

**III Congresso Internacional e V Nacional Nacional Africanidades e Brasilidades em Educação 23, 24 e 25 de novembro de 2020
Universidade Federal do Espírito Santo. GT Africanidades e Brasilidades em Educação e Relações Étnico-Raciais**

O ENCRUZILHAMENTO DO TEXTO NARRATIVO NEGRO PARA A CENA: DA METODOLOGIA DO ENSINO DE TEATRO À FORMAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DO/A EDUCANDO/A

Rubens dos Santos Celestino*

Resumo

Esse artigo surge a partir da minha prática pedagógica, artística e estética do fazer teatral no contexto escolar quilombola, visando analisar, discutir e problematizar os desafios e encruzilhadas do ensino de teatro na construção étnico-racial do educando(a), tendo como fio condutor do processo criativo cênico fragmentos de textos de autores negros – Solano Trindade e Abdias do Nascimento, bem como a história da própria comunidade. Nesse sentido, o percurso investigativo foi desenvolvido na Escola Municipal Duque de Caxias, situada na Comunidade Remanescente Quilombola Monte Recôncavo, em São Francisco do Conde/BA. Assim, as proposições realizadas nas aulas entrelaçaram dialeticamente abordagens cênicas, históricas e pedagógicas voltadas para a formação identitária do estudante negro. Essa experiência possibilitou uma reflexão crítica acerca da invisibilidade do negro e da negra nos espaços de poder, bem como evidenciou a importância da instituição escolar no combate ao racismo e a promoção da equidade racial.

Palavras-chave: Teatro; Formação étnico-racial; Educação quilombola.

Mestre em Artes (PROFARTES) pela Universidade Federal da Bahia. Professor da Rede Pública de Ensino das cidades do Salvador e de São Francisco do Conde. rubensquilombola@gmail.com

Inquietando-me...

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

Assim, vale destacar que a cidade de São Francisco do Conde está situada no território de identidade Recôncavo Baiano, uma região com uma população eminentemente negra com fortes traços e laços culturais herdados do legado africano na diáspora, o qual não está devidamente representado e refletido no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula nos mais diferentes segmentos da escolarização.

Nesse sentido, propus com este trabalho analisar, discutir e problematizar os desafios e encruzilhadas de um percurso investigativo que visava à compreensão das contribuições do fazer artístico e estético do teatro baseado nos jogos de apropriação textual e de improvisação para a construção identitária de estudantes quilombolas da Escola Municipal Duque de Caxias (anos iniciais), localizada na comunidade tradicional Monte Recôncavo, na cidade de São Francisco do Conde, Bahia. Vale salientar, que essa comunidade quilombola possui uma população formada basicamente por pescadores, marisqueiros, agricultores e na sua minoria funcionários públicos municipais, o que foi levado em conta nas atividades propostas em sala de aula.

Ao evocar na minha problematização investigativa a palavra emblemática – encruzilhadas – espaços conhecidos como moradas de Exu, Orixá mensageiro, ágil, responsável pela comunicação dos seres humanos com as divindades do panteão da religião de matriz africana, refiro-me às possibilidades de encontros e desencontros, de certezas e dúvidas, de interrupções e recomeços, de acertos e

erros, que podem aflorar durante o processo criativo focado na formação étnico-racial em sala de aula. Nessa perspectiva o encruzilhamento (cruzo, encruzo, encruzado), é concebido como os possíveis caminhos propositivos e potentes para o texto, para o jogo e para a cena.

Dessa maneira, segundo Luiz Rufino (2019):

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

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

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

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

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

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

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

Diante dessas considerações, percebi de fato que uma aprendizagem significativa ocorre quando as situações estéticas e artísticas vivenciadas convergem para a sua consecução, ou seja, a referida experiência se dá dentro de um contexto evolutivo de aprimoramento direcionado a sua finalização,

tornando-se algo singular, ímpar na vida dos sujeitos envolvidos nessa ação, que no caso específico da sala de aula é o educando(a) e o educador(a).

Pontuadas tais reflexões, a minha proposta junto ao Programa de Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES da Universidade Federal da Bahia, na linha de pesquisa “Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes”, sob a orientação da Professora Doutora Célida Salume Mendonça, versou acerca da construção de um processo criativo com os meus educandos quilombolas da educação básica (5º ano do Ensino Fundamental), sob a luz de teorias e práticas que alicerçam a construção cênica através de jogos de apropriação textual e de improvisação no que diz respeito à “transposição” do texto narrativo para a cena.

Assim, esse percurso de ensino-aprendizagem foi desenvolvido em torno da relação contínua, orgânica e dialética entre texto – jogo – representação, em que tais elementos propositivos foram pilares das minhas aulas de teatro, tendo como pano de fundo os valores formativos para as relações étnico-raciais no contexto de remanescência quilombola, bem como o respeito à diversidade cultural, uma vez que os fragmentos textuais e as narrativas da comunidade jogados em cena visaram, acima de tudo, conhecer e reconhecer a herança africana e afro-brasileira e refletir sobre os possíveis espaços de combate ao racismo.

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

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

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

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

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

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

Nesse contexto é importante destacar que o reconhecimento legal dos territórios quilombolas configura um significativo marco histórico e político na valorização da diversidade étnico-racial e cultural da sociedade brasileira. Esse reconhecimento, fruto da militância do Movimento Negro, ressignificou a preservação da vida, da memória e da ancestralidade do povo diaspórico negro no Brasil, aspectos que foram cruelmente negligenciados pela história oficial desse país, já que o ideal de nação seguia e ainda segue uma ótica míope

eurocêntrica em que o cerne do racismo se estrutura em “um mundo em que a raça define a vida e a morte” (ALMEIDA, 2019, p. 57).

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

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

As estratégias aqui adotadas na dimensão formativa da educação escolar levaram em consideração os quatro pilares da educação nacional: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser, uma vez que concebo a sua real importância na formação integral do sujeito no que se refere a construção contínua de um perfil autônomo, responsável, crítico-reflexivo, e acima de tudo, humano. E nessa perspectiva, sob a práxis da discussão e reeducação das relações étnico-raciais, propus também com a minha prática teatral a imersão nos pilares propositivos: aprender a descolonizar, aprender a transgredir.

E levando em conta o contexto escolar como lugar de interlocução de vozes, o qual não deixa de ser também um espaço de construção de poder através da relação interativa e fluida entre a comunidade e a sua gente, e vice-

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

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

O aqui-agora da sala de aula

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

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

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

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

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

O senso comum e preconceituoso considera que a Lei nº 10.639/03, respalda o ensino da religião ancestral de matriz africana na escola, ou seja, o candomblé. Esse equívoco negligencia a relevância do amparo legal na valorização e reconhecimento do povo africano diaspórico e afro-brasileiro na

construção da sociedade brasileira, uma vez que a participação desse povo no desenvolvimento desse país transcende a imagem eurocêntrica cristalizada em nossas mentes do negro fadado a escravidão nos engenhos de cana-de-açúcar.

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

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

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

Posto isto, faz-se necessário pontuar que segundo o “Projeto A Cor da Cultura”, os valores civilizatórios afro-brasileiros dizem respeito a: circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, memória, ancestralidade, cooperativismo, oralidade, energia vital, ludicidade. Esses valores realçam as contribuições dos países africanos para o mundo, e no caso mais específico do Brasil, por conta da diáspora africana, tais valores estão enraizados na formação do nosso povo, entendendo a África como berço da humanidade.

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

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

Compreendendo a prática pedagógica como um viés importante para a manutenção e preservação desses valores no contexto quilombola, procurei estruturar as minhas aulas a partir de abordagens que valorizassem a relação dialógica entre o sujeito negro em sua individualidade e o sujeito negro em sua coletividade. Daí, logo de início dividi a minha proposta cênica de cinco meses em três ciclos/momentos: 1 – Quem sou Eu?, (1 mês); 2 – Quem somos Nós?, (2 meses); 3 – O que queremos Aqui (comunidade) e Lá (mundo)? (2 meses).

No percurso criativo foram utilizados cinco poemas, sendo um do artista Abdias do Nascimento, e quatro do artista Solano Trindade, os quais foram distribuídos em cada ciclo/etapa: 1 – Olhando no Espelho; (Nascimento); 2 – Navio Negreiro; Quem tá gemendo?; (Trindade); 3 – Velho Atabaque; Sou Negro. (Trindade)

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

E por falar nos jogos de improvisação, as cenas criadas pela turma seguiram a estrutura proposta por Viola Spolin (2005), no que diz respeito aos elementos-chave: *Onde*, *Quem*, *O quê*. Esses elementos favoreceram,

gradativamente, a autonomia da turma no percurso criativo, me permitindo lançar desafios para que os educandos e educandas se permitissem ir além da representação de cenas do cotidiano e/ou de cenas em que o negro aparecia de forma estereotipada, como por exemplo, o negro na senzala, o negro no canavial, o negro na cozinha, enfim, o negro desempenhando papéis de subalternidade.

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

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

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

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

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

A escolha de não revelar os textos na íntegra, visava não condicionar a turma para a mera memorização ou reprodução *ipsis litteris* do texto em jogo. Com isso, por exemplo, em alguns momentos na mediação do jogo “andanças”, o qual discorrerei mais adiante, lancei alguns comandos para a turma em que a palavra e/ou frase fosse disparador de estímulos tátil, visual, auditivo, mental, gustativo: “continuem preenchendo os espaços e pensem na palavra...”, “continuem andando e criem um movimento para a palavra...”, “falem a frase... surrando, mastigando, lento, rápido”, “escolham um colega que está distante e joguem a sua palavra para ele/ela...”, dentre outros comandos que trouxessem os pré-textos para o corpo memória.

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

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

Com isso, solicitei que fizessem o autorretrato, apoiando-se na imagem refletida e utilizando para colorir um conjunto de lápis de cera com diferentes tonalidades de pele (identidade, diferença e diversidade). Notei nessa atividade a

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

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

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

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

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

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão, com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem

o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca (FREIRE, 2005, p. 37)

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

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

Para Gomes (2005), “o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais” (p. 57). Assim, o meu interesse em aliar a prática teatral à formação da identidade negra ou afro-brasileira do educando e da educanda no ensino formal, assume um caráter provocativo sobre esse mito, o qual diariamente se mostra cruel e excludente diante dos inúmeros e sucessivos casos de racismo vividos pela população negra.

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

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

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

Havia um apelo muito grande de cenas marcadas, de forma implícita e explícita, pelo racismo recreativo. Os participantes dos jogos na área de representação viam como normal a ridicularização do negro e da negra à margem da inclusão social; estes acabavam, inconscientemente, reproduzindo a ideologia dominante.

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

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

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

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

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

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

Como já foi dito, as improvisações acerca da história do povo negro no Brasil se restringiam a estrutura colonial, uma vez que a dramaturgia revelada em cena apontava exclusivamente para a ideia do negro escravizado, do negro subjugado e violentado. Para, além disso, notei que o grupo, formado exclusivamente por negros e negras, demonstrava de forma explícita a resistência em formar equipes com educandos com um “tom” de pele mais acentuado/retinto e de cabelo crespo, o que gerava certo desconforto no desenvolvimento dos jogos teatrais.

O próprio processo de construção cênica apontou caminhos necessários para a problematização das relações étnico-raciais, sendo que a resistência e a imaturidade da turma para explorar essa temática revelaram que o preconceito e a discriminação racial criam prisões socialmente definidas, pois ainda há instituições e pessoas em nosso país que acreditam na democracia racial e na normalidade e aceitação de que a população negra não é capaz de ascender social e politicamente.

Após a compreensão de que havia uma relação, mesmo que implícita, entre as atividades realizadas em cada aula, os educandos e educandas começaram a se permitir, a entrar no jogo cênico, a validar a ideia de que era interessante participar do percurso criativo sem ter as cartas marcadas, ou seja,

uma proposta de montagem pré-definida de forma fechada e estanque, como por exemplo, um texto a ser meramente decorado e depois ensaiado, apresentado.

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

Esse dado me desafiava e, ainda me desafia, enquanto professor da Escola Municipal Duque de Caxias, a intensificar, de forma contínua, as ações e orientações pedagógicas que valorizassem a história e a cultura do povo africano e afro-brasileiro na formação holística do educando quilombola montense. Os meus olhos se abriram com essa experiência cênica para o fato de que a construção identitária no chão da escola perpassa pela construção da autoestima do estudante, pela maneira como fomos educados até agora em nos enxergarmos, nos percebermos e nos projetarmos no mundo. Essa encruzilhada de desconstrução, reconstrução e construção de autoestima é decisiva para o cumprimento do papel da escola quilombola na oferta de uma educação libertadora e emancipatória.

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

De um modo geral, essa experiência cênica esteve fundada em situações que demandaram e exprimiram sensibilidade, imaginação, criatividade, comunicação, expressão e criticidade, sendo um percurso socializador para que

cada um/umade alguma forma pudesse seconhecer, conhecer o outro e se manifestar no mundo. Um mundo cruelmente marcado pelo racismo e seus desdobramentos, um mundo míope e esquizofrênico que na maioria das vezes nos impede de respirar.

Me retroalimentando...

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

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

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

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

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

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

Dessa maneira, “a educação como um fenômeno radicalizado na condição humana trata diretamente da emergência e do exercício dos seres como construtores dos tempos e das possibilidades” (RUFINO, 1987, p.75).

Referências bibliográficas

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

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

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

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

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

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo.** – São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

NASCIMENTO, Abdias do. **Arte afro-brasileira:** um espírito libertador. In: O genocídio do negro brasileiro: processos de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Palavras em jogo:** textos literários e teatro-Educação. – São Paulo, 1997. Tese de Doutorado apresentada a Escola de Comunicação e Artes da USP, 1997.

_____. **Entre o mediterrâneo e o atlântico, uma aventura teatral.** – São Paulo: Perspectiva, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala.** – São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar:** práticas dramáticas e formação. Tradução Cássia Raquel da Silveira. – São Paulo: Ed. Cosac Naify, 2009.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas.** – Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. **Superando o racismo na escola /** Kabengele Munanga, organizador. 3ª edição. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. [tradução e revisão Ingrid D. Koudela e Eduardo José de A. Amos]. 5ª edição. – São Paulo: Perspectiva, 2005.

SILVA, Daniela Barros Pontes e. **Educação na tradição oral de matriz africana: a constituição humana pela transmissão oral de saberes tradicionais – um estudo histórico-cultural** / Daniela Barros Pontes e Silva, Saulo Pequeno Nogueira Florencio, Patrícia Lima Martins Pederiva. – 1 ed. – Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, Claudilene Maria da. **A volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento: práticas pedagógicas escolares em história e cultura afro-brasileira**. – Curitiba: CRV, 2019.

TRINDADE, AzoildaLoretto. **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Organização Ana Paula Brandão, AzoildaLoretto da Trindade. – Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.