o abolicionismo tomaria formato de um grande movimento popular e urbano” (COSTA, 2006).

No poema épico “*Navio Negreiro*” (Anexo C), o revolucionário abolicionista manifesta a vitimização dos negros africanos que foram sequestrados do seu país para ser humilhados e subjugados no Brasil, ressaltando que muitos direitos lhes foram privados quando foram obrigados a seguirem rumo à América. Em determinados trechos, Castro Alves não se detém em denunciar o tratamento degradante conferido aos africanos pelos brancos que o vitimizaram, utilizando-se, inclusive, de adjetivos como desgraçados, nus e míseros para retratar a realidade dos cativos.

Navio Negreiro traz uma narrativa épica sobre o transporte dos negros vindos da África para o Brasil através de parábolas, hipérboles e metáforas que o conferiram um estilo único que emprestaram a voz de Castro Alves à narração do sofrimento vivenciado pelos escravos. Assim como nos outros dois poemas supracitados, a

intenção do poeta baiano era apresentar o martírio dos negros e censurar a escravidão.

Considerando a importância da luta dos negros, a implementação da lei 10.639/03, a visibilidade dos poemas de Castro Alves e a fidedignidade com que ele retratou a escravidão e o sofrimento dos negros, discutir esse tema no âmbito da escola é fundamental para esclarecer fatos relacionados à colonização brasileira e a questão do negro no país. Desse modo, trazer esses conteúdos para os trabalhos de arte, por meio da linguagem teatral, pode alcançar resultados significativos no aprendizado e na formação dos alunos.

Trazer os poemas de Castro Alves para a linguagem teatral foi uma forma de trabalhar uma pedagogia afrocentrada dando sentido interpretativo aos seus textos poéticos, estimulando a imaginação e o conhecimento dos alunos. Desse modo, a aplicação de poesias nas aulas de teatro, além de fomentar os debates acerca da história dos afrodescendentes no Brasil, incentivou o jogo de improvisação, a interpretação, e foi uma maneira de contextualizar as leituras e discussões. Com isso, os alunos tiveram a possibilidade de conhecer os poemas, recriar cenários e participar de experiências significativas.

Imagem 1: círculo de Debates das idades e dos saberes contextualização dos poemas estudados.



Fonte: acervo pessoal, 2017. Escola Municipal Malê DeBalê.

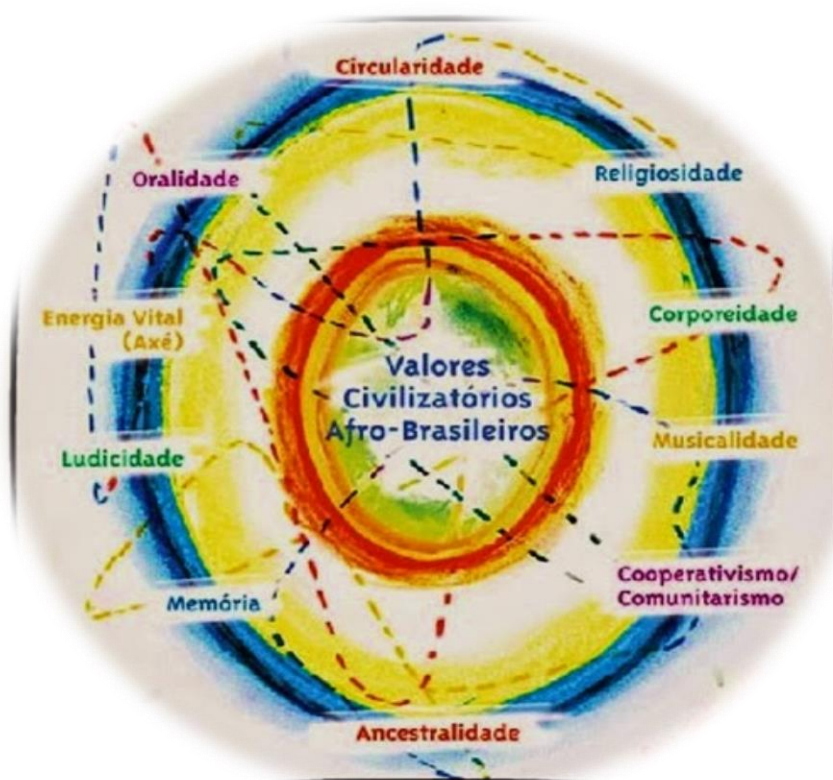
Buscar o estado poético das leituras dos trabalhos de Castro Alves foi um meio de levar meus educandos a representar teatralmente, passear pelo contexto histórico do racismo no Brasil, incentivar a escrita, a dramaturgia, os improvisos, criações coletivas e produções cooperativas.

4 CAPÍTULO III

4.1 PROPOSTAS METODOLÓGICAS E OS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRICANOS

Os valores civilizatórios das culturas africanas foram fortemente considerados na metodologia empregada neste estudo. Um desses valores foi evidenciado no primeiro encontro: a oralidade. É importante destacar esse valor civilizatório nesse momento porque as possibilidades advindas da oralidade são fundamentais para a execução de qualquer projeto. Não se trata da negação da importância da escrita, mas um meio básico de afirmar a comunicação, a autonomia e a própria expressão (BRANDÃO, 2006).

Figura 2: Valores civilizatórios africanos.



Fonte: A cor da cultura, 2013.

Cada um desses valores tem grande relevância para o trabalho da cultura afro e para a educação em si, visto que dá mais sentido às manifestações culturais e ao

modo de como trabalhá-las, propondo um diálogo aberto, de fácil condução e democrático.

Imagem 2: A prática da oralidade e a troca de ideias e emoções na leitura da poesia.



Fonte: acervo pessoal, 2020. Escola Municipal Jardim das Margaridas.

A oralidade está presente nos diálogos, nas brincadeiras, na música, na fala, na transmissão de informações e na própria ação pedagógica, e pode ser vista como elemento de construção de uma educação centrada no diálogo, “que traz uma infinidade de possibilidades, propiciando trocas, criações, conspirações, alegrias, compartilhamentos” (BRANDÃO, 2006, p. 36).

No primeiro encontro, nos reunimos para uma roda conversa sobre teatro a fim de indagar o conhecimento dos alunos sobre o tema e o que esperavam dos encontros. Tal como propõe a pedagogia Griô, a oralidade foi muito importante naquele momento, quando, sentados em círculo, conversamos sobre o tema.

Trabalhar em círculo permitiu ver o outro e a si mesmo sem degraus, ou seja, todos se encontravam no mesmo plano. O círculo é o pressuposto da circularidade e eu propus exatamente isso: que abríssomos um círculo para discutirmos sobre este projeto. Naquele momento, o círculo foi o espaço para que cada um pudesse opinar sobre as expectativas e desejos acerca da proposta então apresentada.

Imagem 3: A circularidade como meio de trabalhar a pedagogia afrocentrada



Fonte: acervo pessoal, 2020. Escola Municipal Jardim das Margaridas

Esse encontro constituiu um momento propício à aprendizagem coletiva e foi primordial trabalhar com a circularidade, pois compôs um aspecto presente, tendo em vista que possibilitou e encorajou que todos se manifestassem de formas bem distintas e, assim, pudessem contribuir efetivamente com o tema discutido.

Na ocasião, observei que os jovens se sentiram motivados com a perspectiva de um novo tipo de aprendizado, além da importância da experiência de expor suas opiniões e conhecimentos, que acrescentaram bastante valor ao conteúdo.

ETAPA 1 – ENCONTRO COM O TEATRO

AULA 1

Foi realizada uma roda de conversa sobre o que é o teatro, utilizando a seguinte sequência didática: em círculos e sentados nas cadeiras, cada um se apresentou para a turma e, individualmente, responderam às seguintes perguntas: Se já sabiam sobre

o que é teatro? Se já tinham assistido alguma peça de teatro? Se já haviam feito teatro na escola ou em outra instituição/grupo?

Esse encontro teve como objetivo geral: acolher a turma, apresentar a linguagem teatral e obter informações sobre as expectativas dos educandos em relação à proposta pedagógica sugerida. Os objetivos específicos foram: envolver a turma por meio dos jogos e brincadeiras; iniciar a prática teatral por meio do jogo teatral; interagir com a turma; fomentar o trabalho de grupo; e possibilitar o lugar da fala e da escuta sensível.

Em círculo, os alunos observaram uns aos outros e em seguida, cada um disse seu nome de forma criativa; repetiram o exercício e falaram seus nomes utilizando movimento do corpo; individualmente, um participante, por vez, fez um movimento, em seguida a turma repetiu o mesmo movimento e assim sucessivamente; espalharam-se pelo ambiente (sala de aula), andaram normalmente, em silêncio, observando a respiração e o ritmo do corpo; alterando o ritmo ao som das palmas do professor (acelerado, lento, normal, rápido, muito rápido, etc.). Neste exercício buscou-se a comunicação por meio do gestual e do olhar.

Dentre as habilidades expostas naquele momento, observei o desempenho dos educandos na descoberta de expressões corporais, compreendendo as noções de tempo, espaço, lateralidade, ritmo e movimento; ainda nesse encontro, foi apresentado aos educandos, por meio da palavra, um breve apanhado sobre o direcionamento das aulas que se propunha a intensificar os conhecimentos acerca da “educação para as relações étnico-raciais”, por meio da poesia abolicionista de Castro Alves.

A avaliação se deu a partir das considerações de cada um sobre o encontro: quais foram os pontos positivos? quais foram os pontos negativos? quais as sugestões para os próximos encontros? Esse encontro possibilitou trabalhar a comunicação oral e permitiu que, em grupo, os participantes pudessem expressar suas ideias e opiniões. A aula teve a duração de dois períodos de 50 minutos cada.

Aqui nos aprofundamos nas discussões sobre identidade, experiências pessoais de cada um sobre os processos discriminatórios, foi colocado em ênfase; oportunidades no mercado de trabalho, cotas, discriminação da mulher negra, e o comércio dos corpos negros. Neste momento foi oportunizado aos estudantes

intensificarem os debates e exercitarem a oralidade, assim como a ancestralidade; a memória foi um dos valores considerados nesta proposta, visto que trabalhar a valorização do momento presente e do que aconteceu nas suas vivências teve papel fundamental para o enriquecimento e apropriação de conhecimento dos educandos.

E foi a partir de cenas do dia-a-dia que busquei trabalhar neste encontro, considerando que é justamente nesses momentos que percebemos que existe, ainda que implicitamente, uma tentativa de opressão e de invisibilidade da cultura afro em nossa sociedade. A partir de situações emblemáticas, como um “assalto no buzú”, discutimos ocasiões em que meninos e meninas da Escola Municipal Jardim das Margaridas, vivenciaram: o racismo e a necessidade de não permitir que algumas circunstâncias discriminatórias do cotidiano os oprimissem por terem como referência a ancestralidade afrodescendente.

Imagem 4: A memória valor civilizatório das culturas africanas.



Fonte: acervo pessoal, 2020. Escola Municipal Jardim das Margaridas.

Após falarmos sobre as vivências cotidianas de cada um, foi realizado um jogo em dupla, propôs que cada dupla escolhesse um tema e apresentasse por meio do improviso. Na ocasião, busquei compreender as leituras de mundo desses estudantes através do gatilho de alguns temas normalmente vivenciados cotidianamente. Foi importante levar essa proposta para que eles percebessem que o fazer teatral foi possível para todos, seja na entonação da voz, nas fisicalidades, na construção dos personagens e narrativas. O Trabalho de improvisação rendeu muitos benefícios, vale ressaltar, ficou muito “divertido” e confirmou a criatividade daquela turma. Os saberes teatrais aqui elencados foram propostos de forma a fazer com que o educando (a) reconhecesse os múltiplos aspectos que formam as identidades, percebendo as diversas formas de leituras de si e do outro a partir dos meios de interação com outros corpos.

Logo que foi possível intensificar nas vivências em sala de aula, propus trabalhar sobre a ótica da alteridade fazendo que os exercícios recomendados aos meninos e meninas os levassem a perceber os diferentes jeitos de ser e de estar no mundo. Assim, foi plausível refletir e identificar na prática teatral as inúmeras considerações sobre respeito às diferenças, o cuidado com o outro, bem como o reconhecimento dos diversos aspectos que constituem as identidades. É importante ressaltar, também, que esta intervenção teatral constituiu um trabalho experimental e provocativo que teve como foco a aplicabilidades de Lei 10.639/03 por meio de três poemas abolicionistas de Castro Alves, o que por si só já se apresenta como um desafio, mas também porque proporcionou processos metodológicos que dialogaram com a educação para as relações étnico-raciais.

SEGUNDA AULA

O conteúdo trabalhado foi “o teatro como facilitador na descoberta de processos identitários”. A aula teve a duração de dois períodos de 50 minutos cada e os objetivos foram:

Compreender diversos aspectos que compõem as identidades e o reconhecimento de si e do outro como parte fundamental nas relações sociais; identificar, na prática teatral, as possibilidades de reflexão individual e coletiva sobre os processos de formação do sujeito;

Experienciar o fazer teatral como elemento facilitador para o exercício da cidadania; e possibilitar o lugar da fala e da escuta sensível. O grupo foi orientado a observar a importância do trabalho colaborativo no processo teatral como elemento facilitador para o exercício da fala e da escuta sensível.

Neste Encontro trabalhou-se o jogo do improviso, em dupla; foi sugerido que cada dupla escolhesse um tema para montar uma cena com temas escolhidos por eles mesmos, usando a sequência de início, meio e fim, utilizando apenas o gestual. Os temas apresentados foram: assalto no buzú; o parto de Mariana; briga de namorados; fome; capoeira; espelho, espelho meu; e picolé.

Neste encontro as habilidades trabalhadas levaram os educandos a explorarem, as entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e ao exercício de narrativas por meio de expressões dramáticas na cena cotidiana. Os Educandos experimentaram o trabalho colaborativo, coletivo e autoral.

Os recursos utilizados foram: o espaço físico adequado para os encontros/auditório da escola; recursos áudio visuais; como aparelho de som, notebook e Pen drive, que foram utilizados para auxiliar no aquecimento corporal e nas improvisações do laboratório cênico. Música utilizada: racismo é burrice – Gabriel, O Pensador.

No momento da avaliação, sentados em círculo discutiu-se sobre o tema do encontro; os exercícios e jogos; o trabalho coletivo; e as cenas apresentadas. Ao término do encontro, de pé em círculo, foi solicitado que cada um dissesse uma palavra sobre o que representou nosso fazer teatral naquele dia.

ETAPA 2 - O ENCONTRO COM A POESIA DE CASTRO ALVES

Deu-se a apresentação da biografia do poeta baiano e, em seguida, lemos juntos o poema “Navio Negreiro”. Após a leitura, discutimos sobre racismo, escravidão e o lugar do negro e da negra nos movimentos de resistência. Depois, a turma foi dividida em grupos para que pudessem discutir sobre o poema e apresentar uma cena relacionada a ele, cujo tema gerador foi sorteado previamente.

Envolvidos pelas discussões, reflexões e jogos dramáticos, foi fundamental levantar aspectos sobre nossa ancestralidade. Conforme assegura Makota Valdina, por se tratar de uma cidade majoritariamente negra, não é possível pensar em educação em Salvador sem levar em conta os valores da cultura afrodescendente, sem procurar compreender “como sua base ancestral interage, se inter-relaciona com a vida, com o seu ambiente, sem lhes permitir o conhecimento de sua história, de sua ancestralidade, do valor do ambiente natural para seus grupos ancestrais” (PINTO, 2015, p. 5).

A ancestralidade é um valor civilizatório que muito se aproxima de outro valor, a memória. Pensar na história do Brasil, como ela foi construída e discutir isso com os alunos, remetendo a informações que eles ouviram ao longo de sua jornada, seja em casa, na escola ou em outros espaços, foi um meio de trazer contribuições importantes ao projeto através de um exercício de investigação e construção coletiva acerca de um conhecimento. Nesse momento, trabalhamos como tema central o preconceito, de onde ele surgiu e por quê? Colocando como centro do nosso trabalho a reflexão sobre a memória que cada um carrega em seu corpo e o que é ser negro no Brasil.

AULA 3

Nesse encontro, foi estudado a biografia de Castro Alves e o poema Navio Negreiro, e foi assegurado, por meio dos tópicos propostos a seguir, que todos e todas tivessem naquele momento a oportunidade de expor suas impressões após a leitura do poema sobre:

Como se deu os processos de Escravização do negro e da negra em solo brasileiro;

A rota negreira e o tráfico de pessoas.

A importância de compreender os movimentos de revolta e de resistência no território baiano antes da abolição da escravatura e nos dias atuais. Diante do exposto, o trabalho prático permitiu por meio dos jogos teatrais que os educandos naquela oportunidade utilizassem o teatro como elemento facilitador para o exercício do lugar da fala e da escuta sensível. Diante do que foi proposto, a turma foi dividida em grupo, e apresentou palavras geradoras extraídas a partir do ciclo de debates: (escravização, liberdade, luta, igualdade e resistência).

Após a escolha das palavras cada grupo por meio do improviso apresentou uma “célula” cênica, ao som da música Yaya Massamba, na voz de Maria Bethânia. A música é uma composição de Roberto Mendes e Capinan, com temas históricos: a escravidão, tráfico negreiro. O nome ‘Massamba’ é o plural de Semba, que significa umbigada em quimbundo - “unir em torno do umbigo”.

Os objetivos atingidos nesse encontro foram: a criação de processos criativos com ênfase na cena étnico-cultural garantindo de forma colaborativa e dialógica a produção de “células” cênicas sobre o tema em destaque;

A aula teve a duração de dois períodos de 50 minutos cada e os recursos utilizados foram: o próprio espaço físico dos encontros/auditório da escola; recursos áudio visuais; Texto xerocopiado do poema Navio Negreiro. Ao finalizar a aula cada aluno e aluna oralmente avaliou os exercícios e jogos; o trabalho coletivo e as cenas construídas.

Nesse encontro, a ludicidade foi uma referência afro que ficou bastante evidente. O jogo, além de ser um eficiente instrumento de ensino, é também um meio de exprimir o pensamento e se comunicar, comprovando sua indiscutível função social. O jogo é responsável por conferir prazer e alegria às ações pedagógicas, sendo o meio de ensinar com “amorosidade, alegria e desejo” (BRANDÃO, 2006, p. 68).

Imagem 5: Ludicidade: o jogo como instrumento de ensino e aprendizagem – o grupo fazendo o jogo do espelho.



Imagem 6: Ludicidade no jogo da imitação.



Fonte: acervo pessoal, 2020. Escola Municipal Jardim das Margaridas

Imagem 7: parte do jogo da imitação.



Fonte: acervo pessoal, 2020. Escola Municipal Jardim das Margaridas

AULA 4

Nesse encontro demos sequência ao estudo do poema Navio Negreiro haja visto a complexidade do gênero textual e sua configuração o que seria impossível em uma única aula, findarmos as discussões de um texto tão singular e desconhecido aos olhos dos estudantes. Diante do exposto, o educando, com auxílio do professor, identificou as expressões dramáticas contidas no texto, e foi possível levar para o trabalho prático que se deu em dois momentos:

No primeiro momento, realizou-se exercícios de aquecimento vocal e corporal por meio do jogo da imitação - jogo do espelho. No segundo momento, trabalhou-se a oralidade por meio da contação de uma história que foi produzida coletivamente a partir do poema Navio Negreiro. Enquanto habilidades estabelecidas para esse processo puderam-se destacar: o desenvolvimento de processos criativos com ênfase na cena étnico-cultural garantindo de forma colaborativa e dialógica a produção de células cênicas sobre o tema em destaque; a experimentação de possibilidades criativas de movimento e de voz na desconstrução de estereótipo.

A aula teve a duração de dois períodos de 50 minutos cada e os recursos utilizados foram: áudio visuais e texto xerocopiado do poema. A avaliação, se deu de forma oral onde os educandos colocou suas impressões sobre a aula.

No trabalho com poema “Navio negreiro”, propus que a turma criasse cenas a fim de experimentar, por meio do teatro, a vivência de questões étnico-raciais. Nesse momento, utilizou-se o jogo cênico para a construção de partituras corporais e vocais, sempre por meio do improviso.

A corporeidade, um valor civilizatório africano muito forte foi expressamente explorado e busquei introduzi-la nesse projeto porque analiso ser inconcebível trabalhar o contexto afrocentrado sem abarcar a corporeidade. Brandão (2006) esclarece que esse valor civilizatório remete ao respeito ao corpo como um todo, e que ele está presente dialogando de diferentes modos com outros corpos. O próprio corpo, nesse processo, imprime a memória de vários modos, seja cantando, dançando, brincando, jogando ou executando quaisquer outras ações.

Imagem 8: Corporeidade contemplada por meio do jogo cênico.



Fonte: acervo pessoal, 2020. Escola Municipal Jardim das Margaridas

Imagem 9: turma do 7º ano.



Fonte: acervo pessoal, 2020. Escola Municipal Jardim das Margaridas

Nessa atividade, utilizamos o corpo e a voz na construção de personagens depois de discutir a figura do negro na sociedade, que foi representada nas cenas.

Imagem 10: Corporeidade como referência africana.



Fonte: acervo pessoal, 2020. Escola Municipal Jardim das Margaridas

AULA 5

Neste encontro trabalhou-se a criação de cenas por meio dos estudos dos poemas Navio Negroiro e a Canção do Africano, utilizou-se as palavras geradoras trabalhadas nos encontros anteriores e enfatizou-se o trabalho de corpo e voz para o desenrolar da atividade.

Os Objetivos da aula foram:

Experimentar por meio da linguagem teatral, questões da diversidade étnico-racial que emergem no ambiente escolar;

Conhecer por meio do corpo e na voz elementos cênicos que facilitem a construção de personagens;

Investigar no contexto, elemento cênicos, que colaborasse com o processo criador, por meio de jogos de improviso, tendo como tema gerador a figura do negro na sociedade.

Para melhor compressão da atividade proposta a aula foi dividida em três momentos e como tempo é um fator preponderante essa atividade se deu em duas aulas seguidas de 50 minutos

No primeiro momento, a turma assistiu cenas do filme *Amistad*, uma produção de 1997, de Steven Spielberg, que representou de forma épica a viagem de um grupo de negros que, em alto mar, se revoltam com seus algozes. Nesse filme, discute-se temas com o negro enquanto propriedade, sua dignidade, escravidão e direitos humanos. Além disso, foram apresentadas imagens do tráfico negreiro, como isso acontecia e as condições em que os escravos eram transportados. As imagens do filme foram um grande gatilho para muitas discussões da turma, que expôs seus pensamentos sobre racismo e o estigma do negro no Brasil.

No segundo momento, realizou-se exercícios de aquecimento vocal e corporal por meio do jogo da imitação - jogo do espelho. E, no terceiro momento, foi apresentado uma história produzida coletivamente a partir do poema *Navio Negreiro* e das cenas assistidas do filme *Amistad*.

Considerando a participação do educando nas atividades e sua contribuição no processo, as habilidades trabalhadas destacaram:

O trabalho com a linguagem corporal criando partituras físicas para o desenvolvimento dos processos criativos;

A investigação e experimentação de diferentes ações teatrais e discussão dos limites e desafios do trabalho artístico, coletivo e colaborativo;

A experimentação da gestualidade e das construções corporais vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico.

Os recursos utilizados foram: recursos áudio visuais: TV, computador, caixa de som, mídia áudio visual.

ETAPA 3 - LUTAS E RESISTÊNCIAS

AULA 6

Nessa aula, destacou-se os processos de captura e de escravização dos negros oriundos do continente africano por meio de ilustrações e do filme *Amistad*, de Steven Spielberg. Os objetivos foram: analisar os processos de escravização do povo negro no Brasil; relacionar o filme a trechos do poema *Navio Negreiro*; e compreender na linguagem teatral os processos que compõe a diversidade étnico-racial.

Num primeiro momento, apresentei, por meio de slides, ilustrações sobre o tráfico negreiro, a rota do Atlântico negro e as condições em que eram transportados os negros;

No segundo momento: analisou-se as cenas do filme *Amistad*, de Steven Spielberg; e as semelhanças entre o filme e o poema *Navio Negreiro*

No terceiro Momento: realizou-se uma roda de conversa a fim de analisar e exercitar o debate onde os alunos e alunas expressaram os seus pontos de vista acerca dos processos de racismo, intolerância e discriminação; também nesse momento foi possível identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.

A aula teve a duração de dois períodos de 50 minutos cada. Os recursos utilizados foram: projetor de slides, caixa amplificadora, notebook e microfone.

O processo de avaliação se deu a partir da participação do educando em: ter atenção nas atividades propostas; assistir ao filme realizando as anotações pertinentes; fazer associação do filme com o poema *Navio Negreiro*, de Castro Alves; participar, respeitosamente, da roda de conversa; exercitar o poder da fala e a escuta sensível.

Imagem 11: O trabalho com oralidade e circularidade na leitura de “Navio negreiro”.



Fonte: acervo pessoal, 2020. Escola Municipal Jardim das Margaridas

AULA 7

Neste encontro trabalhou-se os “processos de escravização, movimentos de luta e resistência”. Que tiveram como objetivos principais: revisar o que foi visto no sexto encontro, sobre os processos de captura e de escravização dos negros oriundos do continente africano; analisar os processos de escravização do povo negro no Brasil; O encontro foi dividido em dois momentos:

No primeiro momento realizamos a leitura da sinopse do filme Amistad e, em seguida, os alunos e alunas por meio de relatos deram suas impressões sobre as duas obras: o poema Navio Nегreiro, de Castro Alves e o Filme de Steven Spielberg

No segundo momento, conseguiu-se realizar a leitura dramática do poema; onde a turma foi dividida em 6 grupos com os seguintes temas: Grupo 1: Estamos em pleno mar; Grupo 2: albatroz; Grupo 3: Europa; Grupo 4: sonho dantesco; Grupo 5 tragédias no mar; e Grupo 6: heróis do novo mundo.

Como atividade prática, foi proposto a realização do de jogo da *blablação*, de Viola Spolin. Trata-se de uma técnica de trabalho do ator que consiste em agir e falar espontaneamente, substituindo palavras por sons. A *blablação* incide numa expressão vocal atrelada a uma ação, que envolve a expressividade vocal e física, sem traduções (SPOLIN, 2006). A blablação é uma língua inventada na qual sons são articulados e enunciados entonações organizadamente.

Observação: no jogo da blablação, os alunos terão que utilizar estrofes dos poemas e dar entonação aos versos. Num segundo momento, repetimos a estrofe escolhida falando normalmente;

O encontro, teve a duração de dois períodos de 50 minutos cada e utilizou-se como recursos: auditório da escola; recursos audiovisuais; e cópia do poema.

A avaliação processual se deu a partir da participação do educando em: apresentar concentração na atividade; realizar leitura do poema; e trabalhar em grupo

Imagem 12: Referência da corporeidade no jogo da improvisação com blablação.



Fonte: acervo pessoal, 2020. Escola Municipal Jardim das Margaridas

ETAPA 4 - O TEATRO E A POESIA DE CASTRO ALVES

AULA 8

Nesse encontro trabalhou-se as “expressões dramáticas” nos poemas abolicionistas de Castro Alves com o objetivo de: Identificar a ligação do poeta com o teatro e com as causas abolicionistas; investigar temáticas relacionadas com o gênero textual (poesia); realizar estudo textual; e experimentar a leitura dramática do poema em sala de aula.

No primeiro momento trabalhou-se as entonações da fala por meio da leitura; e experimentou-se no corpo e na voz a construção de personagens;

No segundo momento investigou-se e experimentou-se os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo do qual foi possível exercitar a imitação e o jogo de faz de conta, ressinificando objetos e fatos.

No terceiro momento; e experimentou-se compor e encenar, por meio de músicas, imagens, textos e outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva; onde o trabalho da gestualidade foi intensificado.

Nesta aula, avaliou-se a participação do aluno, o interesse e a criatividade utilizei os recursos audiovisuais; caixa de som computador, e cópia do poema Vozes d'África para uma aula de 50 minutos.

AULA 9

Nesse encontro enfatizou-se o trabalho de “Leitura, fluência e compreensão do texto” tendo os seguintes objetivos: contribuir para a fluência leitora do educando; possibilitar e aprimorar a fluência de textos poéticos

No primeiro momento: realizei exercícios para trabalhar a entonação vocal; e treinamento do educando leitor.

No segundo momento: Dividi a turma em dois grupos: O primeiro grupo apresentou por meio da leitura dramática o poema Navio Negreiro; O segundo grupo apresentou trechos do poema Vozes d'África.

No terceiro momento cada grupo avaliou o desempenho um outro, observando: A leitura, articulação das palavras, compreensão e desenvoltura.

A aula, que teve a duração de dois períodos de 50 minutos cada, utilizou como recursos: espaço físico o auditório da escola; recursos audiovisuais e cópia dos poemas. Como forma de avaliação observou-se a concentração, leitura e atenção dos alunos.

ETAPA 5 - PROCESSO DE ENCENAÇÃO

Os processos de encenação e apresentações das cenas que foram criadas a partir dos textos poéticos Navio Negreiro, vozes d'África e a Canção do Africano, nos deram uma dimensão bastante ampla sobre as questões étnico-raciais e os processos de negação da cultura afro-brasileira. Como professora pude observar um enriquecimento cultural, nas falas dos educandos, ainda que de forma “elementar” pois fizeram grande esforço para superar seus limites. Muitas flores desabrocharam no Jardim das Margaridas através da sementeira do conhecimento, do cultivo da reflexão e do adubo da consciência.

AULA 10

Neste encontro trabalhou-se a “criação cênica poética”. Que teve como objetivos principais: elaborar cenas a partir dos estudos dos poemas estudados, possibilitar o desenvolvimento da fluência leitora do educando;

No primeiro momento, foi trabalhado o improviso a partir da criação de cenas individualmente por meio dos jogos teatrais;

No segundo momento, criou-se cenas coletivamente a partir de estrofes dos poemas estudados;

No terceiro momento, houve a apresentação dos grupos, a partir das cenas criadas por meio do trabalho de improvisação.

Os objetivos destacados neste encontro foram: exercitar o imaginário por meio da poesia de Castro Alves; experimentar possibilidades criativas de movimento da

cena para a criação de personagens sem utilizar estereótipos; reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos; apurar, o imaginário, e a capacidade de simbolizar o repertório ficcional; exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos colocando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos, por meio de músicas, imagens, textos e outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.

Os recursos utilizados foram: ambiente adequado para a elaboração das atividades; aparelho de som; e acessórios (tecidos, cordas, instrumentos de percussão).

No processo avaliativo foi observado: a atenção do educando nas atividades sugeridas, e a participação individual no trabalho em grupo.

4.2 REFLEXÕES E MUDANÇAS: LEITURAS E SI E DO MUNDO

Importantes reflexões foram feitas nos debates decorrentes da educação para as relações étnico-raciais nas aulas de teatro, tendo como objetivo a leitura e o estudo de poemas abolicionistas de Castro Alves. A partir de então foram levantadas questões como racismo, discriminação, empoderamento, autoestima, violência, pertencimento, ancestralidade, movimentos de resistência, entre outros. A turma, dividida em grupos, fizeram leituras dos textos e extraíram palavras geradoras que foram lançadas para os debates.

Os saberes elencados neste trabalho foram propostos de forma a fazer com que o educando(a) reconhecesse os múltiplos aspectos que compõem as identidades, percebendo as diversas formas de leituras de si e do outro a partir dos meios de interação com outros corpos.

A partir das vivências em sala de aula, foi possível trabalhar sob a ótica da alteridade, fazendo que os exercícios propostos aos meninos e meninas os levassem a perceber os diferentes jeitos de ser e de estar no mundo. Assim, foi admissível refletir e identificar na prática teatral as inúmeras considerações sobre o respeito às diferenças e o cuidado com o outro.

No início do percurso, foi imperativo perceber o quanto difícil foi conquistá-los e fazê-los entender a proposta do trabalho. Passo a passo as sementes foram

plantadas e a escola começou a colher as flores que brotavam no jardim. Ao analisar as falas dos jovens, principalmente nas rodas de conversas, foi imprescindível perceber o quanto é importante a escuta sensível, ouvir cada fala era como se estivesse surgindo uma luz no final do túnel, o esforço de cada menino e menina na tentativa de ter suas vozes compreendidas ao esboçar de forma tímida sua realidade cotidiana, seus medos, suas agruras, seus desejos, anseios e tabus. Para mim, enquanto educadora, foi algo enriquecedor.

Imagem 13: trabalho da turma do 6º ano C.



Fonte: acervo pessoal, 2020. Escola Municipal Jardim das Margaridas

Imagem 14: turma do 6º ano C



Fonte: acervo pessoal, 2020. Escola Municipal Jardim das Margaridas.

No trabalho com a Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa, busquei assegurar uma aprendizagem colaborativa, onde todo o processo pudesse ser construído entre alunos e a professora de forma que os educandos (as) e educadora compartilhassem juntos as suas descobertas.

Imagem 15: laboratório cênico tema liberdade.



Fonte: acervo pessoal, 2020. Escola Municipal Jardim das Margaridas.

Imagem 16: trabalho colaborativo



Fonte: acervo pessoal, 2018. Escola Municipal Jardim das Margaridas.

Todavia, as singelas contribuições apresentadas aqui de forma teórica, não diminuem o saber empírico, pois acredito que se faz necessário um olhar de respeito e afetividade para com esses meninos e meninas que, no auge de sua existência, desejam protagonizar cenas de sucesso em suas vidas, pois se mostraram capazes de produzir algo para além da imposição social que os invisibiliza e das mazelas sociais que os acometem por serem de áreas periféricas. Muitos destes, marcados pela violência, sequer podiam imaginar que esses corpos pudessem, por meio do teatro, expressar toda a sua importância e beleza.

O trabalho desenvolvido pela profa. Edmeia com os alunos do Ensino Fundamental II, na Escola Municipal Jardim das Margaridas, foi de suma importância para os envolvidos. Os alunos perceberam que são capazes de contribuir na construção, realização e apresentação de grandes espetáculos, quando mediados, apoiados e dirigidos, criteriosamente, por um(a) bom(a) profissional (Daiane Puridade, Coordenadora do Fundamental II, Escola Jardim das Margaridas).

Imagem 17: Apresentação no teatro ESCOLAB -Imeja -Boca do Rio, em 2018.



Fonte: acervo pessoal, 2018. Escola Municipal Jardim das Margaridas.

Os alunos perceberam que são capazes de alcançar voos antes não imaginados, pois tiveram uma rica experiência, se apresentando fora do ambiente escolar, para uma plateia razoavelmente grande e desconhecida, a partir da segurança que tiveram com o trabalho desenvolvido. É válido ressaltar a importância desse tipo de trabalho, sobretudo nas escolas públicas, onde geralmente os alunos não têm acesso a esse tipo de atividade fora dela. (Daiane Puridade, Coordenadora do Fundamental II. Escola Jardim das Margaridas.)

Imagem 18: O fazer artístico – apresentação de 2018.



Fonte: acervo pessoal, 2018. Escola Municipal Jardim das Margaridas.

As aulas de teatro foram uma das melhores aulas que já tive, fiz novos amigos, superei a timidez e tive um novo hobby. A professora Mel ajudou em todos os momentos, até nas piores horas. Nossa escola participou no "Tramando arte" (um festival de apresentações de escolas de Salvador), foi muito divertido ter ensaiado essa peça. Nós acertamos e erramos várias vezes, mas com todo esforço conseguimos apresentar nosso projeto. Nunca mais vou esquecer essa apresentação, foi minha primeira vez no teatro. E eu gostei! (Juarez Andrade Amaral, 8º ANO A).

Imagem 19: Juarez, do 8º ano A.



Fonte: acervo pessoal, 2018. Escola Municipal Jardim das Margaridas

4.3 O ENCONTRO COM A NEGRITUDE

Começo esse tópico me colocando como espelho para os meus educandos, uma tentativa poética de compreender o universo da negritude e o encantamento de ser e estar no mundo. “A sabedoria que tenho hoje é que me foi passada por eles. O tempo de minha infância e juventude foi um, as referências e os valores eram outros” (MAKOTA VALDINA apud ARAÚJO, 2016). Desde criança, sempre tive uma inclinação para as artes, comecei na dança, observando, ali na pequena sala da minha casa, que para mim era um gigantesco palco, repetia as falas, os gestos e os jeitos dos artistas que assistia na TV.

Na minha infância os valores eram outros, para os adultos foram apenas brincadeiras, mas, como dizia minha vó, o aprendizado começa em casa. Contudo, os afazeres da casa e os cuidados com os irmãos foram me afastando do palco e dos momentos de fantasia, mas essas lembranças nunca foram apagadas totalmente, pois carrego no corpo, e na alma, a memória daquele lugar que foi o ponto de partida para que eu, passo a passo, pudesse trilhar outros caminhos.

Os meus passos são passos de quem pisou a estrada de Luanda. Não importa, me sinto assim! Poderia ter escolhido parir cinco, seis ou dez filhos, quem sabe? Mas optei pelo estudo. O saber me fez beber das águas das profundezas e enche gota a gota a minha fonte de conhecimento. Sempre fui amante da etimologia que compõe cada palavra que dá sentido à vida! E por falar na vida, lembro que a minha é moldada pelo amor à arte! Quiçá se não fosse a arte, não estaria aqui contando um pedacinho da minha história acadêmica.

Desde o início sabia que não iria ser fácil.... Os meus requisitos financeiros e familiares não se enquadram aos padrões exigidos pelo nosso sistema, sempre dissimulando em dizer a verdade: que preto e pobre não precisam de faculdade; porém, sei que uma brava guerreira não foge à luta, por isso, usei a arma que tinha: a coragem! O meu barco foi o teatro, a Universidade Federal da Bahia! Ali estava eu representando minha avó, minha mãe, meu pai, meus irmãos e irmãs, meus tios e tias e todos os meus antepassados, que me nutriram de coragem ao dizer: as portas não estão fechadas, mas se estiverem abra!

Cada dia de aprendizado era uma dose de paixão e a certeza do rumo certo. As dificuldades eram sanadas com a resistência que me auto define! Amante do saber, nunca fui conformada com a falta de oportunidade igualitária, onde todos possam usufruir do que a nossa Constituição rege. Vida, igualdade, liberdade, segurança, moradia... a todos! E o artigo cujo eu cito igualdade, pelo Estado de Direito de cada cidadão brasileiro inclui exatamente a educação. Tendo a certeza dessa igualdade, me debrucei em leituras e pesquisas, ultrapassei noites na sede incessante de descobrir aquilo que me era desconhecido... nos dias chuvosos, deixava o vento frio soprar meu rosto, uma frieza acolhedora. “Sentia” a presença permanente da minha ancestralidade, sussurrando aos meus ouvidos:

- Não desista, pois a persistência é companheira da vitória!

Durante essa jornada conquistei amigos, compreendi cada gesto e palavras dos bons seres; os maus, deixei passar. Sem esquecer os ensinamentos da minha raiz ancestral, busquei aprender o que o mundo acadêmico me pôde ensinar. Alguns dos meus mestres.... Ah, tornaram-se meus ídolos! Cada dia de aula era como se eu estivesse num palco, totalmente nua, onde cada palavra me vestia num toque mágico e eu, embebecida pelo conhecimento, falava de arte, do mundo real, da fantasia; ora eu estava em cena, ora era aprendiz, muitos dos dias foram assim, uma novidade, uma boa ansiedade.

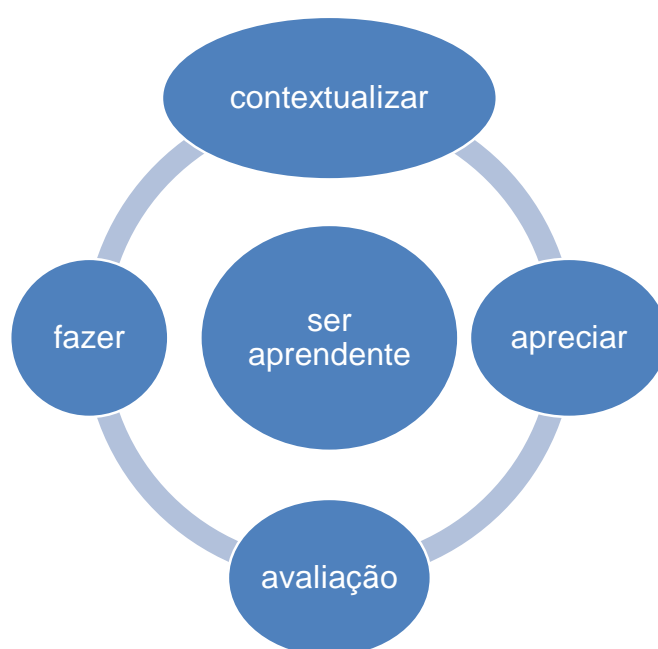
Um dos maiores desafios do meu percurso profissional foi justamente esse trabalho com a poesia. Quando propus os poemas às turmas da Escola Municipal Jardim das Margaridas, percebi que muitos tinham dificuldades na leitura; portanto, foi imprescindível um trabalho minucioso e metodológico para que os alunos(as) pudessem se interessar e compreender os textos. Foi um trabalho de conquista, acolhimento e encantamento, um investimento no potencial de cada menino e menina que aceitou o desafio de experimentar o desconhecido.

A apropriação do conhecimento se deu a partir de círculos de leituras, laboratórios de escuta e de fala. Como lugar de escuta foi importante destacar os depoimentos dos jovens durante o processo de aplicação deste trabalho, bem como entender a escola e as aulas de teatro como espaço das suas falas.

Ao propor tal método, foi possível identificar a compreensão desses educandos para as questões relacionadas à negritude. Levando em consideração o que indica a

metodologia desta pesquisa, enfatizei a proposta Triangular, os jogos de improvisação de Spolin, os pressupostos em arte da BNCC, os Referenciais Curriculares para o Ensino da Arte, da Secretaria Municipal de Educação de Salvador.

Assim, foi necessário associar o conhecimento teórico, destacando a educação para as relações étnico-raciais. Ao planejar as minhas aulas, coloquei os alunos como membros essenciais, ampliando a capacidade cognitiva, o poder criativo e a espontaneidade.



O quadro apresentado acima refere-se ao meu método de trabalho, de onde tomo como base a abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa; entretanto, coloco como foco principal o alunado que incentiva o desenvolvimento da minha prática. O meu planejamento acompanha o que propõe a coordenação pedagógica da escola Jardim das Margaridas e a Secretaria Municipal de Educação. O plano de aula tem como base as dimensões da BNCC, pois é uma exigência da coordenação da escola. Destaco as seis dimensões propostas pela BNCC para o ensino da arte: criação, crítica, reflexão, estesia, fruição e expressão.

A criação faz referência à criação artística individual ou coletiva; a crítica contempla a pesquisa de várias manifestações artísticas; a reflexão busca analisar as manifestações artísticas a partir de habilidades desenvolvidas; a estesia traz uma dimensão das formas de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo, coloca o corpo

como parte essencial da experiência em arte; a fruição faz referência à oportunidade em participar das mais variadas manifestações culturais; e a expressão diz respeito às referências e criações subjetivas a partir de cada linguagem artística e de sua materialidade.



A Abordagem Triangular, que percebe o conhecimento da arte como consequência da identificação e experimentação do objeto artístico a partir da tríade “ler, contextualizar e fazer”, foi proposta como elemento dialógico em todo o processo sem perder suas especificidades. Os alunos se identificaram com a proposta, pois conseguiram, no contexto da sala de aula e na própria experimentação em arte, vivenciar os três elementos que compõe essa abordagem. Deste modo, os alunos experimentaram, de forma individual e colaborativa, os processos de criação que compõem a linguagem teatral.

Ao propor a realização deste projeto de pesquisa, do qual o campo de investigação é a relação do teatro com a educação para as relações étnico-raciais e consecutivamente ter como lócus a sala de aula, saliento que durante o percurso foi necessário haver modificações e, no decorrer, adaptações tiveram que ser consideradas a fim de que cada etapa deste processo desafiador pudesse estar em consonância com a proposta sugerida.

Devo evidenciar que os caminhos percorridos trouxeram-me maior reflexão sobre a minha prática pedagógica e sobre o meu papel enquanto militante, reforçando, assim, a certeza de que se faz necessário trabalhar sistematicamente as questões étnico-raciais na escola, pois o legado de luta e resistência dos nossos antepassados ainda se faz presente em nossos corpos doídos, nossas falas abafadas, nossos olhares sedentos de justiça, mediante aos inúmeros equívocos históricos reforçados pela escola sobre a população negra.

Assim sendo, considero que essa proposta de pesquisa não se conclui aqui, pois existe ainda um longo caminho a ser percorrido, e que cada passo que dei neste percurso me impulsionou em ir mais adiante.

4.4 OS CAMINHOS PARA O ESPETÁCULO

Rotas Negreiras foi uma montagem cênica pedagógica constituída por elementos afrodiaspóricos realizada entre os anos de 2014 e 2019. Durante esse período, foram apresentados três poemas abolicionista do Poeta Castro Alves: Vozes d'África, Navio Negreiro e a Canção do Africanos. Como proposta pedagógica, o trabalho cênico também apresentou recortes de outros textos com temáticas étnico-raciais, enfatizando a lei 10.639/03. O corpo cênico composto por alunos do ensino fundamental das Escolas Jardim das Margaridas e Malê DeBalê, expôs um teatro provocativo e desafiador, revelando, assim, toda a magnitude e realeza de um fazer teatral que compreende as culturas afro-brasileiras como elemento de propagação de vozes e corpos acudados.



Permitam-me dizer que o local onde tudo começou é um quilombo chamado Malê DeBalê, ali às margens da Lagoa do Abaeté, onde meninos e meninas participam de um cenário mágico e misterioso onde as águas escuras da lagoa (aliás, águas negras, que nos fazem compreender a importância da nossa cor) formam um grande espetáculo de saberes que nos conduzem às salas de aulas. Salas que se transformaram em palcos, auditórios e em salas de ensaios, reconfigurando, assim, a estética do processo de ensino e aprendizagem. Os figurinos feitos com tecidos doados pelo bloco afro Malê DeBalê apresentam em suas estampas um pouco da história de lutas e resistência dos nossos antepassados que, aliados à forte musicalidade, formaram elementos importantes da cena e compuseram um cenário propositivo em total conexão com o texto poético.

Imagem 20: Do palco da lagoa para o palco do Jardim.



Fonte: acervo pessoal, 2017, Escola Malê Debalê

Em 2018, foi imprescindível adaptar o projeto por conta do fechamento da Escola Municipal Malê Debalê, todavia, é necessário refletir sobre os prejuízos que foram acometidos aos educandos que faziam parte do projeto. Para além do prejuízo intelectual, houve também um descaminho cultural e de pertencimento daquela comunidade escolar. Se a escola carregava um legado pedagógico por ter como referência não apenas o espaço físico onde habitava, mas também o próprio nome que assumia, é necessário se perguntar: quem dará continuidade ao legado de pertencimento e resistência do movimento negro naquela comunidade?

Todavia, o espetáculo não pode parara; e em 2018, já na Escola Jardim das Margaridas, apresentamos o Projeto Poesia no Jardim a convite da Secretaria Municipal de Educação de Salvador para um evento de arte e educação que reuniu professores de várias linguagens artísticas e alunos do Fundamental II, a fim de apresentarem trabalhos artísticos exitosos desenvolvidos em suas escolas. O “Tramando Arte” é um evento anual promovido pela Gerência Regional de Educação de Itapuã com o objetivo de reconhecer e valorizar os trabalhos dos professores de arte daquela regional.

Imagem 21: Tramando arte.



Fonte: acervo pessoal, 2018.

Na Escola Municipal Jardim das Margaridas, o desenvolvimento do trabalho se deu de forma intensa e desafiadora; recomeçar do “zero”, em uma comunidade “desconhecida”, com alunos que nunca tiveram contato com o teatro, provocou-me o desejo da conquista e da superação desses obstáculos. Assim, já no primeiro ano de trabalho desenvolvido, fomos convidados a apresentar a proposta cênica “Poesia no Jardim” no festival de artes da Secretaria Municipal de Educação de Salvador, intitulado “Tramando Artes”. No palco do ESCOLAB, no Bairro da Boca do Rio, em Salvador, meninos e meninas representando seus personagens se transformaram em seres gigantescos e imponentes, que ali tiveram a oportunidade de terem suas vozes ecoadas por meio do teatro e, quando surpreendidos pelos aplausos, se afirmaram enquanto protagonistas. Assim, foi possível acrescentar mais uma ação exitosa no

contexto da educação para as relações étnico-raciais e a Lei 10639/03 em uma escola pública de Salvador por meio da arte.

5 MINHAS CONSIDERAÇÕES

O objetivo geral desse trabalho de pesquisa buscou desenvolver práticas metodológicas nas aulas de teatro, que possibilitassem aos educandos refletirem sobre as questões étnico-raciais no ambiente escolar por meio de poemas abolicionistas de Castro Alves. A escolha pelo universo da poesia nos levou a caminhos até então desconhecidos e desafiadores, pois ao nos debruçarmos sobre as leituras, tivemos a oportunidade de reconhecer o ambiente escolar como lugar de inovações e criações em arte, de modo que a complexidade contida nos textos devido ao desconhecimento literário sobre a poesia de Castro Alves foi sanada por meio dos laboratórios cênicos.

Todavia, foi de suma importância perceber a expressão de corpos negros como constituição de linguagens que perpassam pelos gestos contidos ao serem provocados no trabalho proposto. Durante o tempo de estudo e experimentação corporal a partir dos jogos de improvisação, percebi que esses corpos negros reagiam por não se encontrar no lugar do belo, do bonito, corpos doídos que insistiam em permanecer nas “sombras”, acuados, escondidos, sentidos pelo peso da negação. A partir das narrativas dos estudantes, busquei elementos que me dessem subsídios para refletir a linguagem desses corpos como algo muito maior; analisei que ali se encontravam corpos detentor de memórias, de marcas, de ancestralidade, de beleza e de resistência. Percebi que a maneira como cada um se mostra tem a ver com sua própria história de vida, de que modo adquiriu tais habilidades, como aprendeu a falar e a se comportar em público, como esses corpos assumem posturas que possam dialogar com outros corpos, e de que forma o educador propõe essa interação. Quem educa deve entender que o corpo reage e dialoga expressando minuciosamente um texto incutido de histórias. Assim, reafirmo a importância da linguagem artística na escola como componente curricular imprescindível na formação do ser integral.

Considerando que a escola foi local de desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada, é salutar evidenciar o quanto se faz importante compreender que o ambiente escolar se configura como um lugar dialógico, de produção e fruição em artes, possibilitando, assim, que seus educandos descubram outros modos de interação, de ver e de se reconhecer no mundo.

Entretanto, advirto que esse trabalho de conclusão de curso não se finda aqui; os meus pensamentos acerca desta dissertação só reafirmam a certeza de que ainda há outros mares a serem desbravados por navios coloridos que nos levem a portos de saberes, por meio da leitura, do teatro e da poesia.

...La vem o navio negreiro,
Cheio de melancolia
La vem o navio negreiro
cheinho de poesia
lá vem o navio negreiro
com carga de resistência
lá vem o navio negreiro
cheinho de inteligência.

(O poeta do povo, p.45)

E, assim, me coloco como aprendiz de todo esse processo, que fora construído com o desejo de levar a beleza e o encantamento do teatro aos meus educandos; fiz com todo o cuidado e delicadeza que eles mereciam, sem perder o fio condutor que nos referencia enquanto negros e negras que carregam múltiplos legados de luta e resistência.

Mel, silvestre,
tirei das plantas
Sal, tirei das águas,
Luz, tirei do céu.
Escutai meus irmãos!
Poesia, tirei de tudo
para oferecer ao senhor,
e não tirei ouro da terra,
nem sangue, dos meus irmãos.

Assim, deixo aqui a possibilidade de continuidade deste trabalho como uma proposta aberta a novas configurações, novos saberes e fazeres em arte e, ainda que tenha que aportar em outras escolas, estarei disponível ao recomeço.

REFERÊNCIAS

A COR DA CULTURA. **O projeto**. 2013. Disponível em: <acordacultura.org.br/oprojeto>. Acesso em: 21 ago 2020.

ALVES, Antônio de Castro. **Obras completas de Castro Alves**. Rio de Janeiro, Companhia Editorial Nacional, 1944.

_____. **O navio negreiro**: tragédia no mar. São Paulo: Global, 2008.

ARAÚJO, Ubiratan Castro de. **Saberes e viveres de mulher negra: Makota Valdina**. 2016. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/revista2/revista2-i75.pdf>>. Acesso em: 21 ag. 2020.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. Tradução de Carlos Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

_____. **Afrocentricidade**. 2016. Disponível em: <<https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/03/afrocentricidade-molefi-k-asante.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

_____. **The Asante Principles for the Afrocentric Curriculum**. 2009. Disponível em: <<http://www.asante.net/articles/6/the-asante-principles-for-the-afrocentric-curriculum/>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

_____. Afrocentric idea in education. In: **The Journal of Negro**, v. 60, n. 2, 1991, p. 170-180.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo; Perspectiva, 1991.

_____. **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Arte, educação e cultura**. 1995. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000079.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2020.

BRANDÃO, Ana Paula (coord). **Saberes e fazeres**: modos de interagir. V. 3. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. 152 p.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 05 mai. 2020.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998. 116 p.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais. 2. Arte: Ensino de quinta a oitava séries.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998. 116 p.

_____. **Lei nº 11.645/08.** 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. **Lei nº 10.639/03.** 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. **A Lei Griô.** 2010. Disponível em: <<http://cultura.gov.br/a-lei-grio-1149348/>>. Acesso em: 06 mai. 2020.

BOURDIEU, P. A Identidade e a representação: elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região. In: PEREIRA, M.M.; AMADO, J. (orgs.). **O Poder Simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 107-132.

COSTA, Cléria Botelho da. Justiça e abolicionismo na poesia de Castro Alves. In: **Projeto História**, São Paulo, n.33, p. 179-194, dez. 2006.

DJUMBAI LIBERTAIU. **Entrevista a Molefi Kete Asante.** 2014. Disponível em: <<https://plataformagueto.wordpress.com/2014/02/25/entrevista-a-molefi-kete-asante/>>. Acesso em: 12 mar. 2020.

FERNANDES, V.B.; SOUZA, M.C.C.C.de. Identidade negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n.63, p.103-120, 2016.

FERRARI, M.A.L.D. O papel da diferença na construção da identidade. **Boletim de Psicologia**, v.55, n.124, p.01-08, 2016.

FERREIRA, Bia. **Cota não é esmola.** 2018. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/bia-ferreira/cota-nao-esmola/>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

GONÇALVES, L.A.O; SILVA, P.B.G. Movimento negro e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, 2000.

GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DA AÇÃO AFIRMATIVA. **O que são ações afirmativas?** 2020. Disponível em: < <http://gema.iesp.uerj.br/o-que-sao-acoes-afirmativas/>>. Acesso em: 08 out. 2020.

LUCENA, F.C.de.; LIMA, J.S. **Ser negro:** um estudo de caso sobre “identidade negra”. **SABERES**, v. 1, n.2, p. 33-51, 2009.

MÁXIMO, T.A.C.O.; LARRAIN, L.F.C.R.; NUNES, A.V.L.; LINS, S.L.B. Processos de identidade social e exclusão racial na infância da solidão. **Psicologia em Revista**, v.18, n.3, p.507-526, 2012.

OLIVEIRA, Eliane dos Santos de; CORRÊA, Vanisse Simone Alves. **Ensino de Artes: A abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa**. 2018. Disponível em: <<https://revistacontemporartes.com.br/2018/12/14/ensino-de-artes-a-abordagem-triangular-de-ana-mae-barbosa/>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **O que é uma educação decolonial?** 2017. Disponível em: <https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DECOLONIAL>. Acesso em: 15 jun. 2020.

PACHECO, Lillian; CAIRES, Márcio. **Nação Griô: o Parto Mítico da Identidade do Povo Brasileiro**. Lençóis/BA: Ação Griô Nacional, 2008.

PACHECO, Lillian. **A pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida**. 2 ed. Lençóis/BA: Grãos de Luz e Griô, 2006.

PEREIRA, Joseane. **Griots: os contadores de histórias da África Antiga**. 2019. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/griots-os-contadores-de-historias-da-africa-antiga/>>. Acesso em: 24 abr. 2020.

PINTO, Valdina O. **Educação para a convivência pacífica entre religiões**. 2015. Disponível em: <<http://educacao3.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2015/05/educacao-convivencia-pacifica.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2020.

ROSSETO, Robson. **Jogos e improvisação teatral**. Guarapuava: UNICENTRO, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/857/5/Jogos%20e%20improvisa%C3%A7%C3%A3o%20teatral%20perspectivas%20metodo%20B3gicas.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2020.

SALVADOR (BA). Prefeitura. **Referenciais curriculares de arte para o ensino fundamental da rede municipal de educação** / Prefeitura Municipal de Salvador; Universidade Federal da Bahia; Beth Rangel, Rita Aquino, Suzane Lima Costa (orgs.) - Itajaí: Casa Aberta Editora, 2017. 118 p.

SANTOS JÚNIOR, Renato Nogueira dos. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, ano 3, n. 11, 2010. Disponível em: <https://africaeaficanidades.net/documentos/01112010_02.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2020.

SANTOS, S.K.B.M.M.dos. O que é ser negro no Brasil? – Uma reflexão sobre o processo de construção da identidade do povo brasileiro. **Cadernos Imbondeiro**, v.2, n.1, p. 1-12, 2012.

SANTOS NETO, Artur Bispo dos. **A palavra e a imagem no poema o Navio Negreiro de Castro Alves**. Tese [doutorado]. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2007. 204 p. Disponível em:

<http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/519/1/TeseCompleta_ArturBispo-2007.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2020.

SCHIMITZ, M.B.M. **A importância da autoestima no contexto familiar, social e escolar**. 2004. 62 f. Monografia (Pós-Graduação em Psicologia) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma. 2004.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?** / Ana Célia da Silva. – Salvador: EDUFBA, 2011. 182 p.

_____. **A obrigatoriedade do Ensino da cultura afro-brasileira**. Anais do 17º EPENN – Educação, Ciência e Desenvolvimento Social. Belém, 2005.

_____. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CEAO, CED, 1995.

SILVA, J.P.da; FERREIRA, R.V.J.; FARIA, J.S. A construção da identidade da criança negra: a literatura afro como possibilidade reflexiva. **CES Revista**, v. 25, p.283-296, 2011.

SILVA, Tharciana Goulart da; LAMPERT, Jociele. Reflexões sobre a abordagem triangular no ensino básico de artes visuais no contexto brasileiro. **Revista Matéria-Prima**, v. 5, n. 1, p: 88-95, 2017.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**: um manual para o professor. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. **Improvisação para o teatro**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Jogos Teatrais – o fichário de Viola Spolin**. 2 ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2006.

VYGOTSKY, Levi. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1988.

WALTER, Silvana Klenk. **Relações étnico-raciais na escola**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1410-8.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2020.

ANEXO A

A CANÇÃO DO AFRICANO

Lá na úmida senzala,
Sentado na estreita sala,
Junto ao braseiro, no chão,
Entoa o escravo o seu canto,
E ao cantar correm-lhe em pranto
Saudades do seu torrão ...

De um lado, uma negra escrava
Os olhos no filho crava,
Que tem no colo a embalar...
E à meia voz lá responde
Ao canto, e o filhinho esconde,
Talvez pra não o escutar!

"Minha terra é lá bem longe,
Das bandas de onde o sol vem;
Esta terra é mais bonita,
Mas à outra eu quero bem!

"O sol faz lá tudo em fogo,
Faz em brasa toda a areia;
Ninguém sabe como é belo
Ver de tarde a papa-ceia!

"Aqueles terras tão grandes,
Tão compridas como o mar,
Com suas poucas palmeiras
Dão vontade de pensar ...

"Lá todos vivem felizes,
Todos dançam no terreiro;
A gente lá não se vende
Como aqui, só por dinheiro".

O escravo calou a fala,
Porque na úmida sala
O fogo estava a apagar,
E a escrava acabou seu canto,
Pra não acordar com o pranto
O seu filhinho a sonhar!

O escravo então foi deitar-se,
Pois tinha de levantar-se
Bem antes do sol nascer,
E se tardasse, coitado,
Teria de ser surrado,
Pois bastava escravo ser.

E a cativa desgraçada
Deita seu filho, calada,
E põe-se triste a beijá-lo,
Talvez temendo que o dono
Não viesse, em meio do sono,
De seus braços arrancá-lo!

(CASTRO ALVES, 1863 apud ALVES, 1944).

ANEXO B

VOZES D'AFRICA

Deus! ó Deus! onde estás que não respondes?
Em que mundo, em qu'estrela tu t'escondes
Embuçado nos céus?
Há dois mil anos te mandei meu grito,
Que embalde desde então corre o infinito...
Onde estás, Senhor Deus?...

(...)

Minhas irmãs são belas, são ditosas...
Dorme a Ásia nas sombras voluptuosas
Dos haréns do Sultão.
Ou no dorso dos brancos elefantes
Embala-se coberta de brilhantes
Nas plagas do Hindustão.

(...)

A Europa é sempre Europa, a gloriosa!...
A mulher deslumbrante e caprichosa,
Rainha e cortesã.
Artista — corta o mármore de Carrara;
Poetisa — tange os hinos de Ferrara,
No glorioso afã!...

Sempre a láurea lhe cabe no litígio...
Ora uma c'roa, ora o barrete frígio
Enflora-lhe a cerviz.
O Universo após ela — doudo amante —
Segue cativo o passo delirante
Da grande meretriz.

Mas eu, Senhor!... Eu triste abandonada
Em meio das areias esgarada,
Perdida marcho em vão!
Se choro... bebe o pranto a areia ardente;
Talvez... p'ra que meu pranto, ó Deus
clemente!
Não descubras no chão...

(...)

Como o profeta em cinza a fronte envolve,
Velo a cabeça no areal que volve
O siroco feroz...
Quando eu passo no Saara amortilhada...

Ai! dizem: "La vai África embuçada
No seu branco albornoz..."
(...)
Não basta inda de dor, ó Deus terrível?!
É, pois, teu peito eterno, inexaurível
De vingança e rancor?...
E que é que fiz, Senhor? que torvo crime
Eu cometi jamais que assim me oprime
Teu gládio vingador?!...

(...)

Vi a ciência desertar do Egito...
Vi meu povo seguir — Judeu maldito —
Trilho de perdição.
Depois vi minha prole desgraçada
Pelas garras d'Europa — arrebatada —
Amestrado falcão!...

Cristo! embalde morreste sobre um
monte...
Teu sangue não lavou de minha fronte
A mancha original.
Ainda hoje são, por fado adverso,
Meus filhos — alimária do universo,
Eu — pasto universal...

Hoje em meu sangue a América se nutre
— Condor que transformara-se em abutre,
Ave da escravidão,
Ela juntou-se às mais... irmã traidora
Qual de José os vis irmãos outrora
Venderam seu irmão.

Basta, Senhor! De teu potente braço
Role através dos astros e do espaço
Perdão p'ra os crimes meus!...
Há dois mil anos... eu soluço um grito...
Escuta o brado meu lá no infinito,
Meu Deus! Senhor, meu Deus!!...
(CASTRO ALVES, 1868 apud ALVES,
1944).

ANEXO C

NAVIO NEGREIRO

I

'Stamos em pleno mar... Doudo no espaço
 Brinca o luar — dourada borboleta;
 E as vagas após ele correm... cansam
 Como turba de infantes inquieta.
 'Stamos em pleno mar... Do firmamento
 Os astros saltam como espumas de ouro...
 O mar em troca acende as ardentias,
 — Constelações do líquido tesouro..
 'Stamos em pleno mar... Dois infinitos
 Ali se estreitam num abraço insano,
 Azuis, dourados, plácidos, sublimes...
 Qual dos dous é o céu? qual o oceano?...
 'Stamos em pleno mar... Abrindo as velas
 Ao quente arfar das virações marinhas,
 Veleiro brigue corre à flor dos mares,
 Como roçam na vaga as andorinhas...
 Onde vem? onde vai? Das naus errantes
 Quem sabe o rumo se é tão grande o espaço?
 Neste Saara os corcéis o pó levantam,
 Galopam, voam, mas não deixam traço.
 Bem feliz quem ali pode nest'hora
 Sentir deste painel a majestade!
 Embaixo — o mar em cima — o firmamento...
 E no mar e no céu — a imensidade!
 Oh! que doce harmonia traz-me a brisa!

Que música suave ao longe soa!
 Meu Deus! como é sublime um canto ardente
 Pelas vagas sem fim boiando à toa!
 Homens do mar! ó rudes marinheiros,
 Tostados pelo sol dos quatro mundos!
 Crianças que a procela acalentara
 No berço destes pélagos profundos!
 Esperai! esperai! deixai que eu beba
 Esta selvagem, livre poesia
 Orquestra — é o mar, que ruge pela proa,
 E o vento, que nas cordas assobia...

Por que foges assim, barco ligeiro?
 Por que foges do pávido poeta?
 Oh! quem me dera acompanhar-te a esteira
 Que semelha no mar — doudo cometa!
 Albatroz! Albatroz! águia do oceano,
 Tu que dormes das nuvens entre as gazas,
 Sacode as penas, Leviathan do espaço,
 Albatroz! Albatroz! dá-me estas asas.

II

Que importa do nauta o berço,
 Onde é filho, qual seu lar?
 Ama a cadência do verso
 Que lhe ensina o velho mar!
 Cantai! que a morte é divina!
 Resvala o brigue à bolina
 Como golfinho veloz.
 Presa ao mastro da mezena

Saudosa bandeira acena
 As vagas que deixa após.
 Do Espanhol as cantilenas
 Requebradas de langor,
 Lembram as moças morenas,
 As andaluzas em flor!
 Da Itália o filho indolente
 Canta Veneza dormente,
 — Terra de amor e traição,
 Ou do golfo no regaço
 Relembra os versos de Tasso,
 Junto às lavas do vulcão!
 O Inglês — marinheiro frio,
 Que ao nascer no mar se achou,
 (Porque a Inglaterra é um navio,
 Que Deus na Mancha ancorou),
 Rijo entoa pátrias glórias,
 Lembrando, orgulhoso, histórias
 De Nelson e de Aboukir.. .
 O Francês — predestinado —
 Canta os louros do passado
 E os loureiros do porvir!
 Os marinheiros Helenos,
 Que a vaga jônia criou,
 Belos piratas morenos
 Do mar que Ulisses cortou,
 Homens que Fídias talhara,
 Vão cantando em noite clara
 Versos que Homero gemeu ...
 Nautas de todas as plagas,
 Vós sabeis achar nas vagas
 As melodias do céu! ...

III

Desce do espaço imenso, ó águia do

oceano!
 Desce mais ... inda mais... não pode
 olhar humano
 Como o teu mergulhar no brigue
 voador!
 Mas que vejo eu aí... Que quadro
 d'amarguras!
 É canto funeral! ... Que tétricas figuras!
 ...
 Que cena infame e vil... Meu Deus! Meu
 Deus! Que horror!

IV

Era um sonho dantesco... o
 tombadilho
 Que das luzernas avermelha o brilho.
 Em sangue a se banhar.
 Tinir de ferros... estalar de açoite...
 Legiões de homens negros como a
 noite,
 Horrendos a dançar...

Negras mulheres, suspendendo às
 tetas
 Magras crianças, cujas bocas pretas
 Rega o sangue das mães:
 Outras moças, mas nuas e
 espantadas,
 No turbilhão de espectros arrastadas,
 Em ânsia e mágoa vãs!

E ri-se a orquestra irônica, estridente...
 E da ronda fantástica a serpente

Faz doudas espirais ...
 Se o velho arqueja, se no chão resvala,
 Ouvem-se gritos... o chicote estala.
 E voam mais e mais...
 Presa nos elos de uma só cadeia,
 A multidão faminta cambaleia,
 E chora e dança ali!
 Um de raiva delira, outro enlouquece,
 Outro, que martírios embrutece,
 Cantando, geme e ri!
 No entanto o capitão manda a manobra,
 E após fitando o céu que se desdobra,
 Tão puro sobre o mar,
 Diz do fumo entre os densos nevoeiros:
 "Vibrai rijo o chicote, marinheiros!
 Fazei-os mais dançar!..."
 E ri-se a orquestra irônica, estridente. . .
 E da ronda fantástica a serpente Faz
 doudas espirais...
 Qual um sonho dantesco as sombras
 voam!...
 Gritos, ais, maldições, preces ressoam!
 E ri-se Satanás!...

V

Senhor Deus dos desgraçados!
 Dizei-me vós, Senhor Deus!
 Se é loucura... se é verdade
 Tanto horror perante os céus?!
 Ó mar, por que não apagas
 Co'a esponja de tuas vagas
 De teu manto este borrão?...
 Astros! noites! tempestades!
 Rolai das imensidades!
 Varrei os mares, tufão!
 Quem são estes desgraçados
 Que não encontram em vós
 Mais que o rir calmo da turba
 Que excita a fúria do algoz?

Quem são? Se a estrela se cala,
 Se a vaga à pressa resvala
 Como um cúmplice fugaz,
 Perante a noite confusa...
 Dize-o tu, severa Musa,
 Musa libérrima, audaz!...
 São os filhos do deserto,
 Onde a terra esposa a luz.
 Onde vive em campo aberto
 A tribo dos homens nus...
 São os guerreiros ousados
 Que com os tigres mosqueados
 Combatem na solidão.
 Ontem simples, fortes, bravos.
 Hoje míseros escravos,
 Sem luz, sem ar, sem razão. . .
 São mulheres desgraçadas,
 Como Agar o foi também.
 Que sedentas, alquebradas,
 De longe... bem longe vêm...
 Trazendo com tibios passos,
 Filhos e algemas nos braços,
 N'alma — lágrimas e fel...
 Como Agar sofrendo tanto,
 Que nem o leite de pranto
 Têm que dar para Ismael.
 Lá nas areias infindas,
 Das palmeiras no país,
 Nasceram crianças lindas,
 Viveram moças gentis...
 Passa um dia a caravana,
 Quando a virgem na cabana
 Cisma da noite nos véus ...
 ... Adeus, ó choça do monte,
 ... Adeus, palmeiras da fonte!...
 ... Adeus, amores... adeus!...
 Depois, o areal extenso...
 Depois, o oceano de pó.

Depois no horizonte imenso
 Desertos... desertos só...
 E a fome, o cansaço, a sede...
 Ai! quanto infeliz que cede,
 E cai p'ra não mais s'erguer!...
 Vaga um lugar na cadeia,
 Mas o chacal sobre a areia
 Acha um corpo que roer.
 Ontem a Serra Leoa,
 A guerra, a caça ao leão,
 O sono dormido à toa
 Sob as tendas d'amplidão!
 Hoje... o porão negro, fundo,
 Infecto, apertado, imundo,
 Tendo a peste por jaguar...
 E o sono sempre cortado
 Pelo arranco de um finado,
 E o baque de um corpo ao mar...
 Ontem plena liberdade,
 A vontade por poder...
 Hoje... cùm'lo de maldade,
 Nem são livres p'ra morrer. .
 Prende-os a mesma corrente
 — Férrea, lúgubre serpente —
 Nas roscas da escravidão.
 E assim zombando da morte,
 Dança a lúgubre coorte
 Ao som do açoute... Irrisão!...
 Senhor Deus dos desgraçados!
 Dizei-me vós, Senhor Deus,
 Se eu deliro... ou se é verdade
 Tanto horror perante os céus?!...
 Ó mar, por que não apagas
 Co'a esponja de tuas vagas
 Do teu manto este borrão?
 Astros! noites! tempestades!
 Rolai das imensidades!
 Varrei os mares. tufão! ...

VI

Existe um povo que a bandeira empresta
 P'ra cobrir tanta infâmia e cobardia!...
 E deixa-a transformar-se nessa festa
 Em manto impuro de bacante fria!...
 Meu Deus! meu Deus! mas que bandeira
 é esta,
 Que impudente na gávea tripudia?
 Silêncio. Musa... chora, e chora tanto
 Que o pavilhão se lave no teu pranto! ..
 Auriverde pendão de minha terra,
 Que a brisa do Brasil beija e balança,
 Estandarte que a luz do sol encerra
 E as promessas divinas da esperança...
 Tu que, da liberdade após a guerra,
 Foste hasteado dos heróis na lança
 Antes te houvessem roto na batalha,
 Que servires a um povo de mortalha!...

Fatalidade atroz que a mente esmaga!
 Extingue nesta hora o brigue imundo
 O trilho que Colombo abriu nas vagas,
 Como um íris no pélago profundo!
 Mas é infâmia demais! ... Da etérea
 plaga
 Levantai-vos, heróis do Novo Mundo!
 Andrada! arranca esse pendão dos ares!
 Colombo! fecha a porta dos teus mares!

(CASTRO ALVES, 1868 apud ALVES,
 1944).

APÊNDICE A

Apresentações com turmas do ensino fundamental, utilizando o teatro como mediação para a aplicabilidade da Lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Apresentações na Escola municipal Malê DeBalê (Cena filhos do quilombo)



Fonte: acervo pessoal, 2017. Escola Malê Debalê

APÊNDICE B

Deus! ó Deus! onde estás que não respondes?
Em que mundo, em qu'estrela tu t'escondes
Embuçado nos céus?
Há dois mil anos te mandei meu grito,
Que embalde desde então corre o infinito...
Onde estás, Senhor Deus?...

Cena da apresentação Vozes D'África/escolas da comunidade de Itapuã



Fonte: acervo pessoal, 2017. Escola Malê Debalê

APÊNDICE C

TRECHO DO POEMA “NAVIO NEGREIRO”

São os filhos do deserto,
Onde a terra esposa a luz.
Onde vive em campo aberto
A tribo dos homens nus...
São os guerreiros ousados
Que com os tigres mosqueados
Combatem na solidão.
Ontem simples, fortes, bravos.
Hoje míseros escravos,
Sem luz, sem ar, sem razão.



APÊNDICE D

Encontros temáticos Escola Municipal Jardim das Margaridas

[...] Fatalidade atroz que a
mente esmaga!
Extingue nesta hora o brigue
imundo
O trilho que Colombo abriu nas
vagas,
Como um íris no pélago
profundo!
Mas é infâmia demais! ... Da
etérea plaga
Levantai-vos, heróis do Novo
Mundo!
Andrada! arranca esse pendão
dos ares!
Colombo! fecha a porta dos
teus mares!

Castro Alves



Fonte: acervo pessoal, 2018, Escola Jardim das Margaridas

APÊNDICE E

Laboratório cênico: Escola Municipal Jardim das margaridas, 2018.

Estudo de cena: Escola Municipal Jardim das Margaridas.



Fonte: acervo pessoal, 2018. Escola Municipal Jardim das Margaridas.

APÊNDICE F

Laboratório Cênico /preparação para a cena - Escola Municipal Jardim das Margaridas



Fonte: acervo pessoal, 2019. Escola Municipal Jardim das Margaridas.

APÊNDICE G

Encontro com os mestres da Comunidade? Oficina de Tradição oral em escolas da comunidade de Itapuã /Roda das Idades e dos saberes



Fonte: acervo pessoal. Escola da Comunidade de Itapuã.

APÊNDICE H

Formação para professores projeto circuito cultural



Com a palavra Makota Valdina,
Compondo a mesa estavam: Antônio Godi, Lia Paiva, Kiza Paiva.
Local: Auditório da Escola Municipal Tereza Cristina.2017.

APÊNDICE I



Apresentação de Navio Negreiro
Auditório da Escola Municipal Tereza Cristina 2017.

APÊNDICE J

ESCOLA MUNICIPAL JARDIM DAS MARGARIDAS - SÉRIE: 6º C

Nº	NOME DO ALUNO	DATA DE NASC.
01	AGATHA LEANDRA CARNEIRO SIMÕES	17/09/2009
02	ALBERT SAMPAIO DA COSTA	29/02/2008
03	ANA BEATRIZ DE JESUS ALMEIDA	18/06/2008
04	BRUNO DO NASCIMENTO ROCHA	05/07/2007
05	DAVI FERREIRA MOREIRA	30/06/2006
06	ELIZA VITORIA GOMES DOS SANTOS	27/04/2009
07	EMILLY VITORIA DE JESUS LUBARINO	16/11/2008
08	EMMANUEL BISPO SANTOS	02/11/2008
09	FRANCIELLE VICTORIA DOS SANTOS VASCONCELOS	08/04/2009
10	GABRIEL RIOS MENDES	06/05/2006
11	GUSTAVO HENRIQUE TANCREDO NEVES SANTOS	25/08/2008
12	HELENA VITORIA SANTOS CERQUEIRA	04/03/2009
13	ICARO VINICIUS OLIVEIRA FRANCA	12/03/2009
14	JAQUELINE ESTER DE SANTANA COUTINHO	05/09/2008
15	KAIQUE DE ALMEIDA CONCEIÇÃO	10/05/2008
16	KAUAN CASTRO DE SOUZA	22/05/2009
17	KAUANE MOREIRA ALMEIDA REIS	21/02/2008
18	LETICIA FELIX DOS SANTOS	18/08/2007
19	LUCAS DE MEDEIROS MOTA	27/05/2007
20	LUCAS NATANAEL DOS SANTOS SILVA	28/03/2009
21	MARIA JANAINA SANTOS DA SILVA	25/03/2007
22	MARINA SANTOS DA SILVA	21/02/2007
23	MATEUS FERREIRA BORGES	15/09/2008
24	RAIMUNDO ALEXANDRE DOS SANTOS NETO	30/11/2007
25	RODRIGO ALVES DE SOUZA	10/04/2006
26	RYAN ROBERTO ARAUJO DA SILVA	27/05/2008
27	SAMUEL CONCEIÇÃO DAMACENO SILVA	22/01/2009
28	SERENA NUNES DA SILVA	23/09/2008
29	WALDER BRITO DE SOUZA JUNIOR	14/07/2007

APÊNDICE L

SÉRIE: 6º D

Nº	NOME DO ALUNO	DATA DE NASC.
01	ARIADINE OLIVEIRA DOS SANTOS	08/11/2008
02	ARTHUR RODRIGUES DIAS	27/06/2007
03	CASSIANE DOS SANTOS FRANCA	02/10/2008
04	DAVID CARVALHO DOS SANTOS	12/03/2006
05	DIEGO SANTOS GUILHERME DE SOUSA	03/04/2008
06	ELAINE PEREIRA SANTOS	04/07/2005
07	ESTER SANTANA ALMIRANDA DA SILVA	08/08/2008
08	FLAVIA ALESSANDRA SANTOS DA CONCEIÇÃO	13/11/2007
09	GABRIELLE NASCIMENTO DE ARAUJO	05/11/2009
10	GREICENARA CARVALHO DE JESUS	07/09/2006
11	GUILHERME JOÃO BATISTA PEREIRA	17/06/2007
12	ICARO AUGUSTO CONCEIÇÃO CRUZ	06/02/2006
13	IURI GUERRA SANTANA	06/02/2006
14	JONATHAN LUCAS SOUZA DOS SANTOS	23/02/2009
15	MARIA EDUARDA SOUSA GONÇALVES SILVA	26/04/2008
16	MATHEUS HENRIQUE LIMA LEAL SANTOS	31/03/2008
17	MONIQUE EVELLYN JESUS DOS SANTOS	16/07/2007
18	RANGEL DE MENEZES FERREIRA	06/03/2008
19	REBECA VITORIA OLIVEIRA DOS SANTOS	22/10/2006
20	SAMUEL VITOR MARQUES SANTOS	17/04/2008
21	SAULO SOUSA GARCIA	25/12/2005
22	TARCISIO DE SOUZA SILVA	30/05/2007
23	TAYLANE SOBRAL RIBEIRO	18/07/2007
24	VICTOR GABRIEL MELO FIUZA	10/05/2007
25	VITORIA HELEN PEREIRA FERREIRA	26/09/2006

APÊNDICE M

SÉRIE: 6º E

Nº	NOME DO ALUNO	DATA DE NASC.
01	ADRIELE SANTANA DA SILVA	19/01/2007
02	ALESSANDRA DA SILVA DOS SANTOS	23/07/2005
03	AMANDA CAROLINE DOS SANTOS DA ANUNCIAÇÃO	30/01/2009
04	BIANCA DA SILVA MOURA	30/03/2007
05	CAROLINE SAMPAIO DA COSTA	22/05/2006
06	CAUAN CESAR NOBREGA FALCÃO	30/04/2006
07	DEIVISSON JESUS DE SANTANA	16/09/2005
08	DIEGO RAMOS ROCHA	16/10/2006
09	FABRICIO SILVA SANTOS	23/01/2007
10	FERNANDO CHECCUCCI LOPES	06/05/2008
11	GUILHERME SAMPAIO LEITE	26/01/2009
12	HELM HENRIQUE GUIRRA DE SANTANA	15/09/2008
13	IGOR SANTOS DAS CANDEIAS	27/05/2006
14	IZAEL VITOR CALVAO DOS SANTOS	30/10/2006
15	JEANE REIS PINTO DE JESUS	02/11/2007
16	JULIO SOARES MARQUES	19/11/2007
17	KAREN VITORIA SANTOS DE JESUS	13/08/2006
18	KLEBER MENEZES RODRIGUES FILHO	06/01/2009
19	LAILA FREITAS DE JESUS	11/02/2009
20	LUIZ RAVEL ALVES DA SILVA	26/12/2006
21	MAIARA COSTA GALDINO	25/10/2006
22	MAIEVELLIN SOUSA SOARES	13/02/2009
23	MAISA COSTA GALDINO	05/12/2007
24	MARIA VITORIA SANTOS DE ALMEIDA	17/07/2009
25	MATEUS DE OLIVEIRA SANTOS	29/10/2004
26	PAMELA OLIVEIRA SANTANA	25/10/2007
27	PAULO SERGIO MARINHO FILHO	22/11/2008
28	ROGER DOS SANTOS CARDOSO	28/09/2007
29	SABRINA SILVA DA CRUZ	08/05/2006
30	VICTORIA CERQUEIRA DOS SANTOS DE JESUS	02/05/2008
31	WENDEL GABRIEL SANTOS SANTANA	03/09/2005
32	YASMIM DAMASCENO ALBUQUERQUE	19/07/2005
33	YASMIN SANTOS MESQUITA	27/09/2007

APÊNDICE N

SÉRIE: 7º A

Nº	NOME DO ALUNO	DATA DE NASC.
01	ALANA JENNIFER SANTOS DE JESUS	30/03/2008
02	ALONSO FERNANDO SANTOS DA SILVA	10/12/2007
03	AMANDA OLIVEIRA PAIVA	06/03/2007
04	ANA CAROLINA SOUZA SILVA	29/08/2007
05	CAIQUE DE OLIVEIRA FERREIRA	16/03/2008
06	CARLOS CAIQUE DA CONCEIÇÃO SALES	03/12/2007
07	DEIVID MIGUEL LIMA DE SOUZA	14/01/2008
08	EDUARDA DA SILVA LIMA FERREIRA	11/05/2007
09	EDUARDO ANTONIO SILVA E SILVA	07/06/2007
10	ERICA LAURANA CERQUEIRA SANTOS	03/03/2008
11	FILIPPE SALES BEMFICA	23/08/2007
12	FLÁVIA JESUS DOS SANTOS	27/07/2007
13	HUGO MAXIMUS PIMENTEL	06/07/2008
14	INGRID DE SOUZA BATISTA	05/12/2006
15	IVANDERSON MOTA LOPES	25/05/2008
16	JOÃO PEDRO DE OLIVEIRA COSTA SILVA	26/07/2007
17	JOHN ERICK FREIRE DE FREITAS	30/06/2006
18	KALINY BATISTA DE JESUS	28/08/2007
19	LARISSA DE JESUS DOS SANTOS	30/04/2007
20	LORENA BRITO PEREIRA DOS SANTOS	21/02/2007
21	LUCAS EVANIO SILVA MUNIZ	03/04/2004
22	LUISA KELLY LIMA DOS SANTOS	20/03/2005
23	MAIARA BARBOSA	05/03/2007
24	MAICON DOUGLAS RIBEIRO DOS SANTOS	11/12/2006
25	MILENA GOMES MORAIS DE SANTANA	29/01/2007
26	PRISCILA GABRIELLE CRUZ VELOSO	03/02/2007
27	RAISSA DE ASSIS ALIBERTO SANTOS	12/12/2006
28	SAMILE BARBARA LESSA SANTOS	08/07/2005
29	VANDERSON ROCHA DE SOUZA	19/01/2006
30	VERIDIANNE DOS SANTOS BRITO	22/03/2008
31	VERIDIELLE DOS SANTOS BRITO	22/03/2008
32	WILLIAN VINICIUS OLIVEIRA FRANCA	10/01/2007
33	YAGO BARBOSA DOS SANTOS	15/01/2006

APÊNDICE O

SÉRIE: 7º B

Nº	NOME DO ALUNO	DATA DE NASC.
01	ALISSON DO AMOR DIVINO SILVA	31/07/2006
02	ANA ISADORA TEIXEIRA SOUZA	01/03/2008
03	BRUNO OLIVEIRA DOS SANTOS	05/08/2005
04	CAMILE VITORIA SANTOS FERREIRA	30/01/2006
05	DAIANE FERREIRA DA SILVA	13/09/2006
06	DANILLY AMARAL NASCIMENTO	25/11/2007
07	DAVID LOBO SANTOS	23/09/2005
08	ESTEFANY DE JESUS SILVA	22/04/2006
09	FRANCIANE DA HORA SANTANA	14/10/2005
10	GABRIEL MATOS DOS SANTOS	06/09/2005
11	GABRIELA DOS SANTOS PEDREIRA	18/08/2004
12	GABRIELA SILVA DE JESUS	04/11/2006
13	INGRIDE DAMASCENO MIRANDA	23/04/2005
14	JACÓ DOS SANTOS COSTA	09/12/2007
15	JADSON DA SILVA SOUZA	05/02/2007
16	JEANE SANTOS DE SANTANA	13/03/2004
17	JEFERSON JESUS ALVES SANTOS	15/03/2006
18	LAISLON LUIZ JESUS NASCIMENTO SILVA	04/11/2007
19	LORENA MIRANDA SILVA	29/09/2007
20	LORRANE SILVA BARBOSA	03/05/2007
21	LUIZ EDUARDO DE LUCENA TRINDADE	15/08/2006
22	MARIA EDUARDA DA HORA SILVA	21/07/2007
23	MATHEUS PEREIRA BEZERRA DOS SANTOS	09/05/2005
24	PABLO NEILTON DOS SANTOS BRITO	09/09/2006
25	RENATA VITORIA SILVA PONTES	30/06/2006
26	RONALD BORGES PEREIRA TELES	15/08/2006
27	TALITA DIAS SOARES	10/06/2006
28	THAMIRES DOS SANTOS MACHADO	13/10/2005
29	VANESSA DA CRUZ SANTOS	31/05/2007
30	VITOR GABRIEL PIMENTEL DOS SANTOS	23/07/2008
31	VIVIANE SOUZA SANTOS	14/09/2007
32	YALLE SILVA SANTOS	16/07/2007

APÊNDICE P

SÉRIE: 8º A

Nº	NOME DO ALUNO	DATA DE NASC.
01	ADRIELY CRUZ DOS SANTOS FERREIRA	10/12/2005
02	ANA MARTA ARAUJO BARBOSA	31/05/2007
03	ANTONIO CARLOS DOS SANTOS FILHO	02/05/2006
04	BRENDA DA SILVA LIMA	15/05/2006
05	CARLA MIRELE SILVA SOUSA DOS SANTOS	19/01/2006
06	EDENILSON SANTIAGO NASCIMENTO	09/10/2005
07	EDUARDO RAMOS ROCHA	28/02/2005
08	EDVAN EZEQUIEL DAMASCENO MIRANDA	12/11/2006
09	EZEQUIEL SILVANO RIBEIRO SANTOS	01/02/2006
10	FILIPE REIS DE ANDRADE DORIA	28/07/2005
11	GISELE SANTOS DE SANTANA	12/04/2005
12	JUAREZ ANDRADE AMARAL	28/08/2007
13	JULIANA SENA DE OLIVEIRA	25/03/2005
14	KAIQUE REIS DE SANTANA	28/09/2006
15	KAUÃ LIMA NASCIMENTO	26/03/2007
16	KAUAN LUCAS REIS DE SOUZA ALVES	10/05/2006
17	LIVIA FLAVIA REIS ALMEIDA MATOS	31/05/2006
18	LORRANA ANDRADE NASCIMENTO	16/03/2007
19	LUDMILA SANTOS SILVA	10/04/2007
20	LUIS FERNANDO DE JESUS LIMA	04/02/2006
21	LUIZA SANTOS COSTA	27/12/2006
22	MATEUS SILVA SANTOS	07/12/2005
23	MELISSA OLIVEIRA BAUER	17/05/2008
24	MIQUEIAS SOUZA DOS SANTOS	17/05/2006
25	REBECA DE OLIVEIRA FARIAS	28/05/2006
26	RIAN MELO DOS SANTOS	16/05/2006
27	SAMARA DOS SANTOS	13/05/2005
28	SAMUEL SOUSA NATIVIDADE	26/05/2006
29	STEFANY VITORIA DO NASCIMENTO SANTOS	22/06/2006
30	TIAGO DE OLIVEIRA RIBEIRO	31/08/2005
31	WINE VITORIA DE OLIVEIRA RIBEIRO	05/11/2006

APÊNDICE Q



Escola Municipal Jardim das Margaridas – GRE- ITAPUÃ	
Ano / turma (s)	professor(a): Edmeia Nascimento
Trimestre 1º	semana: 11/02 a 15 /02/2019

PLANO SEMANAL 2019

Dia /data	Práticas de linguagens Unidades temáticas	Objetivos de conhecimento (conteúdo)	Habilidades BNCC	Metodologia	Recursos