

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO**  
**CENTRO DE LETRAS E ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL**

**AFROCÊNICA – UMA EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO UNIVERSO  
DA CULTURA NEGRA**

**MAYRA ALVES DE OLIVEIRA**

**ORIENTADOR: PROFESSOR DOUTOR ADILSON FLORENTINO**

**Rio de Janeiro – RJ, Fevereiro de 2019**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO**  
**CENTRO DE LETRAS E ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL**

**AFROCÊNICA – UMA EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO UNIVERSO  
DA CULTURA NEGRA**

Dissertação de Mestrado na área de  
Ensino de Artes Cênicas, apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Ensino de Artes Cênicas como requisito parcial para a  
obtenção do título de Mestre,  
sob a orientação do Professor  
Doutor Adilson Florentino.

Rio de Janeiro – RJ, Fevereiro de 2019

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

A48 Alves de Oliveira, Mayra  
Afrocênica / Mayra Alves de Oliveira. -- Rio de Janeiro, 2019.  
101

Orientador: Adilson Florentino.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas, 2019.

1. Teatro-educação. 2. Pedagogia decolonial. 3. Cultura afro-brasileira. I. Florentino, Adilson, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO -UNIRIO  
Centro de Letras e Artes - CLA  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas - PPGEAC

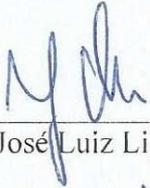
**“AFROCÊNICA- UMA EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO UNIVERSO DA  
CULTURA NEGRA”**

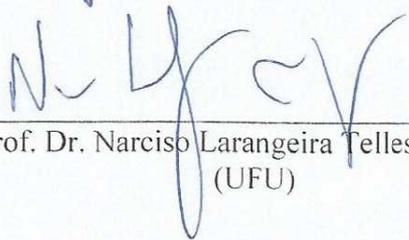
por  
Mayra Alves de Oliveira

**Dissertação de Mestrado**

BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Adilson Florentino da Silva – Orientador

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. José Luiz Ligiéro Coelho (PPGEAC-UNIRIO)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Narciso Larangeira Telles da Silva  
(UFU)

A Banca Considerou a Dissertação: Aprovada com louvor.

Rio de Janeiro, RJ, em 18 de janeiro de 2019

## DEDICATÓRIA

À Maria de Lourdes Duarte de Oliveira, a Salvador Eduardo de Oliveira, à Margarida Alves  
Ferreira e à Francisca Cristina Machado, meu ontem.

À Lara, Isis e Elis, meu amanhã.

À Marielle Franco, eternamente semente.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe por ser minha musa inspiradora na luta por uma sociedade igualitária, pelo respeito a todos e por mais solidariedade nas relações.

Ao meu pai, por seu apoio, pelos primeiros contatos com o candomblé e os precisos ensinamentos sobre a cultura negra.

A Bernardo Pedro, meu marido, companheiro e amigo, por todo apoio, incentivo, parceria, paciência e amor durante essa trajetória.

Às minhas filhas Lara Isis e Elis pelo apoio amoroso e paciência durante tantos momentos de ausência neste processo.

Ao meu tio Antônio Eduardo, pelo apoio, suporte e por ser um dos meus melhores exemplos de dedicação aos estudos e formação.

Aos meus irmãos, em especial Juliana pelo amor, apoio e parceria.

Ao meu orientador por seus preciosos ensinamentos, confiança e valorização da minha prática.

Ao professor Zeca Ligiéro por seu apoio na construção do pré-projeto para o mestrado.

Ao professor Arthur José Baptista pelos encantadores ensinamentos sobre a cultura e mitologia Yorubá e aos professores Luiz Rufino, Luiz Antônio Simas e Renato Noguera pelos textos compartilhados, disponibilidade e esclarecimentos.

À Janaína Augusto por todo cuidado, tempo e afeto dedicados a mim durante todo o processo e nos momentos mais tensos.

À Dayala Vargens por sua amizade e disponibilidade.

À Monica Cunha pela parceira na Arte e na luta por uma efetivamente educação emancipatória

Agradeço aos meus alunos por toda a generosidade e disponibilidade. Sem eles esse trabalho não seria possível.

Agradeço à Monica Pereira, amiga e diretora, pelo apoio, respeito e reconhecimento.

Agradeço à escola Paulo Freire de formação de professores pela bolsa de mestrado durante o ano de 2017.

Aos colegas de turma de mestrado em especial à Amanda Paiva, amiga sensível, amorosa e parceira e o amigo Lindomar pelo constante incentivo na escrita, apoio, parceria em viagens de estudo.

A todos os professores do mestrado profissional pelas importantes contribuições neste processo.

À Jéssica Alves, secretária do PPGEAC e anjo da guarda de primeira linha por todo apoio nesses anos de estudo.

Agradeço à toda a minha família e rede de amigos, que me fazem acreditar cotidianamente na importância deste trabalho, de forma constante e resiliente, na construção de uma sociedade igualitária.

## RESUMO

A trajetória deste estudo e de sua proposta metodológica faz parte da minha biografia formativa e configura-se como uma experimentação durante todo o ano letivo de atividades relacionadas a temática africana e afro-brasileira, no sentido de sensibilizar os alunos para a importância da valorização dessas culturas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para isso, são utilizados como referência na construção do trabalho as concepções e ações do Teatro do Oprimido e o Teatro Experimental do Negro assim como as reflexões sobre algumas práticas pedagógicas libertárias e emancipatórias. Professores por todo país têm rompido o ciclo eurocêntrico de conhecimento e realizado trabalhos bastante exitosos. Contudo para que novas epistemologias se estabeleçam na educação brasileira é fundamental que sejam acolhidas nas diversas disciplinas, nas escolas e nas universidades pelo país.

Palavras-chave: Teatro-educação, pedagogia decolonial, cultura afro-brasileira.

## **ABSTRACT**

The trajectory of this study and its methodological proposal is part of my formative biography and is configured as an experimentation throughout the academic year of activities related to African and Afro-Brazilian themes in order to sensitize students to the importance of valuing these cultures for the construction of a more just and egalitarian society. For this, the conceptions and actions of the Teatro do Oprimido e Teatro Experimental do Negro are used as reference in the construction of the work as well as the reflections on some pedagogical practices libertarian and emancipatory. Teachers all over the country have broken the eurocentric cycle of knowledge and accomplished quite successful goals. However, in order to new epistemologies to be established in Brazilian education, it is fundamental for them to be welcomed in the various subjects, in schools and in universities throughout the country.

**Keywords:** Theater in education, decolonial pedagogy, afro-brazilian culture.

## SUMÁRIO

<b>Apresentação .....</b>	<b>08</b>
<b>Capítulo1- O que é cultura? .....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 Reflexões em torno do conceito de cultura.....</b>	<b>10</b>
<b>1.2 Culturas africana e cultura afro-brasileira.....</b>	<b>12</b>
<b>1.2.1 Valores africanos e afro-brasileiros.....</b>	<b>17</b>
<b>1.2.1.1 Energia vital.....</b>	<b>18</b>
<b>1.2.1.2 Ancestralidade.....</b>	<b>19</b>
<b>1.2.1.3 Palavra.....</b>	<b>20</b>
<b>1.3 Lei 10.639/03.- Antecedentes.....</b>	<b>23</b>
<b>1.3.1 O desafio de fazer acontecer.....</b>	<b>28</b>
<b>Capítulo 2 - Arte e Currículo .....</b>	<b>32</b>
<b>2.1 Currículo e a perspectiva emancipatória.....</b>	<b>32</b>
<b>2.2 Artes como conhecimento escolar.....</b>	<b>39</b>
<b>2.2.1 Artes no currículo.....</b>	<b>41</b>
<b>2.3 As Artes Cênicas e suas possibilidades.....</b>	<b>42</b>
<b>2.4 TO E TEN, Referenciais do trabalho.....</b>	<b>44</b>
<b>Capítulo 3 -Atividades Cênicas e performances relacionadas à cultura africana e afro-brasileira: suas possibilidades na sala de aula.....</b>	<b>49</b>
<b>3.1. Os primeiros passos.....</b>	<b>49</b>
<b>3.2 Relato das experimentações em sala de aula.....</b>	<b>59</b>
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>92</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>96</b>
<b>Anexo I.....</b>	<b>100</b>

## APRESENTAÇÃO

A trajetória deste estudo e de sua proposta metodológica faz parte da minha biografia formativa. Sou filha de uma professora e de um sociólogo, ambos militantes dos movimentos sociais, o que contribuiu para o desenvolvimento de um olhar permanentemente atento ao outro e do sentimento de responsabilidade com o coletivo. Também integrei, durante anos, a equipe da organização não-governamental Criola<sup>1</sup>, que me proporcionou um intenso aprendizado a partir da experiência prática e dos constantes debates. Essas duas experiências foram fundamentais na constituição do ser humano, que sou hoje, e da minha consciência sobre a importância de conhecer a história da população negra em nosso país. Assim, ao longo do meu percurso como professora de Artes cênicas, senti a necessidade de encontrar caminhos, dentro do meu trabalho, que fossem ao encontro de questões relativas ao bem-estar social e do combate ao racismo em todos os seus aspectos.

Soma-se a isso o fato de que trabalhar na rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, como acontece na maior parte das escolas do Brasil, é estar em contato direto com uma audiência que, em sua maioria, é miscigenada e com fortes traços negros. Ainda aqueles considerados brancos, com traços fenotípicos<sup>2</sup> mais próximos aos dos europeus, convivem cotidianamente com esse grupo de mestiços “de pele escura” e captam o funcionamento e a estruturação dessa sociedade em que ser branco é ter naturalmente privilégios.

No início fui descobrindo os caminhos possíveis para dar aula de Teatro na rede pública e as questões que abarcam o cotidiano da sala de aula na escola e não se aprendem na faculdade. Paralelamente, fui observando e procurando entender como os alunos lidavam com a negritude<sup>3</sup>. Percebi que, em geral, esse entendimento existia em poucos. Os alunos de pele escura e/ou com traços negroides viviam e sobreviviam à realidade de ser negro na sociedade sem refletir ou debater sobre ela. Desrespeito, piadas, falta de oportunidade,

---

<sup>1</sup> Criola é uma organização da sociedade civil com mais de 25 anos de trajetória na defesa e promoção dos direitos das mulheres negras. Fundada em 1992, a organização atua na construção de uma sociedade onde os valores de justiça, equidade, solidariedade são fundamentais.

<sup>2</sup> Fenótipo refere-se às características visíveis, a aparência de um indivíduo.

<sup>3</sup> Afirmção dos valores do mundo negro. Retomada cultural, moral, física e intelectual na crença de que ele é sujeito de uma história e de uma civilização que lhe foram negadas. MUNANGA Kabenguele. Negritude: Usos e Sentidos. São Paulo. Ática. 1986.p.33-49

ser o oposto dos padrões de beleza são algumas das coisas que faziam parte dos seus cotidianos e aos quais estavam acostumados.

Por meio de conversas individuais ou com pequenos grupos, fui percebendo um certo incômodo com a própria temática negra. Muitas vezes a maioria dos alunos negros não se dispunha a debater o assunto publicamente. Tinha a impressão de que isso criava um certo mal-estar por, de certa forma, expô-los. Os alunos de pele clara muitas vezes falavam o que imaginavam ser o pensamento dos colegas negros ou não sabiam o que dizer sobre o assunto por falta de vivência e por acharem que não lhe dizia respeito.

Era bem claro que havia uma tensão sobre o assunto. Eventualmente alguns alunos e algumas alunas expressavam incômodo, questionamentos e suas vivências, o que se tornava um estímulo para que outros colegas também expusessem suas ideias e experiências gerando um debate rico de histórias, informações, olhares, dores e afetos.

Muitas vezes essas conversas só terminavam por conta do tempo que se esgotava, o que refletia a necessidade de espaço para este assunto na escola. Contudo, o currículo escolar ainda é bastante rígido com relação ao tempo e conteúdo das disciplinas, obrigando ao professor que deseja elaborar um trabalho fora do padrão estabelecido, a buscar brechas de atuação. A lei 10.639/03 garante o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, mas há um longo caminho a ser percorrido no sentido de tornar essa resolução, conquistada através de muitas lutas sociais, uma realidade nas escolas.

Este trabalho configura-se uma experimentação durante todo o ano letivo de atividades relacionadas a temática africana e afro-brasileira no sentido de sensibilizar os alunos para a importância da valorização dessas culturais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para isso, são utilizados como referência na construção do trabalho as concepções e ações do Teatro do Oprimido e o Teatro Experimental do Negro assim como as reflexões sobre práticas pedagógicas libertárias e emancipatórias de ASANTE, FREIRE e SANTOS.

## **CAPÍTULO 1 – O QUE É CULTURA?**

### **1.1 REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO DE CULTURA**

Nas palavras de Laraia (2001),

A grande qualidade da espécie humana foi a de romper com suas próprias limitações: um animal frágil, provido de insignificante força física, dominou toda a natureza e se transformou no mais temível dos predadores. Sem asa, dominou os ares, sem gnelras ou membranas próprias dominou os mares. Tudo isso porque difere dos outros animais por ser o único que possui cultura. Mas o que é cultura? (LARAIA,2001, p.12)

Para início de conversa, estudo e reflexão, pensar sobre o conceito de cultura é fundamental para compreender a relevância de um trabalho pedagógico baseado em uma lei que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e quais os caminhos possíveis a se propor, em termos de ações concretas, a uma pedagogia do teatro tão imersa na cultura ocidental.

Para Laraia (2001), são muitas as definições de cultura, variam de acordo com a época, tipo de estudo, interpretação e apresentam algumas semelhanças. Assim, podemos dizer que, de forma geral, cultura é a totalidade das criações humanas e a capacidade de transmitir herança social produzida e compartilhada por pessoas de um mesmo grupo. Ela se manifesta por meio de diversos sistemas (valores, normas, gostos, ideologias) que influenciam a personalidade das pessoas, orientando formas de pensar e de agir. É o que diferencia o ser humano dos animais.

Diante da variedade de definições sobre cultura, o sentido que nos interessa nesta pesquisa, é o que começou a ser pensado no século- XIX e se estabeleceu a partir do trabalho de antropólogos, que definiam a ideia de cultura como conjunto de maneiras de pensar, de sentir, de agir e de fazer de um determinado grupo de pessoas. Dessa forma, ao longo do tempo, os estudiosos dos homens e das suas sociedades conceberam que na base da vida social está a capacidade de simbolizar dos homens, isto é, atribuir significados a palavras, gestos, signos gráficos, desenhos, sons e muitas outras coisas que são compartilhadas pelos membros da coletividade. É essa capacidade de simbolizar, que

permite que homens transmitam ideias e sentimentos e que vivam em grupo, conforme as regras nele estabelecidas.

Para o antropólogo Clifford Geertz (1978), “a cultura é uma teia de significados tecida pelo homem. Essa teia orienta a existência humana. Trata-se de um sistema de símbolos que interage com os sistemas de símbolos de cada indivíduo numa interação recíproca.” Dessa maneira, é necessário entender que a cultura é dinâmica, pois o homem é o único animal capaz de questionar seus próprios hábitos e modificá-los. Para Geertz (1978), os símbolos e significados das culturas são públicos e partilhados entre os membros do sistema cultural. São os sentidos compartilhados que formam uma determinada cultura, própria de um grupo, que fala as mesmas línguas, entende os gestos dos outros, sons e símbolos.

De acordo com Stuart Hall (2003), a cultura pode ser compreendida em termos desses significados partilhados. Para ele, “pertencer a uma cultura é pertencer mais ou menos ao mesmo universo conceitual e linguístico” (HALL, 2016). Ela abrange todos os fenômenos da vida social e também nossos modelos cognitivos. Dessa forma, tudo o que envolve a vida social seja ela política, economia, religião e educação, possui uma confluência no âmbito cultural. Assim, a cultura deve ser vista como algo fundamental e constitutivo não apenas de nossas práticas, mas também dos modelos que utilizamos para conferir sentido à realidade. Ela nos situa enquanto sujeitos. A definição de quem somos e quem podemos ser ocorre a partir das dinâmicas e classificações da cultura em que estamos inseridos. Por essa capacidade de constituir os sujeitos que os sistemas culturais são alvo constante de disputas de poder (HALL, 2016).

Toda cultura possui uma ideologia que a embasa. Assim, ao mesmo tempo que cria e recria o comportamento social, também é controladora do mesmo devido ao seu conteúdo ideológico, impossível de ser esvaziado de significado. É assim um código básico de simbolização que permite a comunicação e o entendimento entre aqueles que pertencem a ela. Esse sistema apresenta um entendimento sobre nós que nos permite construir nossa própria identidade.

As culturas estão constantemente em conexão por meio de seus indivíduos e sofrem modificações no contato com o diferente. No mundo atual, as trocas e os

compartilhamentos são muito rápidos, o que possibilita uma maior diversidade de combinações. Mas no geral, para entendermos bem outra cultura, temos de passar por um aprendizado dos seus códigos básicos, caso contrário estaremos apenas projetando sobre ela os significados que aprendemos na nossa própria formação. Assim, vale salientar que cada população, com seus hábitos e crenças, só pode ser compreendida em termos de sua própria cultura.

Cultura é tudo que apreendemos em nossas relações sociais e cada sociedade possui elementos culturais que a estruturam. No Brasil, diversas culturas tiveram influência na formação cultural, sendo preponderante os registros das culturas portuguesa, indígena e africana. Contudo, desde o princípio, nossa formação nacional foi estruturada sobre as bases da cultura europeia e esta tem sido sistematicamente colocada em lugar de destaque, como referência primeira de evolução, civilização e desenvolvimento.

Neste trabalho, vamos destacar alguns elementos da cultura africana e da afro-brasileira que constituem valores fundamentais para a formação identitária e emancipatória em nosso país.

## **1.2 CULTURAS AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA**

Para compreender as culturas africana e afro-brasileira, é importante refletir sobre o que conhecemos de África e de onde vem esse conhecimento.

África é o continente habitado há mais tempo no mundo. Nele a humanidade se originou e se expandiu pelo restante do planeta. Possui uma grande diversidade étnica, de idiomas, organizações políticas, econômicas e culturais. Contudo, durante muito tempo essa rica diversidade foi ignorada pelos prestigiados estudiosos da cultura ocidental.

O racionalismo, surgido no século XVI desenvolveu, consolidou-se como método de análise dominando o pensamento ocidental e constituindo um novo saber que embasou a formulação de novos princípios (políticos, éticos e morais), que fundamentam o colonialismo no final do século XIX, com efeitos que se estendem até os dias atuais. Segundo Leila Leite Hernandez:

Esse novo saber ocidental constrói uma nova consciência planetária constituída por visões de mundo, auto-imagens e estereótipos que compõem um “olhar imperial” sobre o universo. Assim o conjunto de escrituras sobre a África, em particular entre as últimas décadas do século XIX e os meados do XX, contém equívocos, pré-noções e preconceitos decorrentes em grande parte, das lacunas do conhecimento, quando não do próprio desconhecimento sobre o continente africano. (HERNADEZ, 2008, p.17-18)

Atualmente, sabe-se que esses textos, que mais tarde se tornariam estudos, foram instrumentos fundamentais de dominação político-econômico do continente africano constituindo a base ideológica que justificou toda a dominação deste continente.

Os intelectuais europeus, incapazes de compreender as dinâmicas e complexidades culturais, classificaram os povos do continente africano segundo seus modelos de organização social, política a padrões culturais. Assim, surgiu o conceito de subdivisão do continente africano, a ideia de África branca e África negra. África branca seria o que conhecemos como mediterrânea com características mais próximas dos ocidentais e a África negra toda a área localizada ao sul do deserto do Saara.

Entedia-se que a história e a evolução estavam relacionadas aos espaços geográficos que tinham ligação com o mar mediterrâneo visto que era um espaço promotor de trocas, consequentemente, civilização. “Estavam ligados a esse ‘coração do mundo antigo’ o sul da Europa, sudoeste a Ásia, África setentrional (Marrocos, fez, Argel, Tunis, Trípoli) e o Egito” Hernandez (2008). A África branca era parte de uma civilização, portanto não eram considerados africanos.

Diante disso, o termo africano passou a significar especificamente o negro, que engloba uma série de significações negativas como frouxo, indolente, incapaz, ignorante sempre convergindo para uma imagem de inferioridade e primitivismo (HERNANDEZ, 2008).

Ainda segundo Hernandez (2008), um dos filósofos que mais se destacou e contribuiu para esse pensamento hegemônico e consequente classificação das Áfricas foi Friedrich Hegel (1770-1831). Em seu texto *Filosofia da história universal*, o filósofo destaca que a África subsaariana, “África propriamente dita”, não possui história nem importância:

A África propriamente dita é a parte característica deste continente. Começamos pela consideração deste continente, porque em seguida podemos deixá-lo de lado, por assim dizer. Não tem interesse histórico próprio, senão o de que homens vivem ali na barbárie e na selvageria, sem fornecer nenhum elemento à civilização. Por mais que retrocedamos na história, acharemos que a África está sempre fechada ao contato com o resto do mundo, é o Eldorado recolhido em si mesmo, é o país criança, envolvido na escuridão da noite, aquém da luz da história consistente, [...]. Nesta parte principal da África, não pode haver história. (HEGEL, 1928. T1, p.187 apud HERNANDEZ, 2008).

Nesses termos, são povos que não possuíam organização política, econômica ou mesmo história. Estavam enquadrados num grau inferior da escala evolutiva, o que significa que eram considerados primitivos.

Todos esses elementos contribuíram para reforçar uma subdivisão regional, que estabeleceu a África Setentrional (conhecida também como África branca) e a África Subsaariana (também conhecida como África negra<sup>4</sup>). Essa divisão do continente se dá através do deserto do Saara, como divisor geográfico e alguns aspectos humanos, em especial a religião, traçando claras distinções culturais.

A África Setentrional, situada ao norte do deserto do Saara, é composta por apenas cinco países (Marrocos, Argélia, Tunísia, Líbia e Egito), além do território do Saara Ocidental. As nações que a integram são banhadas pelo Mar Mediterrâneo ou pelo Oceano Atlântico. Apresentam fortes semelhanças culturais às das nações do Oriente Médio, a maioria dos habitantes é de origem árabe e prevalência da religião muçulmana. A economia baseada, principalmente, na exploração de petróleo, mineração, turismo e agropecuária. Apesar de possuir problemas, essa porção do continente detém os melhores indicadores socioeconômicos da África (HERNANDEZ,2008).

África Subsaariana que compreende toda a área localizada ao sul do Saara, correspondente a maior parte do continente. É conhecida por ser o “berço da humanidade” visto que muitas pesquisas comprovam nessa região a constituição dos primeiros seres da espécie humana. A população é, majoritariamente, negra e apresenta grande diversidade

---

<sup>4</sup> Apesar do seu uso corrente, a expressão está sendo questionada por antropólogos e especialistas em estudos africanos, que veem nela um agrupamento reducionista que remete ao tempo colonial do continente. <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2016/09/06/Por-que-o-uso-do-termo-%E2%80%98C3%81frica-subsaariana%E2%80%99-est%C3%A1-sendo-questionado>

étnica, cultural e religiosa, o que contribui ainda mais para riqueza cultural desta região. Por outro lado, por conta dessa mesma diversidade, e principalmente das riquezas naturais, ocorrem muitas guerrilhas internas e disputas por poder, o que prejudica muito a economia e as condições de vida nesses países.

O grande fator devastador desta região foi o colonialismo do séc. XIX, embora, formalmente esse regime não mais exista no continente, ainda é muito presente, principalmente no que se refere a dependência econômica. A economia na África subsaariana ainda possui muita dependência da produção e exportação de bens primários (produtos agropecuários e extrativismos mineral e vegetal), o índice de exploração dos recursos naturais e da mão de obra por empresas estrangeiras é bastante intenso. Diante disso, a África Subsaariana, atualmente, registra os maiores índices de pobreza e fome no mundo com os piores resultados em estatísticas como taxas de mortalidade e baixo Índice Desenvolvimento Humano (IDH).

Durante muito tempo prevaleceu a ideia de que essas “Áfricas“, branca e negra, estavam separadas entre si pelo deserto do Saara o que inviabilizava a comunicação entre os povos. Assim, a África setentrional evoluía a partir de suas trocas no mar mediterrâneo e a África subsaariana se mantinha isolada da civilização vivendo assim no ostracismo, na pré-história. Esse pensamento perdurou durante muito tempo e é reforçado pela ideia de que a história da África subsaariana se inicia a partir do tráfico negreiro, fortalecendo estereótipos raciais presentes até hoje.

É nessa região, que abriga uma variedade cultural, de idiomas, saberes, gastronomia, que vamos concentrar nossas atenções e já que parte dessa diversidade constituiu o que chamamos hoje de cultura afro-brasileira.

Como foi dito, o continente africano é habitado por povos, que falam línguas diferentes e organizavam de maneira diversas suas sociedades, ainda que compartilhassem muitas vezes de aspectos fundamentais comuns às suas instituições. Segundo Hernandez (2008), nesse processo de escravidão, muitos foram separados de seus grupos de origem e ficando praticamente isolados diante do desconhecido. Ainda assim, mesmo se capturado quando pequenos, traziam em si todo o conhecimento e a sensibilidade que sua família e comunidade haviam até então lhe transmitido pela educação e pelo exemplo da vida

cotidiana. Cada grupo tinha uma educação, seus hábitos particulares, as normas de conduta e seus valores.

No Brasil, essas muitas etnias foram reagrupadas com nomes que muitas vezes estavam relacionados aos portos africanos nas quais embarcavam para o Brasil. Os grupos mais conhecidos e que exerceram grande influência para o que chamamos de cultura afro-brasileira hoje são os Bantos, Iorubás e Hauçás.

A maioria dos africanos vindos para o Brasil eram do grupo Bantu, vindos em grande parte de região de Angola, Congo e Moçambique e estiveram em quase todas as regiões do país, em especial na região sudeste, onde são mais presentes as marcas deixadas por das culturas.

vemos que Banto é uma designação linguística. Entretanto, a denominação se estendeu e hoje, então, sob a designação Bantos estão compreendidos praticamente todos os grupos étnicos negro-africanos do centro, sul, e do leste do continente que apresentam características linguísticas comuns e um modo de vida determinado por atividades afins. (LOPES, 2011, 97)

Apesar da grande influência banto disseminada por todo Brasil, por ser a mais antiga, os iorubás tiveram uma grande influência na cultura principalmente em Salvador. Os iorubás, também conhecidos como Nagôs, eram originários de regiões, onde hoje se localizam a Nigéria, Benin e Togo. Desenvolveram-se, principalmente, no Sudeste da atual Nigéria, onde constituíram um dos grandes centros civilizatórios da região, como o reino do Benin.

Os Hauçás, também conhecidos por malês, eram negros islâmicos que exerciam atividades livres, conhecidos como negros de ganho (alfaiates, pequenos comerciantes, artesãos e carpinteiros). Malê significa muçulmano em iorubá e apesar de livres, sofriam muita discriminação por serem negros e seguidores do islamismo. Em função destas condições, encontravam muitas dificuldades para ascender socialmente.

### 1.2.1 VALORES AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS

Ao tratarmos de cultura e destacarmos alguns valores africanos e afro-brasileiros, falaremos, em linhas gerais, de aspectos presentes em quase todas as sociedades negro-africanas. Em muitos deles, podemos verificar algumas diferenças e especificidades dos diversos grupos étnicos trazidos para o Brasil na diáspora.

O entendimento africano de universo é de totalidade espiritual onde tudo está inter-relacionado. Isso significa que, além do espírito, é enfatizado também a conectividade, dentro da ideia de que vivemos como seres espirituais e estamos conectados com a natureza, suas forças e uns aos outros de tal maneira, que é daí que encontramos nossas definições de energia vital. Essa força é a energia para realizar, fazer as coisas acontecerem, de energizarmos uns aos outros. Por isso a interação é tão importante. A interação de espírito e matéria, onde a realidade material é entendida como manifestação do espírito.

Na visão do mundo ocidental, os seres humanos se tornam indivíduos distintos e separados. A única forma de se conhecer algo coisa sobre o universo é se separando dele, tirando a conectividade e transformando-o numa coisa, em um “objeto” de estudo. O objeto é uma coisa com o qual não possuímos qualquer sentimento ou relação. As pessoas, que melhor conseguem estabelecer uma distância do objeto estão mais próximas da verdade do mesmo e, conseqüentemente, mostram-se mais aptas a governar. Isso assegurou a noção de hierarquia na Europa.

Trata-se de uma concepção de quebra de sujeito: uma parte que pensa e outra que sente. Isso gera a ideia de a parte pensante é melhor do que a parte que sente. E para obter conhecimento, precisa controlar, dominar ou até mesmo eliminá-la. A frase “Penso, logo existo” de Descartes sintetiza bem essa ideia. Significa que não há nada mais importante nos humanos que a capacidade de pensar racionalmente sobre algo (o objeto). É o que te faz humano e importante.

Na sociedade ocidental, uma pessoa que deixa aflorar seus sentimentos e os expõe é considerada uma pessoa menor, frágil e deve ser controlada, pelas pessoas que pensam, mais racionais. O mesmo acontece nas relações entre nações e culturas. As culturas que

aceitam essa forma 'objetiva' de ver a verdade devem dominar e controlar as culturais mais espirituais por serem estas, mais civilizadas, mais científicas, mais racionais. Em termos de povos e culturas, os africanos se tornaram esse objeto. Assim, foram manipulados da forma que for necessária ou possível.

De acordo com Ribeiro (1996), na concepção africana, o ser humano é um todo indissociável do universo. Para entender o universo e obter conhecimento é fundamental vivenciá-lo, experimentá-lo. O aprendizado acontece através do envolvimento no universo, na vida. Não se pode separar pensamento de emoção, ambos estão necessariamente conectados. É dessa conexão que se obtém conhecimento. A união dessas vertentes do ser, racional e sensível, é que dão o entendimento intuitivo das coisas. Somos como um microcosmos do universo. O universo existe em nós, portanto, conhecendo a si podemos conhecê-lo. Essa compreensão está presente também no conjunto de manifestações culturais do Brasil que sofreram forte influência da cultura africana, em composição com outros referenciais culturais, a cultura afro-brasileira. Assim, pensar essas culturas, africana e afro-brasileira, é pensar em diversos elementos e valores interligados uns aos outros. Este estudo tem como base três valores fundamentais dessas culturas, são eles: Energia Vital, Ancestralidade e Palavra.

### **1.2.1.1 Energia Vital**

Segundo Ronilda Ribeiro (1996), a vida africana é tão permeada de elementos sagrados que é quase impossível fazer a distinção no cotidiano desse aspecto com o que é secular. A religiosidade está presente em quase todos os aspectos da vida cotidiana. A força para realizar e fazer acontecer é a energia vital.

É uma noção comum a todas as sociedades africanas de que existe um princípio dinâmico da existência presente em todos os seres. É uma única força que permeia e liga tudo. Responsável pelo fluir do universo presente em seres vivos e inanimados, ou seja, rochas, plantas, animais, o ar que respiramos, tudo tem energia vital e está em interação. Chamada de assé (axé) pelos iorubás, é um conceito que exprime a ideia de forças circulantes capazes de engendra a criação e a expansão da vida. Os Kimbundus, por exemplo,

acreditam que essa energia está presente sobretudo na água, por sua capacidade de conectar o mundo visível ao invisível. É uma fonte de força que impulsiona a vida e é capaz de nos alimentar ao longo da nossa existência.

É uma maneira de compreensão da natureza, da sociedade e de si mesmo em que uma energia de origem comum permeia infinitamente todos os seres vivos e materiais do mundo visível e do invisível. Ela não se limita a instâncias e formulações abstratas. Está presente de forma consistente nas práticas históricas como o culto aos ancestrais. Ao passo que, quando alguém morre, o corpo deixa de existir, mas a energia dentro dele permanece no universo e segue crescendo, acumulando-se infinitamente. Isso explica também o respeito aos anciões, que por serem mais velhos possuem mais energia vital acumulada, e conseqüentemente, mais sabedoria.

#### **1.2.1.2 Ancestralidade**

A ancestralidade é um conceito fundamental para pensar a cultura africana. Ela abrange uma geração de pessoas, os territórios onde viviam, as coisas que construíram, apreenderam e os conhecimentos que adquiriram durante um espaço de tempo. É o grande aprendizado da história e da cultura guardado por uma geração e transmitida para a próxima por diversas formas dentro da sociedade. É pensar o que nós fomos, o que nós somos e o que seremos no futuro.

A ancestralidade não é algo estático e sim um orientador de condutas futuras, que apontam para a frente.

A ancestralidade é uma forma cultural em si mesma ética porque o contorno de seu desenho é uma circularidade que não admite o excluído. Seu conteúdo, especialmente quando atualizados em contextos particulares, pode até resultar em ações que ferem a ética, pois sempre é possível manipular para qualquer dos pólos axiomáticos; mas, seu formato, é essencialmente ético, visto que é o conceito mais integrativo que a cultura africana soube produzir em seu itinerário no universo. (OLIVEIRA, 2012, p.34)

Trata-se de uma ética do cotidiano que contribui para a produção de sentidos. Eu sou porque alguém veio antes de mim e me deu condições de ser. Ao mesmo tempo, que eu

abrirei caminhos para quem virá. Fala de como uma pessoa responde ao outro com sua própria vida, suas condutas (RUFINO, 2017). É um ponto de chegada e não de partida. É importante pensar a tradição não com uma fixidez. A filosofia, a arte e as religiosidade africana mostram que a vida não acaba com a morte. Valorizar as tradições ancestrais é uma forma de manter viva origem e nossa história. Tradição não significa algo acontecendo sempre da mesma forma, mas sim pensar em como os mais velhos “seus ancestrais” responderiam a um acontecimento eticamente.

### 1.2.1.3 A palavra

A ausência de escrita dentre os povos da África subsaariana era uma das coisas que mantinha este grupo na categoria de “primitivo”, sem cultura. Contudo desconhecia-se que, justamente a oralidade constituía o bem maior dos povos dessa região. A energia vital está presente na palavra e acredita-se que a palavra é um sopro de vida. Por ter esse poder vital precisa ser utilizada com sabedoria pois pode harmonizar ou desarmonizar o mundo.

Segundo o escritor, etnólogo do Mali, Amadou Hampatê Bá (2010): “Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral”. Ela norteia as relações, as movimentações e consolida valores éticos fundamentais. Afirma:

“A tradição oral é a grande escola da vida e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, de o espiritual e o material não são dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo por menor sempre nos permite retomar à unidade primordial” (HAMPATÊ BÂ, 2010, p.183)

No que tange à confiabilidade dos testemunhos de fatos passados, alguns estudiosos julgam a oralidade inconsistente e questionável, mas HAMPATÊ BÂ nos traz a reflexão de que a própria escrita está à mercê de questionamento visto que é elaborada a partir do ponto de vista de alguém (seu modo de ver, entender e experienciar o fato relatado).

Assim, a grande questão deve ser direcionada para aquele que realiza a narrativa. “O testemunho escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano, e vale o que vale o homem” (HAMPAË BÂ,2010, p.185).

Esse é o ponto central de ligação do homem com a palavra nas sociedades tradicionais africanas, pois o que vai garantir a confiabilidade do relato é justamente o valor atribuídos à verdade e à capacidade de memorizar do narrador e sua cadeia de transmissão, linhagem familiar. De acordo com o pesquisador Fábio Leite (1996), a escrita é considerada um fator externo à pessoa e por essa razão impacta, negativamente, os processos de comunicação. Assim, o homem está altamente comprometido com a palavra que profere. Ela diz quem ele é, pois, o falar e fazer estão intrinsecamente conectados. O valor e o respeito com a palavra são fundamentais e vão para além de valores morais, pois estão ligados ao sagrado, a uma origem divina. A tradição africana entende o poder da palavra como um presente de Deus que pode criar, conservar e destruir. Assim, sua utilização deve ser orientada. Ela tem a função de conectar os seres e não explicar. Está entranhada na estrutura dessas sociedades e se constitui como o grande agente ativo da vida humana e dos espíritos, pois é dotada de uma parcela do elemento gerador de tudo que existe, deus. Assim, é através dela que a cultura desses povos se mantém viva.

A escrita é considerada um fator externo à pessoa e por essa razão impacta negativamente os processos de comunicação (LEITE,1996). Assim, o homem está altamente comprometido com a palavra que profere. Ela diz quem ele, pois o falar e fazer estão intimamente conectados. O valor e o respeito com a palavra são fundamentais e vão para além de valores morais pois está ligada ao sagrado, à uma origem divina. A tradição africana entende o poder da palavra como um presente de Deus que pode criar, conservar e destruir. Assim, sua utilização deve ser orientada. Todo esse valor da palavra põe em destaque, os contadores de histórias, personagens muito característicos das sociedades tradicionais negro-africanas.

Segundo Hampatè Bâ (2010), dentro da tradição oral, existem dois tipos de contadores de histórias; os Domas, e os Griots. Os Domas são os grandes detentores e transmissores dos conhecimentos. São conhecidos como tradicionalistas, a memória viva da África, pois o conhecimento que difundem não está limitado a relatos mitológicos ou históricos. Estão ligados ao cotidiano, aos ofícios de mestres como os dos ferreiros e tecelões e à vivência em comunidade.

Como foi mencionado anteriormente, a tradição africana não segmenta o conhecimento, sendo assim os Domas são detentores de diversos conhecimentos sobre as plantas, terras, astronomia, psicologia entre outros saberes. Dessa forma, apresentam uma memória notável, muito acima da média, capaz de guardar um montante de informações surpreendente. Sua posição social exige um compromisso e respeito com a verdade acima do que qualquer outra pessoa da comunidade. Os *griots* são mestres da palavra que transmitem suas histórias através da Arte. Também são tradicionalistas, mas são mais conhecidos como artistas da palavra. São eles que levam música, poesia, contos e também histórias às famílias e à comunidade.

O fato de a palavra ser considerada sagrada está intimamente ligado à importância das trocas efetuadas dentro de uma comunidade nos atos de falar e de escutar. A oralidade é ainda hoje o principal meio de transmissão de valores e conhecimentos. Neste sentido, compreende-se porque o griot como mestre da palavra é o agente principal da manutenção da harmonia dentro de uma comunidade. (BERNAT, 2013, p.31)

Existem vários tipos de *Griots*: músicos, embaixadores, historiadores, sua especificidade, segundo Hampatè Bâ (2010), é não ter obrigação de serem discretos nem compromisso com a verdade. Essa liberdade permite inclusive, fazer adaptações e alterações na história. Assim, a transmissão de conhecimento se estabelece nas diversas dimensões do cotidiano.

O aprendizado de um tradicionalista ocorre nas escolas de iniciação e no seio familiar, no qual o pai, a mãe e os parentes mais velhos também são responsáveis pelos ensinamentos, por meio de suas próprias experiências, lendas, fábulas, provérbios e mitos sobre a criação do mundo, o papel do homem no universo, a existência do mundo dos vivos e dos mortos. (Mattos,2016, p.19)

A orientação da vida, nas comunidades tradicionais africanas, está intimamente ligada ao sagrado. Ele está na relação entre as pessoas, nos elementos da natureza, na garantia do bem-estar, harmonia e saúde.

No Brasil diversas etnias africanas tiveram as religiosidades, os ritos, as crenças, mesclados a elementos das culturas dos portugueses e indígenas. Nesse turbilhão, buscaram sobreviver estabelecendo relações com seus companheiros de cor e de origem, construindo espaço para a solidariedade e recriando sua cultura e suas visões de mundo.

Dessa maneira, integraram as irmandades católicas, praticaram islamismo, o candomblé e reuniam-se em batuques de capoeira. Com isso, influenciaram profundamente, a sociedade brasileira e deixaram contribuições importantes para o que chamamos hoje de cultura afro-brasileira.

### **1.3 LEI 10.639/03 - ANTECEDENTES**

No ano de 2003, o então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a lei 10.639/03, que passou a tornar obrigatório o ensino da história e das culturas africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio. A promulgação dessa Lei, que vem ao encontro das expectativas de vários setores do movimento negro, por uma educação mais democrática.

É importante ressaltar que a luta por igualdade e justiça faz parte da história da população negra, desde a chegada dos africanos no Brasil, trazidos à força, pelos europeus aqui para o Brasil. Os africanos escravizados contestaram de diversas formas o tratamento desumano que recebiam. Construíram laços culturais, sociais e de solidariedade, fizeram greves de fome, organizaram revoltas, fugas, quilombos além das adaptações feitas para sobreviver dentro do sistema escravista.

A abolição da escravatura em 13 de maio de 1888 foi uma grande conquista da população negra brasileira. Contudo ela inaugurou um novo e longo período de embate da população negra na luta contra as desigualdades, o preconceito racial, principalmente, dentro do campo educacional.

No início de século XX, poucos anos após a abolição da escravatura, tem-se registro do que seria o início de um movimento negro com as primeiras entidades em São Paulo. Os afro-brasileiros se reuniam neste período em entidades que propiciavam a ampliação de seus laços sociais, culturais e o compartilhamento de experiências. Alguns diretores e participantes dessas sociedades recreativas tinham grande apreço pela literatura e acreditavam na importância da criação de um espaço para publicação de suas ideias e poesias. Dessa forma, em São Paulo, ainda na década de 1930, uma relevante atuação da Imprensa Negra, que através de seus periódicos destacavam a importância da educação

para os negros com o objetivo de fornecer as ferramentas para o enfrentamento da condição social imposta pelo tipo de sociedade vigente na época.

O movimento dessas entidades formadas no início do século, em 1931 surgiu a Frente Negra Brasileira que tinha como missão integrar o povo negro à sociedade brasileira na medida que os reflexos da escravidão ainda se faziam muito presentes. O grupo autodenominava-se “órgão político social da raça” e foi muito importante na inserção da população negra no mercado de trabalho. Algumas empresas e comerciantes davam preferência de emprego a quem tivesse a carteira da Frente negra.

A educação é entendida por esses grupos, desde o princípio, como ponto fundamental na luta contra preconceito herdado de séculos de sistema escravocrata, e para reconhecimento da cultura e identidade negra. Assim, a frente Negra brasileira desenvolveu ações diversas como palestras para as comunidades negras, acessibilidade a livros através de formação de bibliotecas além do desenvolvendo práticas educativas como cursos de alfabetização e eventos culturais. Muitas dessas ações eram viabilizadas por conta de contribuições voluntárias. A Frente cresceu e atingiu dimensões incomuns, chegando, a se tornar partido político. Entretanto em 1937, com ascensão do Estado Novo, Getúlio Vargas assinou um decreto que colocava na ilegalidade todos os partidos políticos da época e assim a Frente negra Brasileira é extinta.

Em 1944, Abdias do Nascimento funda o Teatro experimental do Negro (TEN), um grupo de teatro formado exclusivamente por negros com objetivo de motivar e encenar peças dramáticas voltadas à cultura e aos temas emergentes da população negra. Por ser uma referência especificamente importante no trabalho realizado com as turmas, será abordado de forma mais ampla posteriormente.

Ainda assim, vale destacar que a Frente negra Brasileira e o TEN foram coletivos fundamentais para o início da luta antirracista no início do século. Suas atuações constituíram uma base forte e estrutural para as demais conquistas posteriores. A Frente, por voltar-se para a participação do negro na política, e o TEN, por dar visibilidade às manifestações artísticas e culturais da população negra enaltecendo a negritude.

Na década de 50, vale sublinhar dois acontecimentos que tiveram destaque no sentido de refletir um certo reconhecimento da existência do racismo. O primeiro foi a Declaração das raças da UNESCO, em 1950, que consistia em um relatório emitido após a Segunda Guerra, Mundial. Por conta da ascensão do racismo nazista, essa declaração seria uma

tentativa de esclarecer o conceito de raça cientificamente assim como uma condenação do racismo. Apesar de ser um marco importante este relatório foi questionado e revisado em diversas ocasiões posteriores.

O outro episódio importante foi a promulgação em 1951, da Lei 1.390, mais conhecida por Lei Afonso Arinos. Essa lei transformava em contravenção penal qualquer prática resultante de preconceito de raça ou cor, contudo, sua eficiência foi muito questionada visto que, até 1990, ano de morte de seu autor, não havia registro de nenhuma prisão feita com base na lei.

No final dos anos 60, com o decreto do ato institucional nº5 (AI5), os movimentos negros são proibidos de atuar. O regime militar proibiu qualquer ação ou debate sobre o racismo e o preconceito racial. E, como forma de se contrapor a repressão e de reacender o ativismo, são introduzidos novos símbolos culturais e políticos de negritude estimulados, sobretudo, pelo movimento Black Soul. Os cabelos *black power* passaram a ditar moda, não só como um estilo, mas como uma forma de demonstrar o orgulho e a união da raça em todo o planeta. No final desta década, já existiam vários grupos formados com o intuito de unir os jovens negros e de denunciar o preconceito e a discriminação racial.

A partir da década de 1970, ainda no fervor dos movimentos de resistência e luta contra a ditadura militar, observa-se uma clara reorganização e fortalecimento dos movimentos negros. Em 1978, por conta de episódios graves de discriminação racial, tortura e mortes, vários grupos representantes de diversas entidades negras, reuniram-se para a criação de um Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial.

A criação desse movimento modificou a maneira de combater o racismo e a discriminação racial no país. Passou-se a estabelecer ações mais diretas de confronto ao racismo e discriminação racial, produzindo panfletos, jornais, atos públicos assim como organizando núcleos de debate em diversas associações sociais e educativas (como as universidades). Compreendeu-se a importância de se combater o mito da democracia racial por se entender que durante muito tempo essa ideia camuflou os conflitos sociais, encobrindo o racismo e colaborando de variadas formas e intensamente para a manutenção das diferenças raciais no Brasil.

A formação do Movimento Negro Unificado (MNU) possibilitou a reflexão sobre as prioridades dos diversos coletivos e a necessidade de novas políticas públicas contra o racismo. As pautas relacionadas à educação foram destacadas e a escola passou a ser denunciada como mecanismo de reprodução do racismo e de marginalização da população negra. Dessa forma, o currículo, a formação do professor e o livro didático foram sublinhados como elementos que necessitavam de mudanças fundamentais para a construção de uma educação para igualdade.

A escola passou a ser responsabilizada pelo grande abandono e fracasso escolar da população negra e, por isso, o currículo precisava ser repensado em todas as suas vertentes, mais especificamente os conteúdos ensinados e a forma como são ensinados. A importância de se trabalhar conteúdos que assegurem à criança e ao adolescente negro o conhecimento e valorização da história de sua origem passou a ser enfatizada e como ação inicial foi proposto a reelaboração dos conteúdos de disciplinas como História, Arte e Literatura, com o propósito de rever o papel do negro na sociedade brasileira evidenciando sua resistência e diversas contribuições para formação cultural brasileira. Dessa forma, torna-se fundamental destacar as perspectivas positivas relacionados às referências culturais trazidas pelos africanos escravizados.

Ressignificar profundamente tudo que diz respeito à negritude foi uma das maiores preocupações do movimento negro. Era fundamental que a escola promovesse um sentimento de orgulho nos indivíduos para que assumissem essa identificação com orgulho de suas características físicas e de suas heranças culturais.

É importante ressaltar que a Constituição Federal de 1988 foi elaborada com a participação de movimentos sociais e inclui questões relacionadas à diversidade étnica, cultural, de gênero dentre outras. Esse documento é considerado um dos textos mais completos do mundo no que se refere a garantias individuais e, por conta disso, é conhecida também como “constituição cidadã”. Ainda assim, é criticada por conta das brechas que abriu para um inchaço de cargos no poder executivo e, principalmente, pela grande incompatibilidade entre o conteúdo do texto e a realidade, caracterizada por grandes desigualdades.

Em 1995, foi realizada, em Brasília, a Marcha Zumbi dos Palmares por conta do aniversário de 300 anos deste, que é o símbolo da resistência negra. Essa marcha teve

grande repercussão por ter mobilizado cerca de 30 mil pessoas para Brasília com o objetivo de denunciar o racismo e a ausência de políticas públicas para a população negra. Também ampliou o diálogo com o governo federal, na figura do então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, que recebeu um grupo de representantes do movimento negro, com a missão de entregar entregou o “Programa de superação do racismo e desigualdade Racial”.

Esse documento propunha, dentre outras coisas, uma revisão nos conteúdos dos livros didáticos e a subsequente eliminação de obras que apresentassem a imagem do negro de forma estereotipada ou pejorativa. Na mesma ocasião, foi assinado o decreto que instituiu o Grupo de Trabalho interministerial para traçar políticas públicas para valorização da população negra. Esse decreto simbolizou o reconhecimento das injustiças históricas sofridas pelos negros no Brasil e a existência do racismo na sociedade brasileira assim como, a inclusão dessa pauta de luta na agenda política do governo.

No ano seguinte, o governo lançou uma série de medidas no sentido de promover o debate sobre os direitos humanos e o racismo. Essas ações foram fundamentais para o início das formulações das políticas de ações afirmativas no Brasil. No entanto, a implementação de medidas práticas para o combate ao racismo só foi realizada depois da Conferência Mundial Contra o racismo, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância em Durban, África do Sul em 2001. Este evento contou com a participação de diversas entidades do mundo inteiro e o Brasil foi o país que enviou a maior delegação, cerca de 250 representantes de diversas entidades do movimento negro, indígenas, mulheres, homossexuais e outros grupos historicamente discriminados. A delegação brasileira realizou uma das melhores manifestações em Durban, dada a força numérica e a qualidade de sua organização. Diante dessa projeção, o governo foi pressionado a produzir uma agenda concreta de comprometimento com ações contra a discriminação racial e passou a cumprir as resoluções determinadas internacionalmente pelos órgãos de direitos humanos.

### 1.2.1 O DESAFIO DE FAZER ACONTECER

Produto dessa longa luta dos movimentos sociais, em 2003, foi sancionada a lei nº10.639/03 que demarca uma mudança substancial na educação em todos os níveis do ensino. Ela altera os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, nº 9.394/1996 tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas instituições escolares, como podemos verificar no trecho a seguir:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra. (BRASIL, 2003).

A partir da promulgação da lei, coube ao Ministério da Educação a responsabilidade de orientar a implementação de uma educação nas bases propostas estabelecendo parcerias com as instituições de ensino. Assim, foi lançado o desafio de construir uma educação direcionada para a produção de conhecimento de forma a desenvolver novas atitudes, novas posturas e valores que eduquem todos os envolvidos para as relações étnico-raciais. Torna-se também, fundamental a construção de novas subjetividades que se desnaturalizem a condescendência com as práticas racistas aliado à um maior conhecimento sobre África e às questões. Eis que surge o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009). É um marco paradigmático na educação com grande potencial de efeito cultural em toda sociedade, na medida que introduz um novo olhar sobre os conteúdos e metodologias educativas, além de contribuir, vigorosamente, para a expansão dos estudos sobre a organização social, cosmovisão, expressões culturais e demais elementos de matriz africana.

Apesar disso, ainda existe uma discrepância entre o que está estabelecido no dispositivo legal, suas diretrizes educacionais e a realidade cotidiana das escolas. A promulgação da lei e dos seus desdobramentos não garantiram sua efetivação visto que vivemos em um sistema educacional que tem bases discriminatórias. Ainda assim, ela provoca um embate direto com o ideias, atitudes e práticas racistas assim como o mito da democracia racial fortemente difundido nas escolas e presente no imaginário da população.

É indispensável pensar na educação escolar como um período da vida em que não só se desenvolve a aquisição de conhecimento como também a socialização e o exercício de convivência com as diferenças. Esse contexto constrói identidades, auto estima e produz subjetividades em todos os estudantes sejam eles negros, brancos e indígenas. Dessa forma, trabalhar com esta lei nas escolas significa pensar em práticas pedagógicas não só baseadas no acolhimento da diversidade como também proporcionar reflexões e proposições numa perspectiva emancipatória. É o reconhecimento da educação como um direito de todos.

Segundo a professora Nilma Lino Gomes (2012), a tarefa de uma política educacional voltada para a diversidade étnico-racial pressupõe um radicalidade político e pedagógica. Assim, a efetivação da lei perpassa a ação política somada à articulação com os movimentos sociais, formação de professores e gestores dos sistemas de ensino. Desse modo, as instituições de ensino ficam comprometidas a elaborar atividades que contribuam para reflexão do que é ser negro. Para isso, é importante que as ações aconteçam, habitualmente e estejam no currículo e também possam ir além dele, extrapolando, inclusive os limites da sala de aula, ganhando outros espaços como biblioteca, laboratórios, pátios e possibilitando a participação da comunidade escolar.

É fundamental envolver todos os sujeitos da educação na reflexão, no debate e na produção de conhecimentos referentes a esses novos saberes. Ideal seria a garantia de um projeto político pedagógico que ampliasse o espaço de discussão desses saberes como estratégia de municiar o professor e toda equipe com referenciais teórico-metodológicos para o desenvolvimento de um trabalho consistente com a temática do negro no currículo escolar. Para isso, é fundamental ter aliados na escola para criar um ambiente que envolva toda a comunidade escolar no que propõe a lei.

Atividades pontuais e isoladas são importantes, mas não produzem o impacto necessário para uma efetiva mudança. É importante criar uma nova cultura dentro da própria escola.

Novos saberes exigem novas perspectivas, novas formas de organização do pensamento para sua sensibilização e acolhimento.

Trabalhar com essa temática é uma oportunidade de levantar reflexões sobre a história da África e do negro no Brasil contrariando a ideia construída, de diversas formas, no inconsciente coletivo, de que a África é um lugar apenas de atraso, pobreza, doenças e os negros escravizados eram passivos e subservientes. É imprescindível mostrar que estes povos organizaram movimentos de resistência, reformularam conceito de família, construíram novos hábitos, que ao longo do tempo, foram integrados na cultura brasileira. O surgimento da lei desencadeou um aumento significativo nos estudos sobre África e africanidades, além do crescimento de cursos dentro desta temática. Contudo, apesar do seus 15 anos de existência ainda podemos encontrar algumas dificuldades para sua real implementação tais como, o desconhecimento da lei por muitos professores, a conservação do mito da democracia racial no imaginário de muitos docentes, formação universitária com predomínio da cultura e saberes eurocêntricos como conteúdos principais, a carência de formações continuadas sobre a temática para professores e para a equipe escolar de modo geral. As formações continuadas são fundamentais para os professores que não tiveram contato com as revisões historiográficas realizadas neste período de existência da lei.

Em 2008, a lei novamente alterada para lei 11.645/08 acrescentando o estudo de história e cultura das comunidades indígenas no Brasil. Os índios, assim como os africanos escravizados, tiveram seu reconhecimento histórico reduzidos ao contato com os portugueses e informações superficiais com uma visão estereotipada que os qualificou como pessoas selvagens e ingênuas. Com essa alteração a lei 10.639/03 perde o efeito ainda assim, continua sendo referência para o movimento negro por representar uma importante conquista de anos de luta.

É fundamental que as escolas promovam o debate sobre os conteúdos propostos nessas leis para além das datas comemorativas e eventos nos 19 de abril, dia do índio e dia 20 de novembro, dia da consciência negra, como habitualmente é feito.

Para que a lei aconteça verdadeiramente, nas escolas, produzindo os efeitos reais é necessário uma educação que preconize a efetivação de um currículo no qual a diversidade seja genuinamente representada através do reconhecimento do valor histórico-cultural de cada povo e com propostas emancipadoras, em que seus sujeitos

tenham efetiva participação de modo a contribuir com suas experiências no processo de ensino e aprendizagem. Essa é uma tarefa que requer trabalho coletivo de articular currículo, docência, projeto político pedagógico, cultura e escuta reconhecendo as diferenças e solidificando o sentido de igualdade e respeito.

## CAPÍTULO 2- ARTE E CURRÍCULO

### 2.1 Currículo e a Perspectiva emancipatória

O termo currículo, etimologicamente, está relacionado a carreira, trajetória e percurso. São várias as formas de se entender esse campo da pedagogia. Roberto Sidnei Macedo afirma ser:

[...] um artefato socio educacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimento, atividades, competências e valores visando uma ‘dada’ formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com o conhecimento eleito como educativo. (MACEDO, 2007, p. 24).

Para Moreira e Candau currículo abarca:

...as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.18)

Pode-se afirmar assim que estão inseridas nessa ideia, as ações, que mesmo não estando especificadas nos conteúdos e planos, convergem para a formação da identidade dos estudantes. Essas ações são chamadas pelos autores de *currículo oculto*, “que envolve atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações e pelas rotinas do cotidiano escolar” (MOREIRA E CANDAU). Se pensarmos em termos do cotidiano e das relações, por ele pode se consolidar, ou não, tudo o que é estabelecido pelo currículo oficial, pois engloba o cotidiano em si, atitudes, regras, hierarquias, agrupamentos, organização espacial e mensagens contidas nas falas e nos conteúdos apresentados.

O currículo é um orientador das ações escolares desde a formação dos educadores à definição de materiais didáticos, conteúdos, forma como as pessoas se organizam, se relacionam, divisão do espaço entre outros aspectos presentes no cotidiano escolar. Muitas vezes é visto apenas como um documento que expressa a organização formal da

escola através das disciplinas, áreas, competências e metodologias o que pode ocultar que a dinâmica do currículo acontece na prática educativa.

Para alguns pesquisadores o professor tem um papel de destaque no processo de construção do currículo da escola. É através da prática, principalmente de sala de aula, que elementos e questões significativos são introduzidos e refletidos no coletivo. É na prática também surgem novas demandas a serem acolhidas.

Currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos construídos que sistematizam nas escolas e nas salas de aula. (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 19)

É um poderoso instrumento de estabelecimento de realidades e identidades sociais e culturais. Como já exposto, concebemos cultura como um conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados por um grupo. Desta forma, podemos pensar o currículo como uma seleção de significados com objetivo educacional. Esses significados selecionados são os eleitos a serem ensinados e compartilhados neste ambiente de formação como referência de ideal.

É por meio do currículo que muitas vezes uma parcela dominante da sociedade expressa sua visão de mundo e a coloca em circulação, consumo e compartilhamento de significados. Esses significados contribuem para a construção de identidades sociais e culturais. Assim, o currículo não é simplesmente um documento por onde circulam as ideias e sim um território onde se travam as disputas por significados. Para Michael Apple:

As escolas não controlam apenas pessoas; elas também ajudam a controlar significados. Desde que preservam e distribuem o que é considerado como “conhecimento legítimo” - o conhecimento que “todos devemos ter”, as escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos. (APPLE, 1979, p 98)

Para Apple (1979), poder e cultura estão interligados de tal forma que o poder econômico interfere diretamente no controle cultural. Esse mecanismo muitas vezes faz com que as escolas contribuam para uma reprodução cultural das relações de classes, consequentemente reprodução das desigualdades.

Segundo Ivor Goodson (1995), a história do currículo permite compreender o percurso que uma determinada construção social fez para influenciar as práticas e concepções do ensino. Para ele, o *currículo* é uma “construção social” que para ser compreendida precisa ser investigada, para além dos textos formais, as dinâmicas informais as relações que muitas vezes indicam maneiras diversas de aplicar na prática as deliberações legais (GOODSON, 1995). Afirma que o currículo deve ser visto como o principal aspecto na análise da escolarização pois ele fornece indicadores para analisar as relações entre escola e sociedade.

A negociação contínua da realidade [...] revela as antecedentes estruturas de poder na educação e sugere a forma como as atitudes de grupos dominantes na sociedade continuam influenciando a escolarização, apesar dos sinais de conflitos e contestações (GOODSON, 1995, p. 132).

O conhecimento escolar é um produto social e histórico sujeito a mudanças e variações. Sua construção sofre efeitos diretos das relações de poder. Muitas vezes as escolas ignoram ou desvalorizam manifestações culturais associadas à determinadas culturas contribuindo para a invisibilização de saberes e valores comuns à parte dos alunos.

O debate sobre currículo perpassa pelo debate sobre os conhecimentos escolares, as construções e relações estabelecidas neste ambiente, as ações e valores elencados para se trabalhar dentro de uma perspectiva identitária. Nessa perspectiva, consideramos fundamental destacar as questões sociais visto que, o currículo é produzido para ter efeito sobre as pessoas. Desta forma, o conceito de currículo deveria ser composto fundamentalmente pela prática cotidiana das escolas a partir das questões originadas das realidades dos envolvidos neste processo.

Para uma formação diversificada é fundamental uma composição curricular que acolha os diferentes aspectos culturais de uma sociedade e que possam de alguma forma resgatar as manifestações culturais de grupos cada vez mais restringidos tanto em seus espaços quanto em suas identidades. Desta forma, criamos possibilidade de redução das distâncias entre esses grupos e sua história. Vale sublinhar, que a apresentação das manifestações culturais de outros grupos deve ser feita de forma atenta e cuidadosa para que a exposição não reforce uma ideia de inferioridade ou estereótipo. Para isso é necessária uma mudança

de postura de toda comunidade escolar em pensar novos conteúdos, novas formas de organização espacial, novos procedimentos e fundamentalmente novas relações em toda escola.

Essa mudança só pode acontecer baseada na criação de práticas pedagógicas orientadas de forma a facilitar a compreensão do mundo pelo olhar do outro. Nesse sentido, é preciso reorganizar a forma como o outro é concebido e representado em diferentes abordagens a fim de permitir ao que aluno compreenda o funcionamento dessas dinâmicas de valorização dos saberes na nossa sociedade. Essa é a perspectiva emancipatória, em que o aluno tem acesso à diferentes concepções que envolvem o aprendizado para que desconstrua a visão preponderante na sociedade, possibilitando novos olhares, outros interesses. Por conseguinte, compreenda sua importância na mudança de sua realidade e da sociedade.

Emancipar-se significa conquistar autonomia, liberdade, independência em diversos aspectos da vida social. Pensar em emancipação pressupõe pensar que os processos educativos precisam estar implicados com uma visão de mundo transformadora, inconformada com um mundo desigual em que vivemos. Nesse sentido, deve-se desenvolver e potencializar a capacidade de pensar criticamente a realidade problematizando-a visando sua transformação e viabilizando a justiça social com base na ética e na solidariedade.

Em seu livro *Pedagogia do oprimido* (1970), Paulo Freire opõe a educação problematizadora à educação bancária. Segundo ele, na concepção bancária o saber dos educandos não é valorizado. Ao contrário, é desprezado como saber não científico. Na concepção problematizadora (emancipatória) todos produzem conhecimentos, aprendem juntos e as trajetórias de vida dos educandos são respeitadas. A educação é voltada para as necessidades dos sujeitos da educação e não submetida às regras do mercado, às necessidades da produção voltada para o lucro. Nessa perspectiva é fundamental que a práxis educativa construa sujeitos autônomos, críticos, capazes de autogerir-se. O ensino e aprendizagem fazem parte de um todo.

Daí a importância estratégica do professor como intelectual transformador e a escola como um espaço de contestação e de construção de uma visão crítica da sociedade,

formando para o exercício da cidadania desde a infância. Esses são princípios fundamentais do que Paulo Freire, classificou como escola cidadã.

A escola cidadã é um espaço central de direitos e deveres onde a formação se dá para e pela cidadania (GADOTTI,2010). É embasada numa visão transformadora de mundo em que educando conhece seus direitos, deveres e atua participando democraticamente da sociedade. É um movimento e uma abordagem curricular que surgiu no final da década de 1980, em um contexto de renovação educacional, sobretudo no âmbito da escola pública municipal.

A maior ambição da Escola Cidadã é contribuir na criação das condições para o surgimento de uma nova cidadania, como espaço de organização da sociedade para a defesa de direitos e a conquista de novos. Trata-se de formar para e pela cidadania para a gestação de um espaço público não estatal, uma "esfera pública cidadã", como diz Jürgen Habermas, que leve a sociedade a ter voz ativa na formulação de políticas públicas e assim possa participar da mudança do Estado que temos para a criação de um novo Estado, radicalmente democrático (GADOTTI, 2010, p. 75)

Tem suas raízes no movimento da escola pública popular, com concepções e práticas de emancipação. É uma escola de comunidade, companheirismo, produção coletiva do saber e da liberdade, sem prescindir de regras e jamais autoritária. Desta forma, busca-se vivenciar a democracia na sua relação contraditória entre liberdade e autoridade.

No sentido de expandir o conhecimento, o sociólogo português, Boaventura Souza Santos (1996), propôs o conceito de epistemologias do sul que parte da ideia que para conhecer e compreender verdadeiramente experiências não-eurocêntricas, oriundas de outras regiões do mundo, informadas por outras cosmovisões, outros de universos simbólicos é necessárias outras formas de conhecimento. O conhecimento eurocêntrico nas ciências, principalmente as sociais, foi construído para não valorizar outros conhecimentos, como por exemplo, o conceito de natureza como recurso natural. Para comunidade científica, o rio, a terra, o petróleo são elementos para serem explorados e assim podem ser sem limite. Essa concepção da natureza é fundamentalmente eurocêntrica, há outras visões da natureza que a concebem como um ser vivo que não está separado de nós. Ser parte da natureza nos impede de agredi-la e/ou matá-la.

Não é possível analisar essa concepção da natureza pautado na visão eurocêntrica com base na visão cartesiana que diferencia as coisas das pessoas. Assim, se faz necessário novos conceitos epistemológicos. As epistemologias do sul são uma tentativa de trazer para as ciências outros tipos de conhecimento para dentro do conhecimento científico pois são outras maneiras de fazer ciência. São ciências que existem em outros contextos, símbolos, outras cosmovisões e de grande parte da população mundial visto que a Europa é uma pequena parcela do mundo. As epistemologias do sul vêm trazendo esses outros conhecimentos numa ideia de um sul anti imperial, não de reprodução do Norte, que resiste e produz alternativas em relação ao imperialismo e colonialismo do norte. Fundamenta-se em quatro ideias propostas:

-Sociologia das ausências: resgatar conhecimentos invisibilizados, que ninguém conhece ou reconhece que existem.

-Sociologia das emergências- amplificar os conhecimentos e os sentido das grandes inovações do sul global, não como algo exótico, desinteressante ou de interesse local, mas sim novas possibilidades de conhecimento.

-Ecologia dos saberes- conhecimento pluricultural capaz de captar esses novos saberes nas suas dimensões.

Tradução intercultural- capaz de tornar os saberes inclusivos uns para os outros é necessário pois muitas vezes as mesmas ideias são designadas de modos diferentes.

Nesse entendimento, Santos (1996) indica caminhos para uma educação efetivamente emancipatória.

O projeto educativo emancipatório tem que criar um campo epistemológico em que o modo de aplicação técnica da ciência seja posto em conflito com o modelo um alternativo. O conflito entre os dois modelos passará a construir neste domínio, o cerne do processo de ensino aprendizagem (SANTOS, 1996, p20)

Esse modelo alternativo pode ser entendido como qualquer forma outra de aquisição de conhecimento não hegemônica. Trilhar por uma via que esteja livre dos padrões hegemônicos desta aquisição. Assim, “a sala de aula tem que transformar-se ela própria

em campo de possibilidade de conhecimento dentro do qual há que optar” (SANTOS). Todos podem optar, tanto alunos quanto professores.

Ele propõe a alunos e a professores imaginar como seria a realidade hoje se caso não tivéssemos tido a história de conhecimento na configuração que foi. E se fôssemos educados por outras vias? “Só a imaginação das consequências do que nunca existiu poderá desenvolver o espanto e a indignação perante as consequências do que existe” (SANTOS). O conflito é fundamental para desorganizar os modelos epistemológicos dominantes e possibilitar um olhar para o passado desnaturalizando as atrocidades e sofrimentos humanos. “O objetivo principal projeto educativo emancipatório consiste em recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes” (SANTOS 1996).

A proposta pedagógica de Santos (1996) de “reanimação do passado” consiste em pôr em conflito duas formas de conhecimento. O conhecimento-come-regulação em que predomina a trajetória linear do caos à ordem, ponto de chegada do conhecimento, neste âmbito e a do conhecimento-come-emancipação em que se inicia no colonialismo até a solidariedade, onde nesse outro âmbito, efetivamente o conhecimento reside. A predominância do conhecimento-come-regulação produziu, dentre outras coisas, uma “neutralização epistemológica do passado” (SANTOS) que foi, e tem sido fundamental para anulação social e política de alguns grupos específicos dentre os quais a população negra.

Desta forma, trazemos o conceito da afrocentricidade, que traz contribuições essenciais a este estudo. Estruturado na década de 80 pelo pesquisador Molefi Asante (2009 *apud* NOGUERA, 2010), a afrocentricidade constitui uma perspectiva de mundo em que os africanos são percebidos “...como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos”.

Nesse entendimento, temos no conceito de “localização”, também criado por Asante, que permite a compreensão da afrocentricidade pois consiste na promoção de experiências e práticas dentro das perspectivas africanas, a partir de suas próprias referências históricas e culturais. Desse direcionamento foram elaboradas as atividades apresentadas no final desse estudo. Ainda assim, vale salientar que:

Afrocentricidade não é uma versão negra do eurocentrismo. Eurocentrismo está assentado sobre noções de supremacia branca que foram propostas para proteção, privilégio e vantagens da população branca na educação, na economia, política e assim por diante. De modo distinto do eurocentrismo, a afrocentricidade condena a valorização etnocêntrica às custas da degradação das perspectivas de outros grupos. Além disso, o eurocentrismo apresenta a história particular e a realidade dos europeus como o conjunto de toda experiência humana. O eurocentrismo impõe suas realidades como sendo o “universal”, isto é, apresentando o branco como se fosse a condição humana, enquanto todo não-branco é visto como um grupo específico, por conseguinte, como não-humano” (ASANTE, 1987 apud NOGUERA, 2010).

Assim, a Afrocentricidade surge como uma reflexão para uma nova perspectiva combatendo assim os perigos da história única, imposta por séculos pelos europeus, em prol da supremacia branca.

## **2.2 ARTES COMO CONHECIMENTO ESCOLAR**

A escola é um lugar de aquisição de conhecimento assim como, um espaço de exercício da reflexão, debate, ponderação e respeito ao outro. É um ambiente favorável à experiências assertivas no sentido de formar cidadãos capazes de lidar com a complexidade do mundo de forma segura e intervir nele de forma criativa.

A educação proporciona compreensão sobre o mundo, sobre si, sobre o outro e é nessa interação, nas vivências significativas com o conhecimento que o aprendizado acontece. Para isso, é necessário valorizar o contexto, as características individuais de cada um a fim de promover o acolhimento da diversidade, oportunizar a construção conjunta do conhecimento e o surgimento de protagonismos.

O ambiente escolar deve ser de experimentação e reconstrução de experiências orientadas para o acolhimento da diversidade. Logo, não basta que sejam apenas compridas as diretrizes curriculares que direcionam nesse sentido visto que, é fundamental uma prática efetiva em todo o ambiente escolar e cotidianamente. É preciso desenvolver práticas pedagógicas que permitam ao aluno ser protagonista do ensino e aprendizado atuando de forma crítica e criativa respeitando o limite de cada um. Essa perspectiva tem como objetivo reconhecer que todos trazem para a escola diferentes vivências e habilidades de aprender. E é a partir desta compreensão e do comprometimento com o mundo em que

vivemos, que educadores devem atuar garantindo condições de aprendizagem, concebendo que todos temos algo a ensinar e a aprender. A pessoa que assume a função de educador também está aprendendo e precisa se estar aberto a descobrir o que não sabe bem como, colocar seus saberes à prova.

Olhar além do que se vê, estranhar o óbvio, abrir-se para o inusitado e para a criação de novas formas de ver e interpretar o mundo são algumas das formas de inserção da arte no universo da educação. Através das artes podemos conhecer a história, cultura e nos sensibilizar com as mais diversas produções dos mais diversos lugares assim como elaborar trabalhos que nos satisfaçam e produzam conhecimento.

A arte permite diversos cruzamentos com outras disciplinas, o que possibilita a reafirmação da ideia de educação como um processo que ocorre na interação dos sujeitos e na inter-relação entre os diversos campos do saber (MÖDINGER. 2012).

Mas afinal, qual a contribuição da Arte no processo educativo do aluno?

Várias instituições cercam o indivíduo, como família, o grupo de convívio, a mídia, a comunidade, a igreja, entre outras, e têm a função conservadora de garantir o compartilhamento de conhecimentos e sentidos como requisitos básicos de sobrevivências de uma sociedade. A escola possui a Tarefa específica de refletir sobre esses modos de compreender o mundo para que as gerações possam situar-se e tomar parte dele” (Mödinger, 2012, p.16)

As artes ampliam nosso olhar para o mundo estimulando a imaginação, reflexão crítica, experimentação, sensibilidade, debate de ideias, produção de formas, capacidade de se surpreender, de se colocar no lugar do outro. Mostram que podemos ter uma variedade de respostas para os mais diferentes problemas e situações que se apresentam no cotidiano. É um campo do saber que estimula a capacidade de flexibilização e problematização do cotidiano.

Segundo a Arte-educadora, Ana Mae Barbosa (2006), na construção da Arte, utilizamos todos os processos mentais envolvidos na cognição. Pesquisas apontam que o desenvolvimento da capacidade cognitiva nas crianças e adolescentes proporciona um melhor desempenho nas outras disciplinas. A arte ocorre através dos sentidos, e das emoções produzidas pela percepção desses sentidos, o que contribui para uma constante reflexão sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Desenvolve também a capacidade de interpretar, ampliando a inteligência e habilidade de percepção em diversas áreas da vida.

É uma linguagem complementar a linguagem verbal, constituída fundamentalmente pelas emoções. Em essência é parte da nossa capacidade de organizar o pensamento além da linguagem verbal, meramente discursiva e que viabiliza o diálogo com o mundo. Dessa forma, Artes estimulam a abstração de pensamento gerando novos conceitos e ideias, muitas vezes no mais alto sentido da vida prática. É o meio pelo qual conhecemos a nossa história, as histórias dos diversos povos, suas produções, transformações, costumes, códigos ao longo do tempo.

### **2.2.1 ARTE NO CURRÍCULO**

A Arte sempre foi um meio de expressão do ser humano e integração cultural. Contudo, sua presença na educação brasileira é verificada a partir de 1816 com a criação da Academia Imperial de Belas Artes do Brasil quando foi implementado ensino artístico no país. Este ensino era caracterizado como um acessório para o progresso de outros setores sem nenhuma importância em si mesma. A ensino das artes era um acessório complementar do desenho e tinha como objetivo desenvolver habilidades técnicas para o mercado de trabalho.

A disciplina Desenho, apresentada sob a forma de Desenho geométrico, Desenho do natural e Desenho Pedagógico, era considerada mais por seu aspecto funcional do que experiência em arte; ou seja, todas as orientações e conhecimentos visavam uma aplicação imediata e a qualificação para o trabalho (BRASIL,2001)

Nos anos 1930 a música é inserida no currículo com o canto orfeônico, que refletia ideias de caráter folclórico, cívico e de exaltação condizentes com o momento político da época. Entretanto, a dinâmica das aulas continuou sendo de reprodução sem considerar as diferenças e subjetividade dos alunos.

Com o aumento da escolarização e estudos mais amplos sobre sua função, as artes passam a ser consideradas elementos necessários à formação e integração cultural dos cidadãos. Em 1971, a lei de diretrizes e bases incluiu a arte no currículo com o título de Educação Artística. Todavia essa nova área não foi considerada uma disciplina e sim uma atividade educativa. Com o tempo, por influência do modernismo e da Escola Nova, outras

experiências na área do ensino e aprendizagem em arte eram vivenciadas. O canto orfeônico foi transformado em educação musical e a rigidez estática e reprodução de modelos foi perdendo espaço para um ensino centrado no desenvolvimento natural da criança valorizando suas expressões e sua espontaneidade. Essa mudança foi uma grande vitória na medida que reconhece a necessidade do ensino da Arte no processo de formação cidadã.

No sentido de organizar o ensino e encontrar uma forma de aplicação dos conteúdos, foi iniciado um movimento chamado Arte Educação. Essa ação ocorreu por meio de reuniões e congressos em vários estados brasileiros e promoveu a formação e consolidação da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB) em 1987.

Em 1996, é sancionada a lei 9.394/96 que revoga as disposições anteriores e estabelece a obrigatoriedade do ensino da arte na educação básica com propósito de formar e promover o desenvolvimento cultural do aluno apontando várias concepções e metodologias para o ensino e aprendizagem da Arte. Considerando o poder da imagem, do som, do movimento, da percepção estética substituindo sua nomenclatura de Educação Artística para Arte. Com isso, a arte deixa de ter um papel secundário na educação de crianças, jovens e adultos e passa a integrar formalmente o currículo escolar.

### **2.3. AS ARTES CÊNICAS E SUAS POSSIBILIDADES**

Desde o princípio da humanidade o teatro e a educação se interligaram traçando percursos muito próximos e gerando diversas análises sobre a complexa relação entre essas áreas. O teatro foi ganhando espaço na escola ao longo do tempo, mas, na maioria das vezes, sua presença se limitava à encenação de peças em datas comemorativas e no final do ano. O processo de escolarização desencadeado por fatores de ordem econômica no final do séc. XIX, convergiram para a incorporação da Arte como componente curricular. Segundo Jupiassu (2012) a arte-educação apresentava-se como benéfica às novas demandas impostas ao ensino formal por conta da crescente industrialização. A criatividade se evidenciou como elemento de grande importância para o desenvolvimento tecnológico dos equipamentos industriais. Assim, o teatro, e as artes, passam a fazer parte do currículo escolar por estimular a criatividade, base fundamental do fazer artístico.

Ainda segundo Jupiassu (2012), na segunda metade do séc. XX, o teatro passa a ser pensado não mais como ferramenta de conhecimento e sim como uma forma de conhecimento. As pesquisas sobre os benefícios do teatro no aspecto pedagógico, terapêutico e social direcionaram uma renovação da linguagem teatral e sua estética. Os elementos de representação simbólica que viabilizam a comunicação passam ser considerados e valorizados, estabelecendo assim, novas bases para o ensino do teatro.

Atualmente, o ensino do teatro possui uma diversidade de abordagens pedagógicas, o que nos permite afirmar que não existe a pedagogia teatral e sim pedagogias teatrais.

Contudo, as manifestações culturais africanas e afro-brasileira, na maioria das vezes, não podem ser entendidas pela ótica específica do teatro, predominantemente ligado à tradição cultural europeia. Para esses casos,

O estudo da performance tem se revelado um importante instrumento para analisar a produção cultural tanto das sociedades ágrafas como das sociedades urbanas superdesenvolvidas porque, diferentemente das abordagens tradicionais, ele procura examinar o fenômeno em si e suas inter-relações... Assim, esse estudo, historicamente surgido dos estudos artísticos e teatrais, avança por uma vasta área de conhecimento, infiltrando-se em campos distintos como a antropologia, história, literatura, música, teatro, etc. (LIGIÉRO,2011, p13)

O estudo das performances proporciona uma unidade no olhar para a associação entre as diversas manifestações artísticas sem a necessidade de compartimentá-las. Assim estudar as performances africanas e afro-brasileiras é entender o funcionamento dessas manifestações onde Arte, cultura e religião acontecem simultaneamente e o corpo é o centro de tudo. ” Ele se move em direções múltiplas, ondula o torso e se deixa impregnar pelo ritmo percussivo” (LIGIÉRO,2011, p.131).

Performances afirmam identidades, curvam o tempo, remodelam e adornam corpos, contam histórias. Performances artísticas, rituais ou cotidianas- são todas feitas de comportamentos duplamente exercidos, comportamentos restaurados, ações performadas que as pessoas treinam para desempenhar, que têm que repetir e ensaiar (SCHECNER,2004)

A rica diversidade de manifestações das culturas africana e afro-brasileira tornam a performance um produtivo campo de conhecimento. A variedade de modalidades artísticas que descendem dessas tradições culturais deve se articular a uma pedagogia de

libertação pois valorizam a autoestima de quem as pratica e trabalha sua identidade cultural (LIGIÉRO,2011).

Essa possibilidade de experimentação de diversos processos criativos e conexão conexões culturais precisam ganhar cada vez mais espaço no ensino das artes cênicas. As performances afro-brasileiras, em todos os seus elementos constitutivos, oferecem-nos um rico campo, de investigação, conhecimento e de fruição (MARTINS, 2004).

Sem que se estabeleça uma relação hierárquica, essa variedade concede ao educador um território amplo de atuação dentro da arte, adequando suas escolhas às afinidades, necessidades e possibilidades. O mais importante é selecionar caminhos que assegurem ao aluno uma experimentação artística que proporcione a consciência de si e do coletivo no qual está inserido compreendendo a Arte em suas dimensões artística, estética, histórica, social e antropológica.

O exercício das Artes Cênicas é essencialmente integrador, o que oportuniza a cooperação, o debate, a reflexão e o respeito. Relativamente ao fazer artístico, não se objetiva na escola a formação de artistas, mas sim a experimentação dessa linguagem, suas possibilidades comunicativas, entendimento de seus códigos, desenvolvimento da capacidade de contextualização, leitura da obra de arte e o estabelecimento do respeito com seu trabalho com o trabalho de colegas.

#### **2.4. T.O. E T.E.N, REFERENCIAIS DO TRABALHO**

Na pedagogia teatral o aprendizado é experiência. Desta forma, suas diferentes abordagens contribuem para a formação de indivíduos críticos ampliando a sua capacidade de leitura estética do mundo. Sendo assim, no que se refere às possibilidades práticas do ensino do teatro na escola destaco a seguir aquelas que inspiraram a prática descrita posteriormente.

#### **O TEATRO DO OPRIMIDO- T.O.**

Consiste num conjunto de procedimentos de improvisação cênica que começou a ser desenvolvido no Brasil, em 1971, pelo dramaturgo, diretor teatral e teórico, Augusto Boal, que permite ao oprimido como artista se expressar através da linguagem teatral. Foi

inspirado na proposta pedagógica do educador Paulo Freire que visa uma prática teatral revolucionária, que incite os oprimidos a lutarem pela sua libertação.

Nos tempos que correm, sobretudo, o teatro não é a única, mas é a melhor maneira do cidadão se proteger e tentar inventar um futuro sem ficar esperando por ele. Não um teatro que a gente assiste, mas sobretudo o teatro que a gente faz, mas não só o teatro que a gente faz mas o teatro que a gente é. Cada um de nós por ser humano é teatro e é esse teatro que o Teatro do Oprimido tenta desenvolver (BOAL,2009).

As ideias desse teatro surgiram na década de 60 quando Boal dirigia o grupo teatro de Arena em São Paulo. Por serem engajados politicamente começaram a se aproximar das propostas teatrais de Bertold Brecht. Essa aproximação impactou as produções do grupo que começou a questionar os modelo de produção teatral brasileiro e propor um novo formato baseado no questionamento social.

Desta forma, o Teatro do oprimido caracteriza uma possibilidade de aprendizado teatral onde a divisão de papéis e as funções específicas de ator-espectador em que um apresenta e o outro assiste deixam de existir, pois todos se tornam participantes ativos da ação apresentada. Assim, o espectador se transforma em “espect-ator”, o que o permite interferir diretamente na ação. A partir dessa estrutura, os “espect-atores”, atores e plateia mostram em cena suas ideias, exercitam ações da vida real, de maneira consciente, como forma de se fortalecerem para atuar nas suas próprias vidas.

O espectador não delega poderes ao personagem para que atue em seu lugar: ao contrário, ele mesmo assume um papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a vida real (BOAL, 1975, p. 126).

Teatro do Oprimido destina-se a ser uma ação cultural estético-pedagógica (Jupiassu, 2012), um ensaio para a realidade, permitindo que arte e estética sejam usadas para promover ações que ultrapassem e a cena e se instalem na realidade transformando-a. Assim,

nenhuma oficina, encontro, ensaio ou qualquer atividade do Teatro do Oprimido deve terminar quando acaba: pelo contrário, deve projetar-se no futuro e produzir conseqüências individuais e sociais, por menores que sejam,

reais. Todo e qualquer evento do Teatro do Oprimido deve objetivar as ações sociais concretas e continuadas.” (BOAL, 2009, p. 186).

Boal elaborou uma série de exercícios, jogos e técnicas para serem aplicados nas oficinas e nos cursos no sentido de desmecanizar os participantes físicas e intelectualmente. Nas atividades realizadas experimentamos diversos jogos e técnicas propostos pelo T. O. em especial, a técnica do Teatro Imagem.

O teatro-imagem utiliza-se os corpos dos outros participantes para criar uma composição cênica de imagem. É solicitado que o aluno expresse sua opinião sobre um assunto sem falar, apenas montando uma cena com os corpos dos colegas mostrando seu ponto de vista. Esses, devem se comportar como estátuas e seguir todo direcionamento recebido. Depois de pronta, todos os espectadores podem modificar as imagens iniciais. Contudo, orienta-se que se chegue à um denominador comum sobre qual seria a representação mais adequada sobre a questão apresentada. Resolvido o consenso, um outro componente deve criar uma nova representação, agora da solução (ou superação) do problema apresentado. Definida a segunda imagem pede-se que outro componente crie o que seria, na sua opinião, o que seria a imagem de transição entre a primeira e a terceira imagem.

Boal foi um dos criadores do teatro moderno assim como um cidadão exemplar. Sonhava com o diálogo, a solidariedade e a democracia como um caminho para a perfeição e fez do teatro um instrumento de conscientização, de mudança do mundo. Para ele todo mundo é artista queira ou não queira pois se expressa, se relaciona com os outros esteticamente, sensorialmente. Não é só o que se diz que é importante, mas também a maneira de dizer. São os sentidos e quando a gente se comunica sensorialmente estamos nos comunicando esteticamente, teatralmente (BOAL, 2009).

## **TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO -TEN**

Em 1944, um grupo de jovens mobilizados por Abdias do Nascimento e Agnaldo Camargo juntaram-se para a criação do TEN, que tinha como objetivo reabilitar a identidade negra, valorizar a herança cultural e a dignidade do afro-brasileiro através da educação, cultura e da arte. Suas ações realçaram a profunda dimensão política da Arte e

da estética ao lutar contra e discriminação racial através do teatro. O TEN nasceu das lutas anteriores de Abdias do Nascimento contra o racismo e de sua aventura pela América do sul com os poetas da Santa irmandade Orquídea. No teatro municipal de Lima no Peru, eles assistiram o imperador Jones, peça em que o personagem principal é negro mas que na montagem em questão era protagonizada por um homem branco pintado de preto. A partir dessa experiência Abdias decide montar um teatro Negro para lutar contra essa falta de representatividade negra nos palcos que refletia o racismo na época.

Os atores do TEN, predominantemente, eram pessoas oriundas do operariado, empregadas domésticas e pessoas sem profissão definida. Devido a dificuldade que a maioria tinham em ler e decorar os textos teatrais, foi criado um curso de alfabetização e as aulas de iniciação cultural que utilizavam as peças teatrais como principal material pedagógico.

Sobre a importância da construção de espaços de educação neste período Gomes afirma:

A educação tem merecido atenção especial das entidades negras ao longo da sua trajetória. Ela é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação. (GOMES, 2012, p. 9).

O TEN contribuiu para a formação de uma importante geração de atores negros para teatro, cinema e televisão, da qual fazem parte Ruth de Souza, Haroldo Costa, Léa Garcia e José Maria Monteiro.

O TEN foi uma possibilidade do processo substitutivo da máscara negra deixar de ser apresentar como o avesso da branca, reinstaurando-se a “visibilidade” do negro. Essa visibilidade havia sido apagada após a abolição dos escravos. A sociedade branca tinha vergonha de ter brasileiros negros e, por isso, tornou-os “invisíveis” na literatura e no drama. O TEN tenta escrever uma outra página na história do teatro brasileiro, voltada principalmente para os negros, para devolver sua autoestima, mas como a personagem negra e seus conflitos não faziam parte do teatro brasileiro. (TURLE, 2014, p.59)

Augusto Boal foi um dos colaboradores do TEN. Como escrevia pequenos textos relatando as realidades que via e devido a sua proximidade com Abdias, foi convidado para escrever algumas peças que foram encenadas pelo TEN. Através de Abdias, Boal conheceu o dramaturgo e poeta negro Langston Hughes, considerado um dos maiores ícones desta área no Harlem. Hughes foi uma figura importante na luta por igualdade racial nos Estados Unidos e instigou o interesse de Boal pela dramaturgia.

Em termos de teatro, o TEN não atingiu em seu tempo a importância social que ambicionava. Entretanto, constituiu uma iniciativa pioneira, que fomentou o surgimento de novos textos, novos atores novos grupos e deixando aberta por muito tempo a discussão sobre representatividade negra no teatro (e mídias) brasileiro.

Embora não tenha constituído uma técnica nem uma pedagogia teatral, o Teatro Experimental do Negro é destacado aqui por sua dimensão artística e política na luta contra o racismo e pela igualdade racial através da valorização da herança cultural, identidade e a dignidade do afro-brasileiro.

A ideia fundamental, foi a elaboração de atividades que abordassem os conhecimentos sobre cultura africana e afro-brasileira, inspiradas na proposta de escola cidadã, de modo proporcionar a experimentação de diversas modalidades cênicas- encenação, contação de histórias, declamação de poemas e ações performáticas- dentro de uma perspectiva afrocentrada.

### **CAPÍTULO 3- ATIVIDADES E PERFORMANCES RELACIONADAS ÀS CULTURAS AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: SUAS POSSIBILIDADES NA SALA DE AULA.**

Falar de cultura é invariavelmente falar de política cultural e educacional pois é dessa forma que ela aparece na sociedade. A ausência de políticas culturais privilegia a cultura de massa e faz com que cada vez mais as vertentes culturais não-europeias se mantenham no desconhecimento. Propostas que integrem conhecimentos de diferentes componentes curriculares podem promover as condições necessárias para aprendizagens mais significativas.

#### **3.1 PRIMEIROS PASSOS**

Os caminhos que me levaram ao trabalho apresentado neste estudo vêm de muito tempo. Como mencionado anteriormente fazem parte de uma trajetória como educadora, que propõe uma formação em arte utilizando-a como meio de comunicação e elemento de conscientização cultural e social. Apesar disso, trabalhar com essa temática da forma como tenho feito vem sendo um processo de descoberta, entendimento e amadurecimento de mim mesma como educadora.

Embora, desde o princípio, tenha debatido sobre as questões raciais nas minhas aulas em toda e qualquer oportunidade, durante muito tempo elas não configuraram uma temática das aulas. Geralmente debatíamos a partir de situações ocorridas na aula ou mesmo na escola, mas a cultura negra, em si, não era temática principal. Ao longo dos anos percebi que mais do que debater sobre situações pontuais era necessário falar sobre as origens de tudo e trazer conhecimentos incógnitos.

Essa mudança de conduta foi oportunizada em 2010 a partir de uma experiência muito interessante. Por conta da Copa na África do Sul, as atividades da escola foram voltadas para o continente africano e suas influências no Brasil. Como eu já tinha um contato com o jongo resolvi trabalhar essa manifestação cultural com uma de minhas turmas. inicialmente a ideia era preparar um trabalho de pesquisa sobre essa dança para apresentar na culminância do final do ano. Os alunos foram divididos de forma que um grupo ficasse com a pesquisa e coleta dos materiais sobre o assunto e outro pesquisasse as movimentações para uma pequena apresentação. Em todas as aulas iniciávamos com

jogos e, em seguida, trabalhávamos sobre o Jongo. Apresentei alguns vídeos que, contavam um pouco da história do ritmo, mostravam didaticamente seus passos e a dinâmica da roda.

Ao final de todas as aulas, fazíamos uma roda e, aos poucos, o grupo foi aprendendo os passos. Para corroborar com essa ação e dar mais segurança aos alunos que faziam a apresentação, convidei dois amigos jongueiros de Santa Teresa para dar uma aula especial ao som do tambor e com uma orientação de quem conhecia muito melhor que eu a arte do Jongo. Eles ficaram muito entusiasmados em aprender os passos de forma que auxiliaram os colegas que apresentavam com um pouco mais de dificuldade, alguns quiseram aprender a tocar a percussão e todos se envolveram integralmente na atividade, inclusive os que faziam apenas a parte teórica, que quiseram compor com o grupo a apresentação.

No dia da culminância, todos estavam bastante nervosos. Apresentaram a pesquisa teórica falando da história do jongo e, em seguida abriram a roda. Foi uma apresentação muito interessante embora o grupo tenha ficado visivelmente nervoso com a quantidade de pessoas em torno da roda. Ao final todos ficamos muito felizes, satisfeitos e orgulhosos com o resultado. O envolvimento foi tamanho que essa satisfação se perdurou até o final do ano letivo e ao retornarem no ano seguinte a turma queria saber se continuaríamos com nossas rodas de jongo.



Em 2011, a escola passou por uma grande mudança na sua estrutura pedagógica e física. A escola municipal Gov. Carlos Lacerda foi uma das escolhidas para fazer parte de um projeto experimental Chamado “Ginásio Experimental Carioca”. Era um novo modelo escolar, inspirado no “Ginásio Pernambucano”, que tinha como alguns dos seus diferenciais o horário integral e disciplinas específicas. Embora essas mudanças tenham sido importantes no que se refere ao trabalho com os alunos, elas solicitaram, neste primeiro ano, uma série de mudanças e adaptações, que impossibilitaram a continuidade do trabalho com esta turma. Nos anos seguintes, o trabalho voltou-se para as questões relativas ao ambiente escolar, direitos deveres e situações que ocorrem dentro deste espaço. As questões relativas ao racismo e suas manifestações na escola muitas vezes surgiam promovendo sempre um debate sobre o assunto.

Em 2014 fiz uma disciplina, como aluna especial do programa de mestrado profissional da qual faço parte, com a professora Jussara Trindade. Essa disciplina se chamava “Ensino e aprendizagem de performances afro-ameríndias na escola” e foi um divisor de águas no meu trabalho como professora de artes Cênicas. A proposta era pensarmos e debatermos as possibilidades, desafios e questões que envolvem o ensino de performances afro-ameríndias nas escolas. No decorrer do curso lemos alguns textos

bastante elucidativos sobre o assunto e compartilhamos nossas experiências como professores. Uma das proposições feitas era elaborarmos um projeto de uma atividade ligada a questão indígena, visto que se aproximava o dia 19 de abril, dia do índio.

Em princípio pensei em realizar algo com uma das minhas turmas, mas conversando com a professora de Artes visuais, minha parceira na escola e que também é muito ligada à questão indígena, decidimos expandir a ideia para um grupo maior de alunos. Pensamos em fazer uma atividade que fosse além do simples ato de pontuar o dia do índio, mas que pudesse de alguma forma propiciar uma experiência sensível que trouxesse um pouco do que é a cultura indígena e o que tem dela em nós, no nosso cotidiano.

Criamos a “Imersão na cultura indígena do GEC Carlos Lacerda”, que contou com a colaboração da professora Janaína Augusto de português na organização conosco e envolveu toda a escola. Consistia em um roteiro de atividades iniciados com uma sessão de filmes, depois um trabalho com as palavras de origem indígena, em seguida atividade sobre as pinturas corporais e por fim um encerramento simbólico inspirado em alguns rituais indígenas. Foi uma experiência muito instigante, principalmente por ter envolvido toda a escola num ciclo de aprendizado mútuo sobre a cultura indígena e a convivência.

Ao se aproximar novembro, mês da consciência negra, pretendemos realizar uma ação que tão substancial como foi a anterior. Desta forma, escolhemos trabalhar a identidade negra dos elementos da escola. Seria uma espécie de imersão em nós mesmos. Assim, propusemos através de algumas atividades identificar as palavras de origem africana, refletir sobre ser ou não negro no Brasil e identificar os elementos da cultura afro-brasileira no nosso cotidiano e onde estavam as belezas negras da nossa escola.

Esse evento, como no da cultura indígena, também envolvia toda a escola e para finalizar pedimos que as turmas elaborassem um figurino com tecidos e cangas, que solicitamos previamente, para realização do que seria nosso desfile de belezas negras. Alguns alunos produziram seus colegas e duas funcionárias da escola que consideravam que também deveriam estar neste desfile representando a diversidade da beleza negra. O momento do desfile foi uma animação enorme. A cada turma anunciada todos queriam saber quem era e como estavam vestidos seus representantes. A cada entrada a gritaria era enorme e no final com a entrada das funcionárias Claudia, da limpeza e Rosemeire, inspetora a euforia

foi ainda maior. Apesar de algumas dificuldades no percurso, indiscutivelmente este evento foi muito melhor e do que imaginávamos. Ficou muito claro o quanto a representatividade era necessária e enaltecida.

No ano seguinte, por motivos pessoais estive ausente da escola. Ainda assim, um grupo de alunos se mobilizou para elaborar uma ação relativa ao mês da consciência negra junto com as professoras Janaína e Mônica. Foi emocionante receber o vídeo deles encenando na quadra para todos da escola. A semente já estava plantada.

Essas ações foram muito importantes para criamos na escola uma cultura de reflexão, estudo e celebração das culturas indígena e africana. Começamos a pensar na agenda de atividades do ano da incluindo estas temáticas. Assim, em 2016, a atividade de consciência negra ficou mais encorpada. Tivemos um envolvimento maior de profissionais da escola, professores e alunos além de contarmos com a parceria de alguns profissionais de diversas áreas para debatermos as questões da negritude, valorização da cultura e respeito às religiosidades afro-brasileiras. Foi um evento que envolveu e sensibilizou muita gente, o que indicou que a regularidade dessas práticas estava ampliando o acolhimento da temática por grande parte dos envolvidos e tornando o debate, exaltação e reflexão sobre a cultura afro-brasileira parte daquele universo.

No final desta atividade, comecei a refletir sobre possibilidades de expandir essa ação para outras atividades ao longo do ano visto que, um dos desafios da Lei 10.639/03, posteriormente a lei 11,645/08, com a inclusão do ensino de cultura e história indígena, é justamente estender a presença dessa temática para além das datas celebrativas. Assim, considerei que a primeira ação deveria ser uma reflexão sobre a minha própria prática como educadora de Artes. O quanto as referências de cultura e história indígena, africana e afro-brasileira estão presentes efetivamente na minha aula, na minha prática? Segundo a lei:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras... (BRASIL, 2013)

Desse modo, iniciei um trabalho bastante interessante com os alunos da turma eletiva<sup>5</sup> de teatro, em que já fazíamos alguns debates e trabalhos sobre questões sociais e, por vezes especificamente, racial. Por conta dessas escolhas o grupo já vinha criando uma identidade relacionada à essas questões de forma que os próprios alunos dessa turma traziam proposições temáticas e artísticas. Assim, com a eletiva de teatro comecei a desenvolver uma série de ações performáticas a partir de um trabalho coletivo de pesquisa de informações, dados, relatos e debates que tencionavam suscitar a reflexão sobre as temáticas sociais. Como o tempo de trabalho com esse grupo era escasso, muitas vezes ficávamos depois do horário para continuar e concluir as atividades. Ainda assim, era necessário constantemente mantermos uma comunicação via redes sociais para divisão de textos, tarefas e produção em geral.

O primeiro trabalho que desenvolvemos foi sobre a demarcação das terras indígenas. O grupo era bastante proativo e muito apaixonado por atuar, isso fazia com que as apresentações fossem sempre muito potentes gerando um sentimento de contentamento e orgulho no grupo. Essa apresentação foi um belo exemplo disso. Todos ficaram muito extasiados. Seguimos nossas atividades levantando novas questões, aprofundando alguns debates e fazendo novas experimentações pelos espaços da escola. Ao se aproximar o mês de novembro, por conta do pouco tempo que tínhamos sugeri que apresentássemos uma adaptação de alguns exercícios cênicos que havíamos feito em aula com a temática negra. Contudo, os alunos recusaram argumentando que gostariam de elaborar uma apresentação nova que traduzisse o que estávamos debatendo no momento que era a condição da população negra na contemporaneidade. Confesso que estava bastante cansada e até um pouco desanimada para elaborar um novo projeto, que subentendia-se,

---

<sup>5</sup> As disciplinas eletivas são aquelas que os alunos podem escolher livremente. Geralmente é composta de alunos de diversas turmas e de todos os anos da escola 7º, 8º e 9º.

mais trabalho. Entretanto, essa vontade de fazer, expor suas ideias, e disposição para um novo trabalho me surpreendeu e encantou de tal maneira que teve um efeito de adrenalina em mim, me animando e me fazendo ter vontade de realizar algo que correspondesse àquela atitude coletiva autônoma e empoderada.

Já havia conversado com alguns alunos dessa turma sobre a música “a carne” interpretada por Elza Soares e da relação de valor do corpo negro hoje e na época da escravidão. Partir deles a ideia de trabalharmos com essa música como uma ação de protesto. Sugeri utilizarmos também o samba enredo da Estação Primeira de Mangueira de 1988 “Cem anos de liberdade, igualdade e ilusão”, para compor e para desconstruir um pouco a atmosfera de tensão de protesto sem perder o tom de denúncia já que essa segunda música falava trata o fim da escravidão como uma grande dúvida. A grande maioria do grupo não conhecia este samba e ficaram encantados com a letra que segundo elas é debochada, conta um pouco da história e fala de esperança. Iniciamos o processo de construção deste novo trabalho por essas músicas. O desenrolar do debate sobre as músicas foi bastante rico seguimos construindo.

Paralelamente, a turma eletiva de Artes visuais iniciou o mesmo trabalho no sentido de estabelecer uma parceria nesta proposta. Assim, eu e a professora Mônica Cunha, responsável por esta turma, decidimos criar um grande painel com a frase: “A carne mais barata do mercado é a carne negra”. Logo no primeiro horário, no dia da apresentação, colocamos este painel, que media em torno de 4 metros de altura, no centro do pátio interno. A presença desse enorme painel em um lugar tão central da escola já provocou uma movimentação diferente na escola assim como uma grande curiosidade sobre o que significaria esse elemento ali.

A apresentação só ocorreria no final do último tempo, um pouco antes da saída dos alunos. Neste intervalo de tempo muitos já perguntavam: “Por que, a carne mais barata do mercado é a carne negra?”.

No momento da apresentação todos já sabiam que aquilo fazia parte de uma ação da



eletiva de teatro e posicionaram-se para assistir. A apresentação foi muito boa e mais uma vez os alunos ficaram orgulhosos e entusiasmados. A obra cênica se findou, mas a plástica, o painel, permaneceu no pátio com sua presença provocativa por alguns dias. Tanto eu quanto os alunos do grupo de teatro fomos diversas vezes questionados sobre o sentido daquela frase, o que gerou oportunizou tanto o esclarecimento quanto conversas bastante interessantes.

Estas experiências, assim como os eventos dos anos anteriores, serviram para consolidar a presença da discussão de questões sociais nessa escola. Desta forma, comecei a refletir que além de dar continuidade à essa agenda dessas ações que foram se firmando ao longo do tempo na escola, também era importante ultrapassar a lógica pontual do evento, daquilo que o também professor da rede municipal do Rio e diretor de teatro Veríssimo Junior chama de lógica do “é vento”, aquilo que se esvai como vento na medida que acaba e deixa de existir, ou seja, que situa a reflexão sobre essas culturas nos seus respectivos meses de comemoração. De forma que, só lembramos dos índios apenas em abril e pensamos sobre os negros e suas questões em novembro. Passados os meses destinados a essas reflexões, volta-se ao cotidiano normal onde esses elementos não existem, ou pelo menos suas contribuições voltam a ser invisibilizadas.

É sabido que a lei 10.639 estabelece a presença de conteúdos referentes à cultura e história africana a afro-brasileira em todo o currículo escolar perpassando diversas disciplinas, contudo, como já mencionado, a aplicação desta lei não tem ocorrido de forma efetiva no sistema de educação. Até então, nesta escola, a maior parte das experiências dentro dessa temática étnico-racial foram realizadas em situações pontuais e com a participação de alunos que se interessavam pelo teatro e que, em geral, consideravam essa a questão

importante, ou de alguma forma, se sensibilizavam com o assunto. Eis que surge dessa reflexão, uma nova questão: Como seria trabalhar a cultura africana e afro-brasileira com os alunos das aulas regulares de Artes Cênicas num espaço de tempo mais alargado do que geralmente costumávamos fazer?

Para realizar essa experiência escolhi as turmas do 9º ano pois, parte deles, já havia trabalho com a linguagem teatral no ano anterior e por considerar importante realizar uma discussão mais aprofundada e consciente dessa temática ainda no ensino fundamental. Mas por onde iniciar um trabalho baseado em uma temática historicamente menosprezada, por vezes demonizada, com adolescentes de 13 a 15 anos com interesses, formações culturais e religiosas diversas?

Nessa fase, emergem diversas questões relacionadas à consciência de si, início da independência e readaptações aos núcleos sociais; família, escola e comunidade em geral. É um período da vida em que diversas mudanças ocorrem influenciando o comportamento e desenvolvimento da identidade do indivíduo. Período também em que o grupo de amigos e colegas assumem uma grande importância pois é através deles que muitos se veem, são vistos e constroem sua autoestima. Como afirma Oliveira (2004)

O adolescente se aproxima e se vincula àqueles com os quais ele se identifica, a partir de critérios e valores que não necessariamente são os mesmos da família. Esses valores contribuem para que o grupo de pares de idade passe a ter grande importância em diferentes dimensões da vida do adolescente. A importância dos pares se traduz no sentimento de lealdade ao grupo, na intimidade entre seus membros, no compartilhamento de segredos, na adesão de cada um à imagem visual do grupo e na forma de expressar” (OLIVEIRA, 2004)

No início dessa fase a rede protetora que a família representa não dá conta dos anseios e necessidades do adolescente que busca fora deste ciclo novas referências. O grupo faz parte do processo de elaboração da identidade. É por meio dele, que exercita papéis sociais, se identifica com comportamentos e valores e busca segurança para lutar contra as inquietudes características desta fase.

Toda coletividade tem um código em comum que abarca desde ideias sobre o mundo até regras de comportamento. O teatro é uma experiência coletiva e singular. São inúmeras as contribuições das aulas de teatro no que tange à essa fase da vida, visto que, estimula a experimentação das diversas possibilidades de comunicação, favorecendo o

autoconhecimento, a interação entre os jovens, melhorando o convívio e ressaltando o respeito às diferenças. A proposição das aulas de teatro com base na cultura africana e afro-brasileira avançam sobre esses pontos propondo uma educação alinhada com o conceito de escola cidadã de Paulo Freire que, segundo o professor Adilson Florentino, “...esta articulada à um projeto de criação de uma sociedade justa e democrática” (2009). Nesse sentido, o fortalecimento de ações em prol da democracia através de novas práticas educativas, se faz extremamente significativo. Desta forma, era importante reunir os elementos e atividades com potencial para trazer à tona conhecimentos invisibilizados socialmente.

No contexto do ensino do teatro, a transgressão de tudo que temos como estabelecido é uma via a ser assumida: de certa forma, é preciso planejar a ação e romper com os modelos tradicionalmente postulados para a ação, a fim de estabelecer uma relação seguindo os parâmetros concretamente postos por cada novo grupo. Aqui não se trata de seguir os modelos acadêmicos proclamados como “corretos” por qualquer fórmula disciplinar. A ação interdisciplinar é, por sua própria natureza, um ato crítico e emancipador que se produz em função da ruptura que se faz como paradigma dominante (FLORENTINO, 2009)

Um dos grandes desafios que se impuseram às aulas elaboradas dentro desta nova perspectiva foi articular esses outros saberes com os referenciais culturais enraizados na sociedade em que vivemos utilizando as artes cênicas como canal de informação, expressão e comunicação. Sobre essa investida na interlocução de saberes Florentino afirma:

... mesmo sem considerar o ponto de vista epistemológico, essa tensão tem de ser explorada principalmente para dar espaço e voz a todos. Um “projeto interdisciplinar” pode ser visto como a busca de uma prática do diálogo entre as diferenças; por mais obstáculos que possamos encontrar na consolidação e no aprofundamento dessa prática, nossas dificuldades serão nossas, ou seja, não estarão na esfera epistemológica ou ao lado das disciplinas que praticamos (FLORENTINO, ANO)

Assim, compreendo que a própria ação de articulação desses saberes constitui aprendizado para os envolvidos. O teatro em si é uma forma de resistência por ser o lugar do risco, do imprevisível e da fabricação de respostas. Desta forma, cabe ao educador nesta arte proporcionar experiências democráticas e novas pedagogias no sentido de promover uma educação emancipadora, que incite os educandos a conscientemente

refletirem sobre suas realidades e produzirem ações transformadoras. Como afirma Florentino: “O espaço do teatro no ensino básico deve ser formador da demanda de uma nova estética cidadã e solidária a partir da mediação de uma práxis na qual o sujeito histórico é um corpo/ sujeito em ação para construir uma visão de mundo ainda não construída” (ANO) Assim, o teatro é entendido aqui como uma prática aberta a diversidade cultural interessada em investigar padrões e perspectivas de modo a proporcionar uma base sólida na formação do educando.

### **3.2 RELATOS DAS EXPERIMENTAÇÕES EM SALA DE AULA**

Pensando no universo de elementos que a cultura negra possui e as possibilidades de caminhos que o teatro nos oferece, elaborei um plano de aulas que proporcionassem uma experiência cultural que abrangesse tanto as questões teóricas, tão importantes na construção de novos referenciais, quanto a experiência prática, para consolidação desse entendimento e, principalmente, por ser o caminho do aprendizado teatral. Desta forma objetivou-se viabilizar elementos para a livre expressão artística baseada em diferentes saberes e respeito às diferenças.

Primeiro passo foi definir o grupo com qual faria esta experiência. Escolhi trabalhar com o 9º ano por ser professora de todas as turmas e já ter trabalhado com duas delas no ano anterior. Além do mais, por ser o último do ensino fundamental, entendi ser uma oportunidade de garantir essa experiência antes de sua saída.

Vale ressaltar que em 2018 a lei 10.639/03 completou 15 anos e ainda assim, muitos alunos passam pelo ensino básico sem ter acesso às informações de cultura e história africana e afro-brasileira.

As atividades foram divididas em 11 atividades. São elas:

#### **Atividade 1 (um): Jogos**

A primeira proposição de atividade foram os jogos. Iniciei com jogos teatrais e aos poucos fui introduzindo jogos africanos. Segundo Joan Huizinga, o jogo por si só constitui uma

forma específica de atividade com importante função social e que pode ser compreendido a partir de suas qualidades estéticas e estruturais.

As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde início, marcadas pelo jogo. Como por exemplo, no caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar. [...] Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é um jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza.” (HUIZINGA,2000, p. 70)

É um vasto campo de experimentação do real e possui, de acordo com Ryngaert (2009), um carácter insubstituível na aprendizagem. Diz: “Esse espaço é essencial ao desenvolvimento e se confunde com o espaço cultural, o das pulsões criativas, sem as quais o indivíduo não encontra mais sentido para sua experiência” (2009). Assim, podemos entender o jogo como uma experiência precursora no do desenvolvimento do indivíduo em sua relação com o mundo e a cultura na qual está inserido.

O lugar em que situa a experiência cultural é o espaço potencial entre o indivíduo e seu meio (originalmente o objeto). Pode-se dizer o mesmo do jogo. A experiência cultural começa como um modo de vida criativo que se manifesta primeiro no jogo (RYNGAERT,1977,p.139).

Assim, a passagem dos jogos característicos do teatro para os jogos africanos se deu de maneira quase que imperceptível para os alunos pois os mesmos estavam envolvidos nas dinâmicas e desafios que cada uma dessas atividades lhes impunha.

Os jogos africanos utilizados foram retirados, em sua maioria, do e-book Brincadeiras africanas para educação cultural de Débora Alfaia Cunha. Na medida que a turma jogava ia revelando o nome do jogo, o país de origem e desta forma a África foi emergindo em nossa aula. Essa contextualização a partir da prática nos permite preenche-la de sentido e significados.

Algumas atividades se assemelhavam com jogos e brincadeiras já conhecidos dos alunos. Isso facilitou a compreensão e execução do mesmo e tornou mais próxima a noção de semelhanças e parença com o continente africano e sua cultura. Através desses jogos podemos destacar aspectos da história, peculiaridades e contribuições culturais. Todavia, ao que se refere a autenticidade das atividades Cunha afirma:

Em verdade, nem é possível falar de uma ludicidade exclusivamente africana ou afro-brasileira, em virtude dos processos de trocas e misturas culturais, muitas vezes violentos, impostos pela colonização da África e pela lógica da Diáspora. Mesmo neste contexto de difícil precisão histórica, a ludicidade africana e afro-brasileira se afirma como um elemento importante aos estudos culturais porque evidencia a capacidade de resistência, criação e recriação dos negros, no Brasil e no mundo. Capacidade de, no contexto perverso da escravidão, colonização, miséria e violência, continuar a insistir na beleza, no sorriso e na esperança.” (CUNHA, 2016,p.16)

Ainda assim, essas atividades possibilitam a experiência descontraída alimentada pelos conteúdos, valores, histórias da cultura negra e representam novos caminhos de ressignificação da diáspora dentro do universo escolar.



### **Atividade 2 (dois): A origem das Artes**

Nesta aula pergunto aos alunos se sabem como surgiu o teatro, a música, a dança e as artes visuais. Em meio a uma série de respostas a única segura e direta que aparecia em todas as turmas era de que Artes visuais surgiram na pré-história com as pinturas rupestres. Apresento, uma sequência de pinturas rupestres. Em seguida pergunto o que essas imagens retratam e eles respondem que são coisas do cotidiano e da vida desses povos como, colheita, festa, gravidez das mulheres.

Pergunto então, como eles imaginam a vida desses povos, como se comunicavam, festejavam, seu cotidiano e sua relação com o sagrado. Como seria o dia-a-dia desses povos? Onde estaria a música, a dança, o canto o teatro nesse contexto.

Esses questionamentos dão início explicação sobre a história do teatro que, de acordo com a história oficial (ocidental) surge dos rituais em homenagem ao Deus Dionísio na Grécia berço da civilização ocidental. Contudo, como afirma Margot Bertold:

O teatro é tão antigo quanto a humanidade. Existem formas primitivas desde primórdios do homem. A transformação numa outra pessoa é uma das formas arquetípicas da expressão humana. O raio de ação do Teatro, portanto, inclui a pantomima de caça dos povos do gelo e as categorias dramáticas diferenciadas dos tempos modernos. (BERTOLD, 2004, p.1)

Portanto, mais do que destacar o marco histórico oficial ocidental, me interesso por estabelecer a relação da origem do teatro com um passado mais distante, nos rituais dos primeiros grupos humanos. Ressalto que no início da organização social da humanidade, saúde, religiosidade, celebração e Arte não se separavam e proponho pensarmos nos rituais que conhecem. o que há de teatral nesses eventos?

Assim, exponho imagens de uma série de rituais reconhecidos e pergunto se podem ser considerados teatro. Falamos sobre os rituais, o que, como são e quanto de teatralidade existe nessas manifestações. Este assunto também é abordado no livro didático de Artes utilizado pelo 9º ano chamado, Projeto Mosaico. Por fim, concluímos que as Artes estão presentes na humanidade desde sua existência justamente por ser uma forma de comunicação e de expressão inerente à natureza humana.

Mas afinal, o que marcou o fim da pré-história e, conseqüentemente, o início da história? Essa pergunta fica para que pesquisem e respondam no próximo encontro.

### **Atividade 3 (três): Que lugar é esse?**

Apresento uma sequência de imagens de lugares e peço aos alunos que digam que lugar do mundo eles acham que é. As imagens são bastante diversas traz arquitetura tradicional, modernidade, grupos negros, brancos, modernidade, miséria, doença, alegria. Todas de algum país do continente africano. Na medida que vou passando as imagens ligadas a modernidade, diversidade, alegria surgem diversos lugares do Brasil e do mundo. Quando aparece a miséria, doença e imagens que remetem a ideia de tribo a palavra África surge

em uníssono. Esta atividade foi inspirada em uma dinâmica realizada por um programa do projeto “A cor da cultura” do governo federal. Neste programa o apresentador mostra o continente africano e pede que as pessoas escolham algumas palavras previamente selecionadas definindo quais estão mais relacionadas com a África. A grande maioria das pessoas escolhem palavras como miséria, subdesenvolvimento, pobreza, tristeza, etc. Imaginei que fazendo uma atividade semelhante com minhas turmas não seria muito diferente e realmente não foi.

Em seguida é repetida a mesma sequência de imagens só que desta vez acrescentada a ela o nome do lugar, no caso país, e um pequeno mapa mostrando sua localização no continente africano. Vale ressaltar que o Egito também é citado por conta da imagem das pirâmides, mas muitos não sabiam que este país se localiza na África.

Em seguida pergunto por que só associaram a África às imagens negativas e de onde eles acham que vem essa associação. Procuo desenvolver um debate no sentido de fazê-los refletir sobre uma série de aspectos que envolvem a ideia que temos deste continente e mostro um trecho de um TED de 2009 com a escritora nigeriana Chimamanda Adchie “O perigo de uma história única”.<sup>6</sup>

Nesta apresentação escritora fala do perigo de reduzir uma pessoa, um povo ou um lugar a uma coisa só. Para exemplificar, ela conta a história de que quando criança, convivia com um menino que trabalhava para sua família. Tudo o que ela sabia sobre ele é que sua família era muito pobre. Quando havia algum desperdício como de comida, por exemplo, sua mãe falava: “Termine sua comida! Você não sabe que pessoas como a família de Fide não tem nada?”. Assim, ela só conseguia sentir pena dele e de sua família. Um dia, sua família foi visitar a aldeia de Fide e ela ficou surpresa ao ver um cesto que o irmão do garoto havia feito. Foi então que percebeu que a ideia que tinha sobre Fide e sua família a impediu de imaginá-los criando algo. Relata: “Tudo o que eu tinha ouvido sobre eles era como eram pobres, assim havia se tornado impossível para mim vê-los como alguma coisa além de pobres. Sua pobreza era minha história única sobre eles. ”

Então, ela conta que anos mais tarde foi estudar nos Estados Unidos e vivenciou essa experiência por outro ponto diversas vezes. A imagem do continente africano como lugar de guerras e fome se refletiu na imagem que tinham dela. Sua colega de quarto a ficou

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ&t=387s>

curiosa sobre como ela aprendeu a falar inglês, como sabia operar fogão e se ela conseguia ouvir sua “música tribal”. “Nessa única história não havia possibilidade de os africanos serem iguais a ela, de jeito nenhum”. Essa questão também afetou a forma como seu trabalho era visto, de forma que recebia críticas por não ser “autenticamente africano” pois seus personagens tinham questões tão comuns como qualquer americano. Esta diferenciação entre o eu e o outro, segundo a autora, é uma das graves consequências da história única. “Ela rouba das pessoas sua dignidade. Faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil. Enfatiza como nós somos diferentes, ao invés de como somos semelhantes.” Ela destaca como a produção de estereótipos nos impede de conhecermos um povo em suas diversas dimensões: “Mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão”. Por outro lado, ela ressalta o poder das histórias que embora tenham sido utilizadas para desqualificar e tornar maligno também podem ser usadas para capacitar e humanizar. “Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida.” A partir da reflexão deste vídeo, voltamos a falar sobre que conhecemos da África e sobre a visão que se tem desse continente. Esta atividade permitiu que os alunos fizessem associações com uma série de coisas que julgavam conhecer, mas verdadeiramente não conhecem e com imagem que as outras pessoas têm deles.

#### **Atividade 4 (quatro): Onde surgiu a humanidade?**

Esta aula é iniciada com um vídeo que ilustra a migração do homem na terra desde seu surgimento na África subsaariana. Em seguida pergunto o que eles imaginam que havia neste lugar e mostro um trecho de outro vídeo que apresenta alguns impérios africanos do passado: Benin, Gana e Mali. Pergunto se eles já tinham ouvido falar de algum desses reinados e imaginavam tamanha riqueza. A maioria afirmou que desconhecia.

Voltamos a pergunta que ficou em aberto quando falamos de Arte e pré-história: Qual foi o acontecimento que marcou o fim da pré-história e o início da história? Alguns alunos já estavam com a resposta na ponta da língua, a descoberta da escrita. E onde foi que isso aconteceu? No Egito. Onde fica o Egito? Na África. Falo sobre regionalização do continente que acaba por criar a ideia de duas Áfricas onde uma é considerada moderna, e evoluída e a outra condenada a imagem de miséria e doenças.

Ressalto a importância da oralidade dos povos tradicionais e levanto uma questão: Se o que marcou o fim da pré-história foi a descoberta e desenvolvimento da escrita. Então os povos que não possuíam a escrita como base e fonte de conhecimento ainda estariam na pré-história? E por qual motivo de nunca ouviram falar de reinos do continente africano já que a história do Brasil é formada em grande parte por uma população vinda de lá?

Em seguida apresento duas fotografias: Uma turma de formandos de medicina onde o grupo é predominantemente de pele clara e a turma de novos garis da empresa municipal de limpeza da cidade do rio de Janeiro, a COMLURB predominantemente negro. Peço que falem sobre as imagens e pergunto se há alguma relação entre elas e tudo que debatemos sobre essas imagens. Embora reconheçam que há uma relação desigual essas duas turmas com qualificações profissionais tão diferentes e com uma clara divisão étnica, percebo que têm dificuldade de entender porque não há nenhum aluno negro na turma de medicina já que no seu entendimento todo mundo tem oportunidade de estudar. São momentos como esse que vejo o quanto o mito da democracia racial ainda presente na nossa sociedade e a ideia de meritocracia criam certas confusões no entendimento das relações e oportunidades nos alunos. Mesmo reconhecendo que existe racismo no Brasil e que muitas pessoas são destratadas, ignoradas, acusadas por conta da cor da sua pele, eles não conseguem relacionar essa questão com o acesso a cursos e espaços sociais. Entendem que esta diferença ocorreu por conta do mérito sem considerar o percurso.

Apresento um vídeo<sup>7</sup> em que um rapaz, Jota Jr, que trabalha como gari chamado fala sobre essas imagens, um pouco da como ele vê a relação entre elas e a história do Brasil. proponho um pequeno debate sobre o vídeo.

### **Atividade 5 (cinco): Os Contadores de história e contos africanos**

Como afirmou a escritora nigeriana Chimamanda Adichie, “Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida”. Assim apresentar as histórias vindas de África, se mostrou um ponto importante para captar um pouco do universo cultural. As histórias têm o poder de humanizar, aproximar e atualizar uma realidade assim como, tem grande importância na transmissão de

---

<sup>7</sup> Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SEebYmRuvNc&t=120s>

conhecimento nas culturas tradicionais africanas o que explica, o grande destaque dos contadores de história neste universo.

Nesta aula, separei diversos contos africanos de livros da biblioteca da escola. Ainda que tivesse acesso a outros contos, julguei importante utilizar o material já existente na escola por estar disponíveis e fácil ao acesso, caso houvesse interesse ou curiosidade em revisita-los posteriormente. Os alunos foram orientados a formarem duplas e distribuí para cada, um conto africano para que lessem juntos. Na medida que terminavam de ler eu entregava outro conto para que continuassem a leitura. Em média, cada dupla leu entre 3 a 4 contos oriundos de diversos países da África. Em seguida as duplas deveriam escolher uma das histórias que leu para contar para outras duas duplas que também contariam suas histórias escolhidas.

Apresentadas as histórias, esse novo grupo que se formou deveria escolher uma para apresentar para a professora, contando como chegaram a decisão e quais os aspectos que chamaram mais atenção na história escolhida. Agora formavam um grupo de contadores, assim, deveriam buscar os elementos necessários para contar da melhor forma possível o conto selecionado. Para isso, o primeiro passo era que todos do grupo conhecessem a bem a história escolhida. Deveriam ler, reler e contar entre si de diferentes formas. Era importante também que controlassem a ansiedade em contar a história correndo. Muitas vezes identificava essa ansiedade como uma tentativa de se livrar da história o mais rápido possível da história. Para fazê-los respeitar o tempo de cada história estabeleci que deveriam encontrar os momentos de pausa “que toda história tem”: regra que inventei para que de fato investigassem isso. Era importante entender o sentido das palavras para degustá-las. Precisavam pensar na melhor maneira de fazer a história chegar ao público, tendo o cuidado de se apropriar dela de tal forma a convencer o público que vivenciaram ou presenciaram de muito perto os fatos contados. Sobre essa relação da palavra e ação, Toni Edson diz:

Um dos elementos do texto dramático que procuro difundir nos processos pelos quais passo é de que a palavra é ação, é preciso entender que o ato de contar histórias pode ser permeado por uma corporeidade e uma presença que faz com que as palavras surjam como necessidade do corpo, como alguém que vive o que conta, ou é testemunha dos fatos que narra. (SANTOS, 2014,p.4)

Deveriam também, experimentar dinâmicas e possibilidades de deslocamento desta contação de forma a perceber seus corpos no espaço de atuação e ganhar segurança nele. Essas orientações visavam estabelecer uma interação do grupo e ampliar da escuta fortalecendo a noção de coletividade em cada grupo.

Separadamente cada grupo apresentava sua proposta de contação para mim, ouviam as análises e orientações sobre o trabalho e em seguida deveriam fazer os ajustes necessários para apresentar para a turma posteriormente. Procurei salientar a importância de pensarem em seus corpos na contação. Não era necessário grandes performances corporais pois é possível corporificar imagens com ações simples, às vezes sutis. O olhar, forma de falar, andar, parar, tudo pode contribuir para a apresentação da história.

Para esta nova etapa, além das orientações recebidas sobre a construção da contação, deveriam também pensar numa identidade visual para o grupo que poderia estar relacionada com algum elemento da história ou não. Não era necessária uma unidade, nem era um figurino, visto que não estávamos trabalhando com encenação, mas os grupos tinham a liberdade de propor o visual que entendesse ser o mais apropriado e viável para seu trabalho. Lembrando que faz parte do trabalho explicar todas as escolhas e decisões do grupo. Junto a isso, deveriam pesquisar sobre os países de origem dos contos e destacar alguns aspectos deste lugar, considerados mais relevantes, antes de apresentar a história. Desta forma, através do conto se aproximavam do lugar de origem do mesmo, sua história e cultura possibilitando, inclusive o estabelecimento de algumas relações. Os grupos apresentaram as histórias para suas turmas que ao apreciar deveriam expor suas críticas, elogios e dar sugestões. Em todas as turmas tivemos contribuições bastante interessantes sobre a forma como cada grupo escolheu apresentar seus contos, sobre o volume e articulação da voz, clareza da história além de algumas curiosidades sobre a relação do conto com o lugar de onde ele veio. Depois disso, fizeram uma nova rodada de apresentação considerando tudo que foi falado sobre seu trabalho. Por fim, facultativamente, turma escolhe uma turma do 7º ano para convidar para assistir às suas de histórias. Duas turmas, 1901 e 1902, decidiram não apresentar. À princípio todos ficaram muito nervosos e preocupados com o tipo de exposição e consequente reação daquele público novo. Antes das apresentações conversei com as turmas convidadas no sentido de explicar o contexto da apresentação que iriam assistir, o ineditismo e consequente nervosismo do grupo e a importância do silêncio, atenção e respeito durante

a apresentação. Era importante que entendessem que o grupo de alunos-contadores estava se experimentando e que assistir com olhar acolhedor, compreensivo com eventuais erros e esquecimentos seria fundamental para que a experiência fosse boa para ambos os grupos.

A apresentação para o 7º ano foi um sucesso. As turmas ficaram muito satisfeitas com a experiência. Mesmo com toda ansiedade, nervosismo e independente de alguns erros ocorridos, reconheceram, na prática, que essas sensações fazem parte de um processo em que a presença do público faz toda diferença no fazer. “Um nervosismo que dá um gás” segundo uma aluna. Ao observá-los atuando e posteriormente conversando sobre essa experiência e o que a diferenciava da apresentação para sua própria turma, percebi que alguns deles construíram aquilo que Santos chama de personagem “narrador”, que é quando o narrador se utiliza de recursos cênicos para bem servir ao conto e prender o público (2014). Pensar o narrador desta forma, permitiu uma maior liberdade em relação a contação, fez com que esses alunos jogassem com a plateia, com o tempo se divertissem mais.

Cleise Mendes destaca que o que constitui precisamente uma “persona” não é a fala que profere, mas sim a “interação enunciativa”, a consciência de que “fala com alguém e para alguém”, o que no caso do contador de histórias, muitas vezes é o público (MENDES, 2011,p.3 apud SANTOS,2014,p.3)

A contação de histórias é entendida aqui como algo para além da simples narração. Embora não se constitua encenação, separa-se dela por uma linha muito tênue. Desta forma, esse foi o caminho utilizado para mergulhar nas histórias e imagens de África e iniciar um exercício de criação e imaginação. Além disso, em geral, muitos alunos ficam tímidos em encenar. A contação se apresentou como um caminho para burlar, ainda que num primeiro momento, a resistência com a encenação. É a possibilidade da experiência de transmitir uma história, viver o personagem (ou não) mantendo-se na posição de contador, lugar teoricamente seguro. Não há uma relação hierárquica entre as atividades de contação e encenação e sim complementaridade pois como afirma Toni Edson “...os recursos teatrais podem construir um bom contador, da mesma forma que o ato de contar histórias pode ser um exercício para o ator.” (SANTOS,2016,p.4). Armino Bião ao analisar as origens da encenação e narração afirma:

É interessante pensar que as duas palavras, e até mesmo as duas coisas, surgiram no mesmo momento, na mesma matriz cultural. O teatro é a cena por excelência do ator, aquele que age, porque teatro é ação e espaço organizados para olhar. E teoria é o olhar do sujeito sobre o objeto, é o terreno do narrador, no sentido daquele que comenta e conta uma ação. Teatro e teoria, por sua vez, juntos, são a base da pedagogia, da paideia, que aposta no futuro da humanidade, da cultura. (BLÃO,2010. p.15)

As histórias africanas fazem parte de uma rede de informação, de memória que nos proporciona um imaginário que nos diz respeito como herança nacional construída por povos que lhes tendo sido dado o poder e valorização transformaram seu corpo, sua fala, suas histórias em arte, meio de sobrevivência e continuidade. Através desse trabalho fomos nos aproximando e desmistificando preconceitos.



### **Atividade 6 (seis): Um aprendizado em família**

No sentido de proporcionar ao cidadão o máximo de material para a sua autonomia e independência Boal propõe atividades que permitam o domínio do que chama “ a maior invenção humana: a palavras” (2009). Para ele “conquistar as palavras, saber usá-las faz da luta de libertação”. As palavras transmitem ideias, sentimentos e desejos e seu domínio passa pela escrita. Escrever significa organizar as ideias, ampliar o pensamento e a visão do mundo. Embora para muitos não seja fácil, é um exercício necessário. Assim, ele propõe alguns jogos que visam articular a ideia da escrita como uma forma de falar lenta e reflexiva. Inspirada no jogo “o que mais me impressionou nos últimos anos” em que os participantes são convidados a escrever uma narrativa curta sobre um fato impossível de esquecer, nesta aula os alunos deveriam escrever sobre uma experiência inesquecível ou um aprendizado em família. A ideia era resgatar lembranças significativas de vivências, hábitos e valores familiares que consideram relevantes. O conceito de família aqui utilizado é semelhante ao que foi construído na diáspora africana, onde o laço familiar vai muito além da ligação consanguínea. Envolve pessoas do ciclo de relações mais próximas ligadas direta ou indiretamente com a sua formação. Esse processo de rememoração e escrita não foi fácil pois solicitou um exercício mental intenso e em alguns gerou uma certa resistência. Diziam estes, simplesmente que não tinham lembranças pois assim estariam, teoricamente, liberados. Nesses casos, sentava com eles e fazia uma série de perguntas no sentido de estimular suas lembranças. Na maioria dos casos na medida em que respondiam às perguntas percebiam a quantidade de histórias que possuíam e se animam a escrever.

Proponho nesta aula o também, iniciarmos parte da dinâmica da aula seguinte, que seria uma atividade inspirada na dinâmica do amigo oculto. Fizemos o sorteio dos nomes e para presentear os alunos deveriam escolher algo seu para desapegar, ou seja, algo seu que estivesse disposto a dar à outra pessoa de presente como uma lembrança.

### **Atividade 7 (sete): Valores Africanos**

Esta aula tinha o objetivo refletir e compreender o conceito de três valores tradicionais africanos: *Palavra, Ancestralidade e Energia Vital*.

Sentamos em círculo e começo analisando um pouco dessa organização espacial que é muito característica das aulas de Artes cênicas e que também faz parte da estrutura e base

da cosmovisão dos povos tradicionais africanos. Em círculo são iniciadas as atividades de teatro tanto na escola quanto nos espaços profissionais. Nele são dados os informes importantes para o grupo, são estabelecidas regras de convívio assim como são apresentadas histórias, músicas, jogos. Possui também um papel fundamental dentro dos princípios de organização de concepção e da vivência afrodescendente. Se pensarmos nos aspectos culturais e ideológicos, a circularidade pode ser entendida como um princípio essencial de vida, em que contextos, convívios e possibilidades organizam-se neste formato. É um pensamento de grande complexidade e que contribui para reflexão das relações do homem com todos os outros elementos da natureza e sua espiritualidade.

A circularidade nos remete ao pensamento cíclico e mítico de muitas sociedades tradicionais, aqui no caso, especificamente a africana, em que os tempos passado, /presente e futuro se processam numa intensa inter-relação. Desta forma, os elementos do passado se mostram fundamentais na compreensão do presente e projeção do futuro se eternizando especialmente através da memória. “O tempo é circular e se acredita que a vida é uma eterna repetição do que já aconteceu num passado remoto narrado pelo mito, ” (Prandi, 2005. p.176)

Assim, depois de discorrer um pouco sobre a relevância da circularidade para o teatro e a cultura negra começamos a atividade sobre os valores com os quais íamos trabalhar, Palavra, Ancestralidade e Energia Vital. Em cartolinas separadas escrevi esses três valores e convidei os alunos à escrever ao redor o significado que a palavra tinha para eles. Depois apresentei o conceito dentro da perspectiva africana tradicional e conversamos sobre as relações do que foi escrito por eles e o conceito deste valor dentro das culturas tradicionais africanas. Ao falarmos sobre *palavra* e *ancestralidade*, os próprios alunos destacaram a importância dos contadores de história e da oralidade para a preservação e continuidade desses valores.



Para trabalhar o conceito de *energia vital*, também conhecida como *axé*, iniciamos o amigo oculto do desapego. A dinâmica do amigo oculto foi o recurso para trabalhar a ideia de que a energia vital é algo presente em todos nós e pode ser transmitida de uns para os outros e das pessoas para coisas e das coisas para as pessoas. Fizemos um sorteio prévio e a partir dele, cada aluno deveria escolher um objeto que estivesse disposto a desapegar e presentear o colega. É importante frisar que nesta atividade, mais importante que o objeto em si e seu valor material era a história dele e o porquê de sua escolha. Falar do objeto contribui para dar sentido a ação. Uma caneta, uma camisa, uma bolinha de gude são objetos comuns a qualquer outro da mesma categoria. Ao contar a história de como esse objeto chegou a você, a utilidade que teve e o porquê o escolheu é uma forma de dar singularidade ao mesmo. Tivemos vários momentos de verdadeiros desapegos e muita emoção. A grande maioria dos alunos se envolveu bastante com a proposta e alguns demonstravam uma enorme ansiedade com o momento da troca. Foi comovente ver que mais do que saber o que ganhariam, a expectativa maior era em apresentar o seu objeto, contar a história dele e dessa escolha. A energia vital está presente tanto no objeto quanto no gesto de doação.

O *axé* compreende-se como energia viva, porém não estática. É, a rigor, a potência que fundamenta o acontecer, o devir. Assim, na perspectiva negro-africana, o *axé* é transmitido, potencializado, compartilhado e multiplicado. Essas dinâmicas de condução do *axé* se dão por meio de diferentes práticas rituais, e o *axé* é imantado tanto na materialidade, quanto no simbólico, expressando-se como um ato de encante.” (RUFINO, 2017, p 102)



O axé é potência é fundamental para toda e qualquer existência. Sem ele nada funciona, nada se conclui, nada se transmite, nada se aprende, nada se movimenta. O professor Luiz Rufino propõe pensarmos a educação como um fundamento de axé por ser um fenômeno diretamente vinculado à experiência com o outro, oriundo da existência e da dinâmica das energias vitais. Desta forma, segundo ele, a educação deve ser atuar sob umas novas perspectivas e operar como axé. “Ou seja, um fenômeno parido de nossas energias vitais, que se lance em cruço, que circule e se multiplique de forma diversa e inacabada, produzindo encantamento, potencialização da vida em toda a sua pluralidade e imanência.” (RUFINO, 2017, p.105). Penso que caminhos como esse promovem uma aproximação do fazer pedagógico com o ser humano para o qual ele é destinado e suas realidades. Ao final conversamos um pouco sobre a experiência da aula e propus que criassem pequenas narrativas a partir desses conceitos. Preferi trabalhar o axé chamando de energia vital para que os alunos se mantivessem atentos ao sentido da palavra evitando assim que o preconceito religioso produzisse algum tipo de reação.

### **Atividade 8 (oito): Biografias**

Em aulas anteriores li uma lista de nomes de personalidades negras brasileiras e perguntei se conheciam. Em geral, poucos nomes foram reconhecidos. Em seguida, informei que nesta lista havia importantes personalidades brasileiras e perguntei qual seria o motivo para que a grande maioria do grupo nunca ter ouvido falar deles. Após um pequeno debate, pedi que se dividissem em duplas e pesquisassem a biografia de uma dessas

personalidades listadas para apresentar para a turma em data escolhida pelo grupo. À princípio pensei em fazer um sorteio dos nomes que seriam pesquisados, mas alguns alunos sugeriram outros nomes e achei interessante abrir às propostas deles também. Assim, ficou estabelecido que quem quisesse poderia propor caso contrário sortearia um nome da lista elaborada por mim.

O objetivo principal desta atividade era mostrar a importância desses personagens na história do Brasil. Sendo assim, a lista que elaborei continha apenas nomes de brasileiros ou africanos vindos para cá. Entretanto, apesar de algumas sugestões de nomes de brasileiros, a grande maioria dos nomes propostos pelos alunos eram de personalidades de norte-americanas. Essa especificidade trouxe uma possibilidade interessante de diálogo sobre a história, lutas e enfrentamento do preconceito no Brasil e nos EUA. Dessa forma, novos nomes foram incorporados à lista que ao final continha, os seguintes nomes: Aqualtune, Ganga Zumba, Zumbi dos Palmares, Dandara, Tereza de Benguela, Nzinga, Luiza Mahin, Luiz gama, Aleijadinho, André Rebouças, Cruz e Souza, Machado de Assis, João Cândido, José do Patrocínio, Mãe Menininha do Gantois, Pixinguinha, Grande Otelo, Carolina maria de Jesus, Dona Ivone Lara, Conceição Evaristo, Professora Azoilda Trindade, Zózimo Bubul, Martin Luther King, Malcon X, Muhammad Ali, Rosa Parks, Nelson Mandela, Steve Biko, Oprah Winfrey, Barack Obama, Zózimo Bubul, Abdias do Nascimento.

Este trabalho foi inspirado em um jogo muito comum nas aulas de teatro, e que utilizo bastante, em que a turma é dividida em duplas que devem conversar e trocar o máximo de informações entre si. Cada um deve ficar atento às informações do outro e a forma como ele conta sua história. Em seguida cada aluno deve se apresentar como se fosse o colega, buscando representá-lo da maneira mais fidedigna possível. Assim, na atual proposta deveriam pesquisar uma personalidade e elaborar uma pequena cena de apresentação. A divisão de tarefas, pesquisa, organização e apresentação do trabalho ficariam à critério da dupla. Assim, poderiam organizar e elaborar seu trabalho de acordo com suas possibilidades.

Contudo, no período em que realizaríamos esta atividade percebi que os alunos estavam com uma demanda muito grande de atividades de outras disciplinas e se mostravam um pouco sobrecarregados. Em vista disso, decidi modificar um pouco a proposta para que pudessem realizá-la com qualidade, preservando o objetivo principal que era conhecer e

revelar a história desses personagens. Com isso, ficou estabelecido que fariam apenas a pesquisa e a apresentação do personagem suprimindo elaboração da cena de apresentação do mesmo. Desta forma, deveriam pesquisar as biografias selecionando os aspectos mais importantes e que, em suas opiniões deveriam ser revelados à turma. A exigências básica deste trabalho era apresentar pelo menos 3 (três) imagens da personagem, estudá-lo para contar sua história como se o conhecesse (para isso, podiam ter um texto escrito servindo de guia).

Procurei organizar as apresentações em ordem cronológica para que na medida em que fossem reveladas as histórias dos personagens, pudéssemos estabelecer uma relação para o que estava acontecendo aqui no Brasil e no mundo. Desta forma, considero que há também uma ampliação da compreensão do tempo histórico e da atuação dos movimentos negros pelo mundo. Entretanto, a primeira biografia apresentada foi de Abdias do Nascimento, feita por mim. Desta forma, além de fornecer um referencial de como fazer essa atividade inédita para eles, foi o ensejo para apresentar essa figura tão importante e representativa tanto para o teatro quanto para as lutas sociais de igualdade étnica.

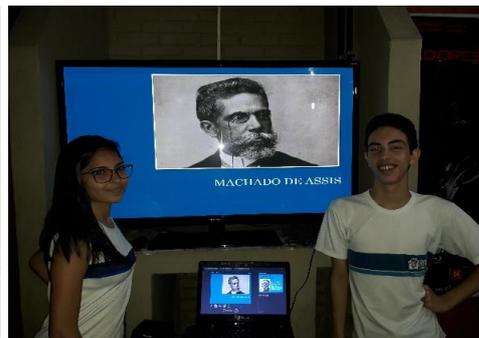
As apresentações ficaram bastante interessantes e as pesquisas, em geral, foram muito bem-feitas, selecionadas e apresentadas. Alguns alunos falavam com tanta propriedade e segurança sobre seus personagens, inclusive trazendo algumas curiosidades, que parecia que conheciam sua biografia há muito tempo. Um universo de novas pessoas se abriu e com ele diversas histórias. Algumas eram tão encantadoras seja pelo heroísmo, resistência, superação ou mesmo serenidade que muitos questionavam o porquê de não haver produções teatrais, filmes, minisséries sobre tais personagens. Em todas as oportunidades que isso aconteceu, devolvi a pergunta para o grupo e iniciamos um debate. Destacar a histórias de personagens negros que estão na direção contrária da imagem inferiorizada, subalternizada, subjugada que frequentemente costumamos ver é essencial na formação de todo cidadão. No que se refere, especificamente aos estudantes negro, é fundamental para a constituição da autoestima além de beneficiar na compreensão de si como sujeitos históricos. O reconhecimento desses personagens nos diversos espaços e posições sociais proporciona uma base fundamental para a estruturação de uma representatividade, que nada mais é que ver pessoas comuns a si na diversidade de espaços que a sociedade possui e se reconhecer como parte relevante da história.

Uma das especificações das Diretrizes Curriculares da Educação Básica no que se refere às ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, reitera que:

O ensino de história e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferentes natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social... (BRASIL, 2013,p.507)

Esta relação entre representatividade e identidade contribui para a compreensão de como as características físicas e comportamento dos negros foram atribuídos à aspectos negativos durante anos e por gerações. Nesse sentido, a ampliação dos referenciais assim como consciência histórica, contribuem para o surgimento de novas narrativas que desfazem um conjunto de aspecto negativo que permeiam a imagem do negro na sociedade.

Apesar de não haver representação cênica, a pesquisa constituiu uma reunião de materiais para nossas produções posteriores.



**Atividade 9 (nove): filme “Pantera Negra”**

Nesta aula, apresentei o filme “Pantera negra”, produção norte-americana, e peço que assistam com atenção e um olhar investigativo procurando identificar os elementos trabalhados ao longo das últimas oito aulas no que se refere ao universo cultural africano e afro-brasileiro. Por ser um filme de super-herói o envolvimento dos alunos é quase que total além disso, recebeu diversos elogios da crítica especializada não só pelo excelente enredo e também pela grande qualidade estética.

A história começa com o retorno do príncipe T’Challa pra casa. Após a morte de seu pai, o rei T’Chaka, o príncipe volta a Wakanda, uma nação africana tecnologicamente avançada e que vive isolada, para assumir o trono. Ao lado de Okoye (chefe da guarda), da irmã Shuri (coordenadora de tecnologia do reino) e também de seu grande amor, a princesa guerreira Nakia, ele sai à procura de Ulysses Klaue, que roubou de Wakanda, há alguns anos atrás, um punhado de vibranium, metal altamente poderoso. Contudo, o reaparecimento desse velho inimigo, traz consigo um desequilíbrio que contraria a legitimidade de T’Challa como rei e coloca o destino de Wakanda e do mundo em risco. É um filme memorável por apresentar atrizes e atores negros como protagonistas, além de exibir um continente africano distante da imagem de primitivo, da pobreza, doença, subdesenvolvimento, subalternidade, valorizando as características culturais e históricas dos povos africanos e, conseqüentemente, trazendo referenciais positivos da identidade negra que os alunos não estão acostumados.

O Pantera Negra é super-herói originalmente dos quadrinhos criado pela Marvel Comics em 1966, ano em que surgiu o partido Panteras Negras, após seguidos episódios de violência policial cometidos contra a população negra. O partido, que também tinha influências socialistas, criou uma série de programas comunitários nos Estados Unidos. No filme podemos verificar algumas referências que nos remetem à história do movimento negro norte americano na luta por direitos sociais logo na primeira cena que ocorre em Oakland, cidade americana onde nasceu o partido dos Panteras Negras. Podemos fazer também um paralelo com a realidade brasileira tendo em vista que, a sociedade norte-americana sofreu as conseqüências de anos de escravidão que resultaram nas desigualdades sociais e econômica entre brancos e negros.

Após a apresentação do filme pedi aos alunos que destacassem as conexões entre o filme e o que havíamos trabalhado e os momentos do filme que consideraram mais interessantes. Assim, a partir destas conversas destacamos os seguintes pontos:

-Representatividade: A primeira coisa que todos destacaram foi o fato de ser o primeiro e único filme que assistiram com um elenco majoritariamente negro. Dentre as diversas coisas que falamos sobre isso, vale destacar que todos concordaram que essa experiência é muito significativa para tanto para negros quanto não negros.

- Importância das histórias: Ouvir e contar histórias, principalmente as mitológicas, têm grande importância na formação identitária de um povo. Elas colaboram na construção de um imaginário sobre seu grupo e sobre si.

- Guerreiras africanas: Um elenco de mulheres poderosas e guerreiras. A guarda real é formada exclusivamente de mulheres e as outras personagens são fortes, autônomas e desmistificam a ideia de fragilidade feminina. Imediatamente, muitos associaram às guerreiras apresentadas nas biografias: Aqaltune, Dandara, Tereza de benguela, Nzinga, Luiza Mahin. Essa consistente presença feminina destaca a importância da mulher no universo africano como bem destaca Ligiéro:

Foi através da mulher que os valores familiares africanos puderam resistir diante da história repleta de atrocidades e da retrógrada política escravocrata que marcou uma época em que elas foram vistas como animais procriadores. (LIGIERO, 2011p.302)

-Os reinos africanos: O filme apresenta um reino rico que congrega as tradições com os avanços tecnológicos. Um hipótese levantada é que o vibranium poderia representar as riquezas minerais do continente africano, e que foram alvo de cobiça e pretexto pra dominação. Wakanda representa grandes impérios reinos africanos como Benin, Gana, Mali, Congo, apresentados na 3a aula e a potencialidade de todos os países diante de suas riquezas naturais. Ao mesmo tempo incita a reflexão o sobre como estariam esses países hoje caso o imperialismo europeu não tivesse ocorrido. Vale lembrar que as riquezas naturais africanas continuam sendo exploradas pelos países ricos enquanto grupos militares disputam o poder territorial.

-Martin Luther King versus Malcon X: Mais uma vez o trabalho com as biografias é lembrado pois a relação entre o príncipe T'Challa e Killmonger remete bastante a tensão

que existia entre esses dois personagens fundamentais na luta por igualdade racial nos EUA. A semelhança reside no fato de que, nos dois casos, ambos os lados desejavam a mesma coisa, a emancipação social de todo o povo negro. Contudo, pensam os caminhos de forma bem diferente.

Por este motivo, Killmonger não é um vilão pois a natureza de suas ações não é a maldade pura. Sua conduta está ligada aos caminhos e descaminhos de sua história motivada por um sentimento nada nobres, como no caso, a vingança. Ele é um anti-herói que, pois, utiliza recursos desonestos e imorais para conseguir o que considera o melhor para si e para seu povo, mesmo sabendo que suas atitudes podem causar mal à outras pessoas. A partir disso, conversamos também sobre as características que determinam se um personagem é herói, vilão e anti-heróis nas histórias.

Em alguns momentos fui conduzindo a percepção através de questionamentos. As vezes era evidente que eles reconheceriam alguns aspectos, mas tinham deixado passar despercebidamente. Ainda assim, foi muito gratificante constatar que o olhar dos alunos estava realmente apurado e atento para a identificação dos aspectos presentes no filme relacionados ao que trabalhamos ao longo deste período.

Ao trazer novas perspectivas e compreensões da realidade, este filme revela-se um belo exemplo do papel fundamental que a Arte tem na sociedade e da importância do imaginário na formação de uma sociedade plural.

### **Atividade 10 (dez): O Jongo**

O Jongo ou Caxambu é uma prática cultural que envolve dança, percussão e canto. Considerado um dos ritmos precursores do samba pertence à mesma família do tambor de Criola, samba de roda e do Coco. Essas danças possuem elementos comuns como a umbigada, a disposição em roda dos dançarinos e o canto ao som de palmas e dos tambores. Foi trazido para o Brasil por africanos escravizados de origem Banto, vindos de países conhecidos hoje como Congo, Angola e Moçambique em geral (Mattos; Abreu, 2010). Se consolidou e se disseminou no sudeste brasileiro, mais especificamente das regiões onde havia lavoura de cana-de-açúcar e café como os estados do Rio de Janeiro, Minas, espírito Santo e São Paulo.

Ao fazer uma análise das performances de origem africana realizadas aqui no Brasil, Ligiéro afirma:

Os africanos trouxeram para o Brasil formas celebratórias originais de suas etnias e utilizaram sua performance como forma de “recuperar um comportamento” o qual eles haviam sido forçados a abandonar pela própria condição de escravos longe de sua cultura. Inicialmente suas formas celebratórias (dança, canto batuque) foram duramente perseguidos; aos poucos passaram a ser toleradas e, em alguns casos, incentivadas pelo poder e pela igreja. Vamos perceber que esse processo de transformação e negociação foi longo e gerou tipos diferentes de performances, não só devido ao número extenso de etnias provenientes do antigo continente, como pela própria interação criada com o contexto local. No afã de recuperar rituais e celebrações antigas, são criadas novas e vigorosas tradições, genuinamente africanas, mas miscigenadas dentro do próprio processo formador do país. (LIGIERO,2011,p135-136)

Na época da escravidão, os senhores das fazendas de engenho permitiam que seus escravos eventualmente festejassem dançando o jongo em dias de santos católicos. Embora estivesse associado ao catolicismo afro-brasileiro por uma questão estratégica, em especial ao culto de São Benedito e Nossa senhora do Rosário não é exatamente uma liturgia. Ainda assim, possuía um forte caráter mágico por conta de suas letras, ou pontos como são chamados originalmente, com uma linguagem metafórica. Cantadas por um solista, que pode improvisar versos livremente e seguido de um refrão respondido pelo restante do grupo, essas letras e retratam fatos do cotidiano de trabalho, das relações, a opressões e desejo de revolta. Decifrar esses exigia muita experiência e conhecimentos. Essa compreensão do poder das palavras fazia dos jongueiros verdadeiros feiticeiros. Antigamente a participação na roda só era permitida aos mais velhos. Esses entendiam que os jovens precisavam de preparo e amadurecimento para compreender e decifrar as letras. Contudo algumas comunidades perceberam que na medida que perdiam seus mais velhos também se perdia um pouco da tradição jongueira. Assim, gradativamente as crianças foram incorporados à roda. Esse movimento constituiu uma forma de resistência desta tradição como foi o caso da comunidade da Serrinha em Madureira:

“Na Serrinha, a história aconteceu de maneira um pouco diferente. Por obra de uma senhora de respeito na comunidade, chamada por todos de Vovó Maria Joana rezadeira, o Jongo pôde sobreviver até os dias de hoje. Vovó Maria era mentora espiritual da comunidade, mãe de santo de umbanda e orientava pessoas do meio artístico, como a cantora Clara Nunes. Segundo se fala na Serrinha, ela recebeu autorização de seus guias para passar a sabedoria do jongo às crianças, com a finalidade de que tudo não fosse embora com a sua morte, assim como aconteceu nas outras comunidades da região central do Rio de Janeiro” (SANFILIPPO, 2011. p.36)

A permissão da presença das crianças nas rodas representou uma nova perspectiva para o jongo no aspecto sociocultural. O caráter mágico e enigmático, que era empecilho à participação de jovens, perdeu a potência e o tornou uma expressão cultural de valorização dos antepassados e resistência negra.

Em 2005 o jongo no Sudeste foi registrado como patrimônio cultural imaterial pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Isso significou uma grande conquista pois além do reconhecimento, possibilitou a aquisição de financiamento público para diversas associações culturais.

Por conta de sua importância histórico-cultural, características dinâmicas e origem no Rio de Janeiro, o jongo se mostrou uma excelente alternativa de experimentação prática de performance afro-brasileira com os alunos. Anunciei que faríamos uma roda de jongo algumas semanas antes e passei algumas informações importantes: todos deveriam ficar descalços na roda no dia e as meninas, se possível, levar saia longa e rodada. Sugeri também que aqueles que quisessem tocar o tambor pesquisassem o toque para experimentarmos um pouco antes. Neste intervalo de tempo fui abordada algumas vezes por alunos ansiosos querendo saber se a roda seria no dia seguinte e/ou quando seria. Fiquei bastante entusiasmada com essa movimentação pois embora acreditasse na relevância da proposta, não imaginava que geraria tanto interesse e inquietude.

Preparei uma aula de apresentação com a história do jongo e alguns vídeos mostrando rodas de algumas comunidades jogueiras. Também distribuí a letra da música do Jongo do Irmão Café, de Nei Lopes e Wilson Moreira. Embora seja uma letra de jongo contemporânea considerei uma boa música para fazer a relação com a história do Jongo. Quando passarmos para a prática os alunos se mostraram curiosos, mas muito tímidos. Começamos trabalhando o ritmo na palma das mãos, depois a marcação com os pés, ensinei alguns passos básicos e por fim algumas músicas. Antes de começarmos a roda, expus algumas regras importantes como por exemplo, ao entrar na roda fazer uma reverência ao tambor. Ao iniciarmos roda de jongo propriamente notei que muitos ainda estavam bastante tímidos e não entravam na roda por se sentirem inseguros em realizar os passos ou mesmo por receio de entrar na roda fora do ritmo. Resolvi então permitir que entrassem na roda como desejassem. Deixei claro que naquele momento o mais

importante era se permitir experimentar. Isso contribuiu para que a roda ficasse mais descontraída e ocorresse de uma maneira divertida e espontânea. Durante as 3 semanas seguintes reservei os 20 minutos finais para abriremos uma roda de jongo. No decorrer dessas aulas observei, que muitos que haviam entrado na roda na primeira experiência já se esforçavam um pouco mais para melhorar a execução dos passos ou aprender outro, aparentemente mais complicado.



Considerava importante proporcionar o contato com pessoas que estivessem ligadas à diretamente essa tradição cultural. Assim, busquei uma forma de viabilizar este encontro e a comunidade jogueira mais próxima de nossa escola, que se situa na Taquara-Jacarepaguá, era justamente a Serrinha, localizada em Madureira uma se não, a mais conhecida do Rio de Janeiro. Como não seria possível levar todos os meus alunos do 9º ano (aproximadamente 175) até a Serrinha tentei verificar a possibilidade de levar alguns integrantes até a escola. Logo no primeiro contato verifiquei que a tarefa não seria fácil pois o grupo tentava se superar uma grave crise financeira provocada pela alteração na política cultural do município que estava encerrando patrocínio à diversas associações ligadas à cultura, dentre elas, a casa do Jongo. Conversando com Suellen Tavares, professora de jongo e aluna na primeira turma da Serrinha, falei da minha vontade de possibilitar que meus alunos assistissem e se possível participassem de uma roda com o grupo. Ela falou da sua turma de crianças, que habitualmente faz apresentações e de seu interesse em que mais pessoas, principalmente jovens conhecessem o jongo para que ele não desapareça. Desta forma, uma ótima oportunidade de aliar esses anseios levando o grupo de crianças do jongo até nossa escola. Contudo, tínhamos uma dificuldade que era a questão financeira. As crianças da Serrinha precisavam de um transporte que os buscasse e levasse de volta e um lanche neste período, já a escola não tinha dinheiro. Resolvi assumir essa despesa e consegui a contribuição de alguns colegas. Resolvida esta

questão, faltava organizar este encontro. Todo ano realizamos um evento de consciência negra que envolve diversas atividades. Decidimos fazer duas ações neste evento: uma aula para os alunos que quisessem aprender um pouco mais e uma apresentação do grupo para todos os alunos da escola. Na manhã do evento os alunos inscritos previamente foram direcionados à quadra onde já estavam a professora e seu grupo, dezesseis crianças de 8 a 14 anos. Durante a aula, muito bem ministrada pela professora Suellen, os dois grupos foram conduzidos a interagir de diversas formas, muitas vezes com os jovens da Serrinha orientando os nossos nos passos e dinâmicas da roda. Essa atividade deixou os grupos bastante entrosados e entusiasmados. Por conta disso, foi proposto aos alunos da escola que participassem da apresentação junto com o grupo da Serrinha no final do evento que aceitaram de imediato. Embora estivessem bastante nervosos, fizeram uma linda e emocionante apresentação. Ao final, receberam elogios de muitos colegas, professores e estavam muito orgulhosos. A presença do grupo de fora possibilitou um maior aprendizado dos alunos e também meu.

A prática cultural do jongo possibilita conhecermos as histórias não contadas dos afrodescendentes assim como o resgate de conhecimentos culturais africanos. Abre-se assim, o acesso à outras possibilidades de racionalidade, de expressão do corpo e de transmissão de saberes que precisam ser absorvidos pelos espaços educacionais. Levar o jongo para dentro da escola é criar elos de conexão entre os saberes da educação formal, que ela dispõe com a educação não-formal e eminentemente lúdica dessas práticas.

É preciso que criar práticas pedagógicas que valorizem e fortaleçam os mais diversos laços identitários assim como currículos que acolham e reflitam sobre essas singularidades culturais dando visibilidade ao seu patrimônio cultural. No caso do jongo essa visibilidade se apresenta como uma possibilidade de ampliação do canal político e de comunicação na sociedade. Muitos alunos no final da experiência relataram estarem felizes de não ter deixado a timidez impedi-los de experimentar o jongo porque não imaginavam que se divertiriam tanto.

Alguns não quiseram entrar na roda alegando questões religiosas outros por timidez. Assistiram a roda e ao final da aula fizeram um pequeno relatório da aula.



### **Atividade 11 (onze): Livre produção cênica**

A proposta desta aula era a elaboração de um trabalho cênico a partir das experiências das aulas anteriores. Os alunos deveriam se dividir em grupos na quantidade de integrantes que considerassem necessário, escolher uma questão que gostariam de trabalhar e a forma desejariam apresentar. Definida a proposta, deveriam apresentá-la a mim para que juntos verificássemos a viabilidade e o melhor caminho para realizá-la.

Dentre as possibilidades de recursos havia contação de histórias, produção de vídeo, apresentação de cena, teatro imagem, Power point, dança. E os temas escolhidos eram bastante variados: o que conhecemos da África, contos africanos, biografias, racismo e valores africanos.

Assim que apresentavam as propostas a primeira coisa que buscava saber era o que o grupo havia discutido entre si sobre o assunto. Essa ação era muito importante pois acredito que nesta aula o aprendizado se iniciava neste debate. Falando e ouvindo, concordando e discordando cada um de alguma forma ia construindo seu pensamento sobre o assunto. Como afirma o professor LIGIERO: ‘Nosso teatro é um teatro de busca. No teatro de busca nos preocupamos mais com o processo do que com o resultado’. (2011, p.258). Mais do que falar sobre o que fariam, todos deveriam ter condições de falar sobre como chegaram a decisão. Em alguns grupos as ideias vinham de uma ou duas pessoas e os outros componentes pouco sabiam falar sobre o assunto. Outros vinham todos muito entusiasmados falar de sua ideia, que embora muitas vezes fossem interessantes necessitariam de mais tempo para elaboração do que tínhamos disponível. Essa etapa inicial conversando grupo a grupo foi fundamental para ajustar as propostas,

conferir a atuação de cada aluno em seu grupo, estruturação das etapas de trabalho (pois para cada grupo tinha a sua) propostas e início do processo de trabalho.

O objetivo desta atividade era verificar através dessas criações como as informações, conceitos e vivências foram assimilados pelos alunos. Interessante que as escolhas das temáticas e suas abordagens foi bastante diversificada e na maioria dos trabalhos os alunos construíram narrativas que expressavam sua compreensão do assunto.

O processo de trabalho dessa aula foi o muito encantador, uma explosão de investigações e práticas. Os alunos com seus grupos se espalharam pela sala de aula e outros espaços da escola para debater, ensaiar, construir suas produções e constantemente solicitavam minha presença para ver o que tinham feito até então, resolver um impasse ou explicar algo. Em geral, todos muito focados na realização dos seus trabalhos.

Destaco a seguir uma situação que me chamou muita atenção por conta de um debate bastante significativo. Um grupo de três meninos e três meninas (duas delas negras) apresentou a proposta de elaboração de um vídeo que abordaria uma série de temas que trabalhamos ao longo do ano. Achei a proposta muito complexa para o tempo que tinham e sugeri que fizessem algo simples que tivesse a ver com os temas que, de maneira geral, afetaram o grupo. Pedi que conversassem mais um pouco recapitulando nossas atividades e fazendo essa verificação. Os deixei sozinhos por um tempo e quando retornei para saber o que tinham conversado estavam todos em silêncio visivelmente aborrecidos. Uma das alunas informou que no meio do processo de trabalho surgiu uma discussão sobre racismo reverso e que embora ela afirmasse que o racismo reverso era diferente do racismo contra negros, os amigos brancos não aceitavam. Perguntei a eles o que era exatamente o racismo e percebi que embora acreditassem saber tinham dificuldade de definir. Sugeri que o trabalho fosse sobre essa o debate que foi gerado no grupo. Deveriam pesquisar sobre o racismo e sobre o racismo reverso e no encontro seguinte pensaríamos juntos numa proposta. Ao nos reencontrarmos na aula seguinte o grupo que falava sobre o racismo reverso não havia pesquisado nada e a aluna que não acreditava na existência dele reverso levou uma definição que considerou ser mais clara sobre racismo e uma explicação da impossibilidade da reversão dele por ser um sistema de opressão e para oprimir é necessário ter poder econômico. Depois disso falei um pouco com base nos dados que a aluna levou e corroborando com ele. Apesar de toda a explicação formal, ficou evidente que os colegas não haviam se convencido e ainda estavam convictos dessa

via de mão dupla do racismo. O impasse ficou ainda maior e a situação tensa. O grupo ainda não tinha realizado o trabalho e o clima não estava bom. Como costume rodar nos grupos da turma para acompanhar seus processos de trabalho os deixei sozinhos. Quando retornei à situação persistia e pedi que quem quisesse, falasse um pouco como estavam se sentindo. Estava claro que o mal-estar estava muito mais nas meninas que se ressentiam por não se sentirem compreendidas pelas amigas. A aluna que havia levado a informação então falou que era difícil ver a amiga ignorando uma informação que ela se dedicou a procurar para poder explicar melhor e para que eles entendessem. Em seguida falou de situações que havia passado e que acreditava que a amiga não passaria e citou um caso em que estavam juntas. Finalizou fazendo um questionamento interessante, se o racismo reverso existe por que apenas os negros falam de racismo? Você já sentiu vontade de deixar de ter a pele clara por não se sentir aceita? Foi uma fala muito bonita e afetuosa. Ela transformou todas as informações, dados, conceitos em algo mais acessível ao seu grupo. O que não quer dizer que todos passaram a concordar plenamente com ela de uma hora para outra, mas sim, que ela conseguiu afetá-los ao ponto de ouvirem sua fala de forma acolhedora. A partir daí o grupo retomou o trabalho mantendo o mesmo assunto. Decidiram fazer uma cena em que uma agência distribui panfletos de concurso de beleza, inclusive distribuem para a plateia. Uma menina negra recebe, fica interessada e se apresenta na agência. Contudo é recusada por estar fora do padrão “boa aparência”. Em seguida a cena se repetia exatamente da mesma forma só que com uma menina branca. No final abriam para a plateia opinar sobre as duas situações.

Esse grupo apresentou para a turma e sugeri que fizessem uma apresentação para o 7º ano também. Nesta segunda apresentação estavam mais confortáveis e seguros ao ponto de tornarem a proposição do debate no final um bate-papo consistente, produtivo e que contou com a contribuição de todos do grupo, até os mais tímidos.

Esse trabalho de funcionou como uma verificação do que foi assimilado nas aulas e uma forma dos próprios alunos vislumbrarem a diversidade de narrativas e estéticas que este universo cultural nos fornece. Isso sem contar que trabalhamos com apenas alguns poucos elementos culturais.



No início de todo o processo, antes de iniciar as atividades práticas, realizei um pequeno questionário com os alunos a fim de sondar o que sabiam sobre a África, seu pensamento sobre a cultura africana e afro-brasileira e como faziam relação da escravidão brasileira com o racismo. As questões eram:

1. Cite as primeiras 5 primeiras coisas que surgem na sua memória quando você pensa em África.
2. Cite cinco países africanos
3. O que é cultura africana para você?
4. O que é cultura afro-brasileira para você?
5. Na sua opinião qual a relação da escravidão brasileira com o preconceito racial nos dias atuais?

De forma geral, esse questionário revelou que para a maior parte dos alunos:

- A imagem que tinham da África era de miséria, doença, violência, fome e de um lugar ainda primitivo.
- Poucos sabiam mais de três nomes de países africanos.

- A ideia de cultura africana e afro-brasileira se confundem um pouco.
- Boa parte preferiu deixar as duas questões em branco.
- A cultura africana está mais ligada às vestimentas, tipos de festas e religiões diferentes.
- Cultura afro-brasileira seria a mistura de hábitos trazidos da África e os aprendidos no Brasil.
- O preconceito racial nos dias atuais existe desde a escravidão porque as pessoas não aceitaram pensar diferente.

A realização deste questionário me auxiliou a definir as atividades iniciais, assim como delinear o percurso. Obviamente durante processo muitas coisas foram modificadas em conteúdo e forma, outras acrescentadas e até suprimidas. É um processo vivo onde o contato com os alunos, suas ideias, questionamentos influenciam direta e intensamente seu desenvolvimento.

A partir da análise das respostas à essas questões considerei importante relacionar as artes à temática africana, apresentar, ainda que em linhas gerais, o continente africano, sua complexidade histórica, cultural e, principalmente, desconstruir um pouco a imagem predominantemente negativa que tinham. Desta forma, as quatro primeiras aulas foram elaboradas no sentido de promover o conhecimento sobre África e uma reflexão sobre os fundamentos das concepções negativas. A ideia principal das aulas seguintes foi promover através das atividades uma experimentação de elementos culturais africanos e afro-brasileiros.

Após o término das aulas decidi aplicar o mesmo questionário a fim de verificar se essas vivências impactaram a visão dos alunos sobre África e a cultura negra. Para auxiliar nessa observação criei um quadro referente à primeira pergunta, contendo 6 aspectos que classifiquei como negativos e outros 6 classificados como positivos, de maneira a registrar quantas vezes cada um desses aspectos foi citado pelos alunos nos dois momentos em que responderam o questionário.

Questionário		
mês de aplicação	Março	Novembro
Aspectos Negativos		
Miséria	45	16
Fome	51	22
Morte	12	2
Doença	28	6
Tristeza	13	2
Escravos	13	14
Aspectos Positivos		
Alegria	4	15
Dança	9	32
Cultura	15	33
Ancestralidade	0	28
Diversidade	6	21
Representatividade	0	23

De maneira geral podemos observar uma maior incidência de citações de aspectos negativos no primeiro momento em que o questionário foi apresentado. Enquanto que o número de citações de aspectos positivos aumentou significativamente no segundo momento. O que me leva a confirmar na importância da exposição desses conhecimentos aos jovens no sentido de possibilitar ampliação de suas visões acerca dos diversos elementos que fazem parte da nossa cultura.

Em março, a muitos alunos deixaram em branco as questões que se referia a cultura africana e ou respondia de maneira vaga. Neste segundo momento todos tentaram responder de alguma forma ainda que não fossem claros ou precisos em suas respostas. Interessante também foi observar que muitos alunos relacionaram o preconceito racial nos dias atuais a escravidão mas também ao fato de termos muito poucas referências positiva sobre a África, lugar de onde vieram os negros do Brasil.

Os dados acima, de certa forma, ilustram o foi dito anteriormente acerca da estrutura curricular presente nas escolas atualmente, que não está aberto a outros tipos de referências e conhecimento que não o eurocêntrico. Uma vez que, antes de serem expostos ao conhecimento sobre África, o número de aspectos negativos correspondia aproximadamente 82% do total de citações do quadro.

A resistência reside na interação consciente com os discursos e representações dominantes e normativos e na criação ativa de espaços de oposição analíticos e culturais. Evidentemente, uma resistência aleatória e isolada não é tão eficaz quanto aquela mobilizada por meio da prática politizada e sistêmica de ensinar e aprender. Descobrir conhecimentos subjugados e tomar posse deles é um dos meios pelos quais as histórias alternativas podem ser resgatadas. Mas, para transformar radicalmente as instituições educacionais, esses conhecimentos têm de ser compreendidos e definidos pedagogicamente não só como questão acadêmica, mas como questão estratégica e prática. (MOHANTY abud HOOKS, 2013, p.36)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lei 10.639/03, que completou 15 anos em 2018, representa um importante dispositivo de desconstrução do racismo histórico em nosso país. Sua promulgação se fez fundamental por convocar todas as instituições educacionais a fazer emergir histórias positivas da África, novos referenciais e um novo olhar da história do negro diferente do que foi ensinado durante anos imersos em parâmetros eurocêntricos.

Trabalhar essa temática durante um ano inteiro com todas as turmas do último ano do ensino fundamental foi uma vivência intensa, desafiadora e, muito trabalhosa. De maneira geral, as atividades relacionadas a culturas africana e afro-brasileira concentram-se em torno do mês de novembro, quando se comemora o dia da consciência negra. Em muitos momentos pensei em encerrar o trabalho ao concluir uma atividade, mas minha curiosidade em verificar como seria essa experiência nesse tempo estendido dentro dessa temática me fez prosseguir. Ainda assim, para essa continuidade foi muito importante acompanhar atentamente as análises dos alunos ao final das atividades e ouvir suas sugestões. Essa troca constante possibilitou alguns ajustes necessários para a conclusão exitosa da experiência.

O preconceito que ainda cerca o universo da cultura negra muitas vezes impossibilita o conhecimento e até mesmo o diálogo. Grande parte das famílias dos alunos da escola que atuo é de religiões pentecostais e neopentecostais. Muitas dessas instituições religiosas conservam a ideia de demonização das raízes africanas. Diante disso, ao elaborar as atividades e selecionar os aspectos com os quais iria trabalhar optei por não abordar a questão religiosa diretamente, embora entendesse que o sagrado e suas manifestações permeiam toda a cosmovisão africana. Mesmo assim, quando trabalhamos o jongo alguns alunos se declaram impedidos a participar da roda por questões religiosas. Mesmo alegando compreender que o jongo hoje não está ligado a nenhuma liturgia para muitos, o simples fato de haver toque do tambor já o ligava a práticas demoníacas.

Todos os alunos que não participaram da roda tiveram como alternativa de atividade fazer um trabalho teórico sobre a história do jongo e as letras de algumas músicas. Em outubro, a disciplina de língua inglesa iniciou uma sequência de atividades relacionadas à celebração americana do Halloween, o dia das bruxas. Aproveitei a oportunidade para levantar o seguinte questionamento às turmas: O que diferencia as celebrações de origem

afro-brasileira da celebração Estadunidense? E porque existe rejeição das primeiras e assimilação da segunda?

Essa atuação durante o ano inteiro me proporcionou uma série de experiências que me fizeram refletir sobre o espaço e tempo admitidos a essa temática na escola. Ninguém contestou a importância da valorização da história da África, cultura e seus referenciais, contudo, quando esse assunto saiu da circunscrição do mês destinado a ele, novembro, gerou alguns questionamentos sobre a duração do trabalho. Entretanto esse tempo me permitiu estabelecer uma série de excelentes debates com os alunos de diversas formas sobre diversos aspectos relacionados ao tema.

Na maioria das aulas os assuntos se expandiam e quase sempre terminavam em algum relato de experiências dos próprios alunos ou de pessoas próximas a eles. Em um dos encontros da atividade Biografias, após uma apresentação sobre Aquatune, princesa guerreira na africana transformada em escrava de reprodução aqui no Brasil, surgiu o assunto violência contra mulher, mais especificamente a situação da mulher negra que era violentada sexualmente pelos senhores de escravos e muitas vezes por suas esposas também. Mencionei reportagens<sup>8</sup> que afirmam que mulheres negras recebem menos anestesia na hora do parto e que o índice de mortalidade entre elas é maior do que das brancas.

Muitos alunos não sabiam o que significava violência obstétrica, outros contaram histórias sofridas que ouviram de mulheres da família, sobre seus partos, alguns com histórias do sobre seu próprio nascimento. Foi um momento muito tocante durante alguns sinalizaram que muitas dessas mulheres, por falta de informação, provavelmente nem sabia dessa tipificação de violência. Principalmente, as que fizeram uso do sistema público de saúde.

Vivemos em uma sociedade pautada em sua estrutura por um sistema de opressão que estabelece privilégios à alguns em detrimento de outros, o racismo. Falar sobre a valorização da história da África, enaltecer os elementos culturais africanos e afro-brasileiros, representatividade, combate ao racismo são assuntos que interessam a maioria

---

<sup>8</sup> <https://www.geledes.org.br/gravidas-pardas-e-negras-recebem-menos-anestesia-no-parto/>

<https://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,pretas-recebem-menos-anestesia-imp-,703837>

das pessoas negras pois apontam para a redução das diferenças. A valorização e compreensão dos alunos negros a tudo o que foi abordado era evidente. Durante todo o processo de trabalho recebi diversos retornos de alunos negros do quão positiva estava sendo a experiência para eles. Contudo, percebi também que em certos momentos alunos não negros agiam como se os assuntos abordados não lhes dissessem respeito. Comecei então, a refletir sobre essas diferentes perspectivas dentro da sala de aula e a importância de pensar caminhos para sensibilizar estes alunos para a real valorização desses conhecimentos. É sabido que o racismo traz prejuízos a toda a sociedade, mas como sensibilizar alunos que de alguma forma são privilegiados nesse sistema? Não tenho uma resposta precisa para esta questão muito menos uma receita, mas observando, os próprios alunos, experimentando, dialogando posso dizer que a melhor forma de sensibilizar o outro para assuntos que aparentemente não lhe dizem respeito, é pelo afeto. Paulo Freire já dizia que educação se faz com afeto. Desta forma podemos acessar a empatia necessária para acolher aquilo que não nos atinge diretamente.

Ao longo desse processo obtive diversos retornos positivos relacionados ao trabalho, alguns diretos outros indiretos. Na última atividade pude verificar o quanto os alunos se apropriaram dos conhecimentos e experiências das aulas anteriores ao ponto de realizarem debates bastante consistentes em grupo para produzir suas obras artísticas. No final do ano começaram as provas para as escolas do segundo grau. Em pelo menos três dessas provas apareciam conteúdos referentes à cultura negra e personalidades sobre as quais trabalhamos. Os alunos chegavam na escola na semana seguinte me procurando muito eufóricos. Em uma dessas vezes a mãe de uma aluna me enviou imagem da prova e agradecendo o trabalho pois sua filha saiu orgulhosa e confiante da prova. Foi muito emocionante. Outra experiência que me impactou bastante foi a apresentação de uma aluna na feira literária. Convidamos o grupo “Slam das Minas” para fazer uma apresentação na feira e no dia anterior informamos aos alunos que aqueles que quisessem poderiam declamar seus. Quando o grupo abriu espaço para os alunos, Andreia Diniz levantou-se prontamente e declamou um poema (anexo I) bastante intenso que perpassava uma série de elementos, debates e experiências que tivemos ao longo do ano.

Embora não seja possível mensurar os resultados deste trabalho, eles constituem brotos fundamentais para o estabelecimento de novas perspectivas e novas relações entre as

peças. Professores por todo país têm rompido o ciclo eurocêntrico de conhecimento e realizado trabalhos bastante exitosos. Contudo para que novas epistemologias se estabeleçam na educação brasileira é fundamental que sejam acolhidas nas as diversas disciplinas, as escolas e as universidades pelo país.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APLLE, Michael W. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2006. 288p.

BALIEIRO, Fernando. cultura brasileira. Rio de Janeiro, SESES, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. Ensino da Arte: Memória e História. São paulo: Perspectiva. 2009.

MEIRA, Béa *et al.* Projeto Mosaico. São Paulo: Scipione, 2015.

BIÃO, Armindo. na encruzilhada do ator-narrador: entre o teatro e a teoria. In: Rebento: Revista de Artes do espetáculo. São Paulo: Unesp, 2010

BERNAT, Isaac. Encontros com o griot Soutigui Kouyaté. 1ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BOAL, Augusto. A estética do oprimido. Rio de janeiro: Garamound, 2009.

\_\_\_\_\_. Jogos para atores e não-atores. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2002.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte – ° e ° ciclos. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília (DF): MEC, 998.

BRASIL. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF:SECAD; SEPIR, jun 2009.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília: SEB, DICEI, 2013.

CUNHA, Débora Alfaia da. Brincadeiras africanas para a educação cultural/ Castanhal, PA: Edição do autor, 2016.

DESGRANGES, Flávio. Pedagogia teatral: provocações e dialogismos. 4ª ed. São Paulo, Hucitec, 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. Escola cidadã. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In.: Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação /Básica, 2008.

GOODSON, I. Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

- HAMPATÊ BA, Amadou. “A tradição viva”. in: História geral da África I. ZERBO, JK (org.), Brasília, MEC/UNESCO, 2010.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- \_\_\_\_\_. Cultura e Representação. Tradução:: William OLIVEIRA e Daniel MIRANDA — Editorial: PUC-Rio: Apicuri. Rio de Janeiro, Brasil 2016.
- HERNANDES, Leila Maria Gonçalves Leite. África na Sala de aula: visita à história contemporânea 4ª ed. São Paulo. Selo Negro, 2008.
- HOOKS, Bell, Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- HUIZINGA, Joan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. 4a ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- JUPIASSU, Ricardo. Metodologia do ensino de teatro. 9ª ed.- Campinas, SP: Papirus, 2012.
- KOUDELA, Ingrid. Jogos Teatrais - O Fichário de Viola Spolin (trad.)ªed..São Paulo: Perspectiva, 00.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, nº19, p.20-28, jan./fev./mar./abr.202.
- LARAIA, Roque de Barros. Cultura um conceito antropológico. Rio de Janeiro, Jorge Zahar ed. 2001
- LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. África: Revista do Centro de Estudos Africanos. Usp, S. Paulo, 18-19 (1): 103-118, 1995/1996.
- LIGIERO, Zeca. Corpo a Corpo: Estudo das performances brasileiras. Rio de Janeiro: garamond, 2011.
- LOPES, Nei. Bantos, malês e identidade negra. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- MACEDO, Roberto Sidnei. Currículo: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; RIBEIRO, Claudia. CULTURA JUVENIL E ESCOLA: O FUNK COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA E DE IDENTIDADE DA JUVENTUDE NEGRA CARIOCA Revista da ABPN • v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: História e Cultura Africana e Afro-brasileira – lei 10.639/03 na escola • maio de 2018, p.91-108
- MARTINS, Leda Maria. Performance do Tempo e da memória: os congados. In. O Percevejo. nº 12, 2004.
- MATTOS, Regiane Augusto de. História e cultura afro-brasileira, 2 ed São Paulo: Contexto, 2016.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera maria. In.: Indagações sobre o currículo: Currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.

MÖDINGER, Carlos Roberto, et al. Práticas Pedagógicas em artes: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

MUNANGA, K. (Org.) Superando o Racismo na escola. 2.ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. Negritude: Usos e Sentidos. São paulo. Ática. 1986.

NASCIMENTO, Abdias. O teatro Experimental do Negro: Trajetória e reflexões.

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-4014200400010001](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-4014200400010001)

NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. Revista África e Africanidades n.11, novembro, 2010.

\_\_\_\_\_. Afroperspectividade: por uma filosofia que descoloniza. Disponível em

<http://www.geledes.org.br/afroperspectividade-por-uma-filosofia-que-descoloniza/>

\_\_\_\_\_. Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos

afroperspectivistas. Griot - Revista de Filosofia, Amargosa, Bahia - Brasil, vol. 4, n.2, dezembro, 2011.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação.

Número 18: Maria Cláudia Santos Lopes de out/2012, p. 28-47.

OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes de. O adolescente como pessoa em desenvolvimento e a contemporaneidade. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2004.

PAVIS, Patrice. Dicionário de Teatro. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PRANDI, Reginaldo. Segredos Guardados: Orixás na alma brasileira. São Paulo. Companhia das letras, 2005.

RYNGAERT, Jean-Pierre. Jogar, representar: práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009

RIBEIRO, Ronilda. A alma africana no Brasil, os Yorubá. São Paulo, ed Oduduwa, 1996.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas. Dissertação (Doutorado) - Faculdade de educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017

SANTANA, KOUDELA. Arão Paranaguá e Ingrid Dormien. Ciências Humanas em Revista - São Luís, V. 3, n.2, dezembro 2005.

SANTOS, Toni Edson Costa. Narrativas na Rua: Da inspiração Djeli às rodas de histórias em Maceió, Tese de Doutorado. UFBA,2016.

\_\_\_\_\_. A dramaturgia de uma sessão de contos- A Construção de Afrocontos, Afrocontos. Revista Trapiche. n.1 2014.

SCHECHNER, Richard. O que é Performance. In O Percevejo, n12, UNIRIO, 2004.

SILVA, José Carlos Gomes da. Culturas Africanas e Cultura Afro-brasileira: uma abordagem antropológica através da música. (UNIFESP) verificar o restante das referências.

SILVAa, Vagner Gonçalves da. Neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras: significados do ataque aos símbolos da herança religiosa africana no Brasil contemporâneo. Mana, v. 13, n. 1, 2007.

SOARES, Carmela, Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero: o ensino de teatro na escola pública. São Paulo: Hucitec, 2010.

SOUZA, Marina de Mello e. África, e Brasil africano. São Paulo:Ática, 2006.

SOYINKA, W. “As artes da África durante a dominação colonial”, in: J. KI-ZERBO (org.), História geral da África VII. São Paulo, Ed. Ática/UNESCO, 1980.

SPOLIN, Viola. Jogos Teatrais: O Fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva 2001.

TELLES, Narciso. Pedagogia do teatro e o teatro de rua. 2ªed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

TELLES, Narciso ; PEREIRA, Vitor Hugo; LIGIÈRO, Zeca. Teatro e Dança como experiência comunitária. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

TURLE, Licko. Teatro do oprimido e negritude: a utilização do teatro-fórum na questão racial. 1ª ed. Rio de Janeiro: E-papers: Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

## ANEXO I

Poema criado pela aluna Andreia Diniz da turma 1904 a partir das aulas de Artes Cênicas para apresentar no SLAM da FLIG (feira literária do ginásio).

### NÃO SOU CINDERELA, SOU DANDARA

Eu não só um objeto!	Para eu ser assim
Pra vc usar e abusar	
Qnd nn quer, Joga fora	Teve mulher abusada
Qnd precisa, pega de volta	Teve negros maltratados
	Índios desrespeitados
Eu não sou uma satisfação pro seu prazer!	Diversas vidas acabadas
Se vc quer, eu vou	
Msm que eu não queira...	Não é agora que as nossas conquistas
...eu vou	Vão chegar ao fim!
NÃO!!!	Querem nos destruir
	Retrocedendo, ao invés
Mais uma vítima do abuso, NÃO!!	De prosseguir
Olha pra mim, veja meu passado!	Um país cheio de história
Sou filha de um povo escravizado	Com o museu queimado
	Coisas só se restam na memória,
Que na noite de prazer uma Negra, "escrava"	Ou no livro da escola
Gritava: NÃO, SENHOR, POR FAVOR,	
NÃO!	Não sou Cinderela
E hj, nos livros,	Sou Dandara
Aparece, UMA LINDA MISCIGENAÇÃO!	Não sou Aurora
	Sou irmã do príncipe T'Challa
Se liga, rapa	
Sou um fruto	Sou de Huanda
De um passado de abuso	Eu estava naquele hotel
	Sou uma daquelas crianças
Pra chegar aqui	Sou de Wakanda

Lutei pra salvar meu povo  
Nn se preocupe não vim atrás de vingança

Só estou aqui  
Pra te dar  
Oq faltou nos tempos de Zumbi  
Cada chicote uma dor

Mas a nega aqui  
Não guardou o Rancor  
Venha, meu anjo, deixa eu te mostra o  
Amor....

\*-DEIA DINIZ\*