

Renan Ribeiro Moutinho  
Eduardo Machado dos Santos  
ORGANIZADORES



# Relações Étnico-Raciais e Artes na Educação Básica Desafios e possibilidades



**Obpn**



INSTITUTO FEDERAL  
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
Sertão Pernambucano

E-BOOK

Renan Ribeiro Moutinho  
Eduardo Machado dos Santos  
(Organizadores)

# Relações étnico-raciais e artes na educação básica: desafios e possibilidades

Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as - ABPN  
Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as - COPENE  
Editora IFSertãoPE



Presidente da República  
**Luis Inácio Lula da Silva**  
Ministro da Educação  
**Camilo Sobreira de Santana**  
Secretário de Educação Profissional e Tecnológica  
**Getúlio Marques Ferreira**



Reitora <b>Maria Leopoldina Veras Camelo</b>	<b>CONSELHO EDITORIAL</b>
Pró-reitora de Ensino <b>Maria do Socorro Tavares Cavalcante</b>	Francisco Kelsen de Oliveira – Propip IFSertãoPE Jane Oliveira Perez – Cedif IFSertãoPE
Pró-Reitor de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação <b>Francisco Kelsen de Oliveira</b>	Marcio Rennan Santos Tavares – Proext IFSertãoPE Ana Christina da Silva Bezerra – SIBI - IFSertãoPE Andre Ricardo Dias Santos – IFSertãoPE
Pró-Reitor de Extensão e Cultura <b>Adeisa Guimarães Carvalho</b>	Andrea Nunes Moreira de Carvalho – IFSertãoPE André Ricardo Lucas Vieira – IFSertãoPE
Pró-Reitor de Orçamento e Administração <b>Jean Carlos Coelho de Alencar</b>	Hudson do Vale de Oliveira - IFRR Domingos Diletieri Carvalho - IFSertãoPE José Ribamar Lopes Batista Júnior - UFPI
Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional <b>Alexandre Roberto de Souza Correa</b>	Manuel Rangel Borges Neto - IFSertãoPE Paulo Gustavo Serafim de Carvalho - UNIVASF Rafael Santos de Aquino - IFSertãoPE
<b>Coordenadora da Editora IFSERTA OPE</b> Jane Oliveira Perez <b>Projeto Gráfico da Capa</b> Mironaldo Borges de Araújo Filho <b>Diagramação</b> Jane Oliveira Perez	Leilyane Conceição de Souza Coelho – UPE Rosemary Barbosa de Melo – IFSertãoPE Rachel Perez Palha – UFPE Ricardo Tavares Martins - IFSertãoPE Eriverton da Silva Rodrigues – IFSertãoPE Cheila Nataly Galindo Bedor – UNIVASF Luciana Nunes Cordeiro - IFSertãoPE
<i>Fotos no corpo do livro:</i>	Arquivos dos autores/ Cessão para organização da edição



**CONTATO**

REITORIA - Rua Aristarco Lopes, 240 – Centro  
– CEP 56.302-100 – Petrolina-PE | Fone: (87)  
2101-2350  
<https://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/editora>  
E-mail: [editora@ifsertaope.edu.br](mailto:editora@ifsertaope.edu.br)

# Relações étnico-raciais e artes na educação básica: desafios e possibilidades

Renan Ribeiro Moutinho, Eduardo Machado dos Santos  
(Organizadores)

© 2024 E-BOOK - TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Os capítulos, materiais publicados, a revisão textual são de inteira responsabilidade de seus autores. As opiniões neles emitidas não exprimem, necessariamente, o ponto de vista do Editor responsável.

Direito autoral do texto © 2024 Os autores

Direito autoral da edição © 2024 Editora IFSertãoPE

Publicação de acesso aberto por Editora IFSertãoPE.

Sua reprodução parcial está autorizada desde que cite a fonte e autoria.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-Não Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R382 Relações étnico-raciais e artes na educação básica: desafios e possibilidades / Renan Ribeiro Moutinho ; Eduardo Machado dos Santos (Orgs.). - Petrolina: IFSertãoPE, 2024.

PDF ; 6,1 MB ; 149p.  
Vários autores

ISBN: 978-65-89380-38-2

1. Antirracismo. 2. Artes. 3. Negros 4. Indígenas

I. Moutinho, Renan Ribeiro II. Santos, Eduardo Machado dos

CDD 370.1

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Editora IFSertãoPE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambuco pela parceria que possibilitou a publicação desta coletânea que certamente contribuirá para futuras pesquisas no que diz respeito à compreensão e combate ao racismo na sociedade brasileira.

## SUMÁRIO

<b>Apresentação</b>	06
<b>Movimento circular e produção cultural quilombista: arte, terra e comunidade</b>	07
Caroline Lima Souza de Lucena	
<b>Em busca de novos sentidos para a paisagem da pequena África: <i>story map</i> da arte urbana como prática pós-colonial de ensino da geografia.</b>	21
Mariana Vieira de Brito	
<b>A brasilidade afro-indígena na educação física: desenvolvimento social, cultural e físico.</b>	45
Greifus Romualdo da Silva	
<b>Improvisação teatral e relações étnico-raciais: o processo de criação da mostra didática Racistas vão pro céu? no IFBA campus Ilhéus.</b>	65
Jones Oliveira Mota	
<b>Ateliê cirandeiros companhia de artes: possibilidades de um projeto sobre musicalidades afrodiáspóricas na educação infantil</b>	84
Karen de Almeida Paiva Lamego; Renan Ribeiro Moutinho	
<b>Os desafios e encruzilhadas do ensino de teatro na formação étnico-racial do/a educando/a no contexto escolar quilombola</b>	97
Rubens dos Santos Celestino	
<b>Pedagogia do cruzo no ensino de teatro e a inserção dos temas transversais para a formação do (a) artista-docente-pesquisador (a)</b>	120
Cristiane Barreto	
<b>Quais conteúdos importam na formação de um professor de música? Breve análise crítica do currículo da licenciatura em música da Universidade Federal do Rio de Janeiro.</b>	134
Renan Ribeiro Moutinho	
<b>Organizadores</b>	149

## Apresentação

O presente livro parte de importante iniciativa de organização de publicações especiais geridas pela organização da décima segunda edição do Congresso de Pesquisadores Negros (COPENE) em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE). Esta obra contribui para os esforços por diálogos antirracistas em fóruns acadêmicos que promovam deslocamentos epistemológicos e possibilidades de reflexão que acolham fazeres e saberes historicamente vilipendiados socialmente, caso da produção acadêmica oriunda de pesquisadores(as) negros(as) e indígenas.

Nos últimos anos, a Educação vem sendo alvo de intensas tentativas de desmobilização e enfraquecimento tanto das legislações que propiciaram olhares para o protagonismo negro e indígena (leis nº 10.639/03 e 11.645/08) quanto da obrigatoriedade do ensino das Artes (lei nº 13.278/2016) na Educação Básica. Isto implica dizer que a implementação efetiva das referidas leis constitui um duplo desafio: 1) garantir a existência de professoras/es que sejam licenciadas/os em Artes e suas linguagens nas escolas e 2) indicar que esses profissionais centralizem e/ou relacionem as temáticas étnico-raciais em suas práticas pedagógicas desenvolvidas em salas-de-aula.

A partir do encontro das referidas leis, como profissionais licenciados em Dança, Teatro, Artes Visuais e Música têm desenvolvido práticas pedagógicas relacionadas com a temática étnico-racial, sejam elas disciplinares ou interdisciplinares, no contexto escolar? Quais desafios esses profissionais tem enfrentado no que se refere a sua própria formação, aos conflitos no ambiente da escola, a efetivação ou não das atividades planejadas e aos contornos dados pelas pessoas envolvidas no processo? Os processos interseccionais de gênero, raça, classe, sexualidade, deficiência, dentre outros, têm reverberações nos processos? E, não obstante, quais experiências podem ser consideradas exitosas e por quê? A presente proposta de publicação especial apresenta oito textos acadêmicos em formato de artigos, ensaios ou relatos de experiência que versam sobre as relações étnico-raciais no ensino do componente curricular Artes em suas diversas linguagens, no âmbito da Educação Básica pública e privada. Interessamo-nos por experiências realizadas em sala-de-aula que tratam de práticas pedagógicas, questões curriculares e de insurgências pedagógicas que possam ser socializadas com outras/os docentes do campo artístico.

***Boa Leitura!!!***

Renan Ribeiro Moutinho, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca  
(CEFET-RJ)

Eduardo Machado dos Santos, Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT)



# Movimento Circular e Produção Cultural Quilombista: arte, terra e comunidade.

Capítulo 1

Caroline Lima Souza de Lucena<sup>1</sup>  
ID Lattes <http://lattes.cnpq.br/5547862156042027>  
E-mail: [caroline\\_lsl@hotmail.com](mailto:caroline_lsl@hotmail.com)

## Resumo

O trabalho relaciona a noção de "Movimento Circular", termo desenvolvido pelo mestre Antonio Bispo dos Santos (2015) à possibilidade conceitual do que pode ser a "produção cultural quilombista" considerando "quilombo" e "comunidade" como fundamentos ontológicos, contra coloniais, num constante movimento entre forças cotidianas criativas e ancestrais.

**Palavras-chave:** Cultura, quilombo, ancestralidade, movimento.

Temos, primeiramente, por maior desafio ter por "quilombo" (NASCIMENTO, 1985; 1987) e "quilombismo"<sup>2</sup> (NASCIMENTO, 1980) suas significações em realidade urbana e atual, como modos de vida do presente. Defino aqui como um conjunto de práticas para organização social e política, voltadas para reencontros com nossas ancestralidades no caminho para um bem viver (MALOMALO, 2019) em harmonia com nossos corpos e nosso território. Portanto este texto busca antes de qualquer exploração lidar com palavras-ações, conceitos da ciclicidade cotidiana, aspirais, que são início, meio e início em si, um cotidiano em gerúndio perpétuo onde "quilombo", "quilombismo" e "movimento" seja parte do que é fundamentalmente ser "comunitário".

O nosso pensamento, o pensamento quilombola, o pensamento que me formou, é um pensamento circular, um pensamento de começo, meio e começo. Então é um pensamento que não tem fim. E nós fomos entendendo que o pensamento colonialista, e aí leia-se o pensamento antropológico - que a Antropologia é uma ciência colonialista, profundamente colonialista - é um pensamento linear, vertical, retilíneo, que não circula por mais que vocês se esforcem. Nós não estamos dizendo que isso não é bom nem ruim, nós estamos dizendo como é que funciona. É um pensamento colonialista, linear, retilíneo, tal. E o nosso pensamento é circular. (SANTOS, 2019. p. 7)

<sup>1</sup> Mestre em Educação (UERJ, 2021). Doutorando em Educação (PROPED - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2022) / e-mail: [caroline\\_lsl@hotmail.com](mailto:caroline_lsl@hotmail.com)

<sup>2</sup> O Quilombismo é um movimento político dos negros brasileiros, objetivando a implantação de um Estado Nacional Quilombista, inspirado no modelo da República dos Palmares, no século XVI, e em outros quilombos que existiram e existem no País. Abdias Nascimento em ABC do Quilombismo, 2002.

O mestre quilombola Antônio Bispo dos Santos sintetiza a ciclicidade enquanto um pensamento próprio da terra, do território, e portanto, de um povo contra colonial (SANTOS, 2015), ensinado pela terra a viver a ciclicidade: *não existe quilombo sem terra*. E a terra nos ensina a enxergar nela os deuses em que devemos acreditar. Os movimentos cíclicos desta terra, sua autogestão natural, sua capacidade de nascer, florescer, multiplicar-se, morrer e recomeçar nos ensina a ser “movimento” (social/comunitário). Orgânico, que concebe comunidades multiespécies, biointerativa, como possibilidades de compartilhamento de vida, dispensado a todo ser vivente. O colonialismo, ou melhor, os colonialistas, nos oferecem outras formas de vida: impõem e automaticamente nos cobra a alma numa luta por sobrevivência individual, e assim, como seres fundamentalmente integrados cosmologicamente, cometem o comunitaricídio ao qual fomos condenados nesta terra de seleção antinatural.

La modernidad ha construido y privilegiado la “sociedad” sobre la «comunidad» practicando el destructivo «comunitaricídio» para meternos a todos en «sociedades» ficcionalmente llamadas «nacionales». De manera que la unidad de análisis eurocéntrica que se privilegia en las ciencias sociales establece un «adentro» y un «afuera» sólido, con respecto al Estado, para entender y explicar procesos histórico-sociales.” (GOSFROGUEL, 2016. p.155)

Segundo Ramon Gosfroguel (2016), para entenderem e explicarem os processos históricos sociais privilegiaram as noções de Estado, Nação e Sociedade, alargando-as principalmente em relação às demandas de análise socioeconômicas estruturais, em detrimento dos processos constitutivos da noção de comunidade, em menor escala. E afirma que a modernidade constrói a ideia de sociedade sobre a noção de comunidade, cometendo “comunitaricídio”. Portanto, enquanto seres essencialmente comunitários, mais comunitários que “sociais”, no que diz respeito à noção de sociedade, devemos estabelecer nossas estratégias de autonomia enquanto comunidade. A compreensão da perspectiva de rentabilidade da necropolítica como forma de controle da morte no plano de existência da comunidade é ponto fulcral para o desenvolvimento de um movimento comunitário, e por isso ponto fundamental de compreensão deste nosso cotidiano em questão: a comunidade que reconhece ser quilombo, em alguma instância.

Nego Bispo em reflexão sobre a relação terra, trabalho e escravidão faz a seguinte abordagem:

ele (Deus) disse que aquele povo tinha que comer com a fadiga do suor do seu rosto, nesse momento ele criou o trabalho como ação de sintetização da natureza. Ao mesmo tempo ele criou também uma doença que eu chamo de cosmofofia. O medo do cosmo, o medo de deus. Esse povo eurocristão monoteísta se sente desesperado. Mas nós tivemos que aprender também a conviver com esse deus. E até o aceitamos. Porque, se é deus, deve ser bom.

Então, além de ter nossas deusas e nossos deuses, nós ainda temos esse deus. E aí foi onde eles começaram a perder. Porque eles só têm um deus e ainda dividiram com a gente. E nós temos vários. Como eles só têm um deus, eles só olham numa direção. Então o olhar deles é vertical, é linear, não faz curva. Assim é o pensar e o fazer deles. Como nós temos várias divindades, conseguimos olhar e ver a nossa divindade em todos os cantos. Vemos de forma circular, pensamos e agimos de forma circular e, para nós, não existe fim, sempre demos um jeito de recomeçar. (SANTOS, 2018)

Tá aí para nós então a dinâmica do fazer estético numa concepção de início; este início de um ciclo que não tem fim, e que ao mesmo tempo é “meio”. Este ato criador que se renova a partir de si mesmo, que conforma linguagens de transformações, exuziaco. Pulsão num estado de morte, se pensarmos a morte como um fim, uma resposta com vida. O verbo do princípio, que liberta agindo, sendo.

O que faz avançar, o que libera a nossa língua das palavras é um verbo: ele propulsiona, libera, suscita, derruba, age. Libertador, ele traz para o pensamento uma respiração. Ele cruza, dá passagem, levanta, antagoniza – e leva ao mundo contradição. Ele leva o tempo na matéria, a respira e a queima. Ouve-se no verbo, na ação do verbo, que tudo é não para ser mas para ser libertado. (MONDZAIN, 2007.p.17)

Sob o dito, através de Marie-Jose Mondzain (2007) sobre as atribuições do verbo, proponho conduzir a nomeação e significação das *palavraações* "quilombo" e "quilombismo" como entidades de libertação, de avanço e atitude. O escritor burquinês Malidoma Somé afirma que, para os dagara, a arte “é a forma pela qual os espíritos escolheram existir conosco aqui nesse mundo” (SOMÉ, 1994, p. 61 in ALMEIDA, 2020 p. 145). Mais do que isso, o artista é um sacerdote capaz de estabelecer uma ponte com o domínio dos espíritos. (ALMEIDA, 2020 p. 145) As manifestações artísticas, portanto, podem ser compreendidas como expressões do sagrado, uma busca por cura coletiva. Todavia, sabemos (e não entendemos porque sabemos) que, numa proposta de ser/fazer movimento cultural comunitário, na realidade em que vivemos, devemos canalizar nossas linguagens e expressões para uma vivência real com o chão do nosso território. Porque se existe busca por identidades, por autoconhecimento, sem o nosso território e nossa arte sabemos em algum nível que não existimos. Pois antes de ter consciência de quem eu sou e para onde vou, eu já canto, danço, toco, faço poesia, rabisco...

Em minha aldeia, existe apenas uma linha tênue entre o artista e o curandeiro. De fato, não há uma palavra na língua dagara para arte. O termo mais próximo para isso seria a mesma palavra empregada para dizer sagrado. É como se houvesse uma sacralidade intrínseca ao simbolismo artístico. [...] Na aldeia, a habilidade de dar à luz a arte é um sinal de aprovação do mundo espiritual. [...] O artista através do qual a entrega é feita é visto com admiração e abordado como o mensageiro de um portal. [...] O artista é o pulso de uma comunidade; sua criatividade diz algo sobre a saúde daquela comunidade. (SOMÉ, 1994, p. 61 in ALMEIDA, 2020 p. 146).

Ora, nossa relação com a comunidade é orgânica, afinal, nascemos nela e a partir dela. Não precisamos denominar como "comunitário" aquilo que já é feito na/para/com a comunidade. Mas afirmar a significação de "comunidade" está para nós na subjetividade, no sentido de pertencimento ao território, que protagoniza os afetos envolvidos e fundamentalmente propõe agência, intencionalidade, "finalidade". Para Malidoma Somé (1993) a busca da identidade se faz no âmago da comunidade, pois "uma comunidade é um lugar de definição de si mesmo." (SOMÉ, 1993. in ALMEIDA, 2020.p.49).

Sem uma comunidade você não pode ser você mesmo. Em uma comunidade, reunimos as forças necessárias para promover mudanças. Uma comunidade se forma toda vez que mais de uma pessoa se encontra com uma finalidade. (SOMÉ, 1993, p. 49 in ALMEIDA, 2020 p.152).

Uma comunidade é vinculada sobretudo a um lugar, uma terra, um território. Não acredito que possa surgir outro caminho para tomarmos a agência de nosso movimento e combater a guerra na qual fomos inseridos nessa era dominada pelo colonialismo, e a qual me permito chamar aqui de Colonialoceno, sem a afirmação do nosso pertencimento à terra.

A Academia diz que o nosso saber é um saber popular, um saber não sei o que, mas o saber da Academia é científico. Não! O saber de vocês é sintético. O nosso saber é do ser e o saber de vocês é do ter. Então todos esses conceitos são conceitos contra-colonialistas. É a arte de botar nome para poder não ser dominado (SANTOS, 2019).

Como uma alternativa discursiva à lógica da colonialidade (MIGNOLO, 2007) e enquanto uma determinação que vai além de apenas uma análise no campo da geologia, tal qual é a noção de Antropoceno, o Colonialoceno se manifesta como a nomeação da responsabilização da sociedade colonial e não somente confere ao "antropos", ao ser humano universal, a força de atuação significativa sobre a Terra, suas mudanças climáticas, destruições em grande escala e a necropolítica iniciada tem dois séculos quando a atividade humana se transformou em força geológica (antropoceno).

Como atores indígenas, não precisamos que ninguém fale por nós. E, todos nós envolvidos no negócio da arte e da academia precisamos questionar as relações existentes em contextos intelectuais e/ou artísticos que privilegiam vozes brancas falando histórias indígenas. Para se engajar em conversas globais sobre o estado do mundo, como o discurso atual do Antropoceno, deve haver uma concomitante exame de onde tais discursos estão situados, quem está definindo os problemas e quem decide os atores envolvidos. Em vez de me envolver com o Antropoceno como um fato teleológico implicando todos os humanos como igualmente culpados pelo atual estado socioeconômico, ecológico e político do mundo, argumento que devemos examinar como outros povos estão descrevendo nossa "imaginação ecológica". (...) A arte, como um modo de pensamento e práxis, pode desempenhar um papel no dismantelamento dos condomínios do mundo artístico e acadêmico e nos ajudar a construir algo diferente em seu lugar. Afinal, o Antropoceno não precisa gentrificar nossos discursos de indignação com o estado das coisas, quando há tantas outras maneiras de se

envolver com nossa situação compartilhada como seres neste planeta. Para resistir às tendências hegemônicas de um paradigma universalizante como o Antropoceno, precisamos de um engajamento alegre e crítico por meio de muitas formas de práxis. Vejo o pensamento e a prática indígena – incluindo a arte – como locais críticos de refração da atual branquidão dos discursos do Antropoceno (TODD, 2015. p. 241-254).

Considerando fulcral a crítica da antropóloga indígena métrica Zoe Todd (2015), que questiona de que "antropos" é esse que tanto dano faz e fez, o Colonialoceno visa responsabilizar o colonialista, e não somente o colonialismo, por danos irreparáveis à ciclicidade da terra e por isso à biointeração. O Colonialoceno é a era na qual vivemos e sob a qual existimos, provavelmente iniciada há muito mais que 200 anos, diferente do tempo atribuído ao Antropoceno.

No atual quadrante geopolítico do Colonialoceno, a Colonialidade projeta-se como padronagem da vida e dos modos de ser, fazer, estar e tornar-se em escala Global. Os marcadores sociais de violência alargar-se-iam, assim, para incluir entidades matáveis no sentido Angambemiano. A necropolítica é, também, multiespecífica. Com isso, quero afirmar que pensar e agir nos termos multiespecíficos significa transitar em um mundo onde a pluriversalidade e a não-violência é uma possibilidade de princípio organizativo interespecífico da sociedade e, ao mesmo tempo, é deparar-se com um trânsito congestionado de fluxos de violência e matabilidade. (ROCHA, 2020).

Uma das obras fundamentais da historiadora e poeta Beatriz Nascimento foi o filme “Ôrí”, pelo qual documenta movimentos negros brasileiros entre os anos 1977 e 1988, justificando a relação Brasil - África, cruzando com a própria história de vida e acadêmica da autora. A narrativa (assim como a trajetória de pesquisa acadêmica de Beatriz) apresenta a noção de “quilombo” como ideia central e projeto de futuro para uma resistência negra no Brasil. Beatriz do Nascimento foi inovadora ao apresentar África como um lugar imaginário e concreto ao mesmo tempo, e foi uma das precursoras ao apresentar uma noção de “perspectiva africana” dentro dos estudos sobre África e diáspora no Brasil, desenvolvendo o projeto de pós graduação intitulado “Sistemas alternativos organizados pelos negros dos quilombos às favelas”. A noção de “Ôrí” traduzida esteticamente por Beatriz Nascimento é fundamental para estabelecer um ponto de análise entre produção cultural comunitária e o que pode vir a ser uma produção cultural quilombista.

Ôrí significa uma inserção a um novo estágio da vida, a uma nova vida, um novo encontro. Ele se estabelece enquanto rito e só por aqueles que sabem fazer com que uma cabeça se articule consigo mesma e se complete com o seu passado, com o seu presente, com o seu futuro, com a sua origem e com o seu momento...Então toda dinâmica desse nome mítico, oculto, que é o Ôrí, se projeta a partir das diferenças, do rompimento numa outra unidade. Na unidade primordial que é a cabeça, o núcleo. O rito de iniciação é um rito de passagem, de uma idade para outra, de um momento pra outro, de um saber pra outro, de um poder atuar para outro poder atuar (ÔRÍ, 1989, s.p.).

A narração de Beatriz no documentário Orí expõe a terra, tanto no quilombo como na religiosidade de matriz africana, como matéria fundamental. Ela também apresenta a ressignificação do conceito de quilombo: “A terra é o meu quilombo, o meu espaço é o meu quilombo. Onde eu estou, eu estou, quando estou eu sou” (NASCIMENTO, 2018. p. 337). Assim, o “quilombo” passa a designar diferentes espacialidades negras e para nós fixa-se como uma proposta complementar ao “quilombismo” de Abdias Nascimento, sugerindo que faz parte de um plano político de identidade/autodeterminação a investigação do corpo, da memória, o Orí e aproximação com o “espiritual” fazem parte da reconstrução do “quilombo”.

o quilombo hoje é uma metáfora, um verbo no imperativo, uma tradição. Uma forma de estar no mundo pautada na junção de saberes do corpo, do intelecto e da alma. O quilombo hoje habita em nós. Não como um território externo a ser alcançado, como no período da escravidão, mas como uma episteme negra, elaborada a partir do acúmulo de experimentação espaçadas que construíram repertório de resistência, tradições, valores sociais, culturais e políticos. Dentro de cada quilombado está o imperativo de reinterpretar a tradição e segui-la. (NASCIMENTO, 2018. p.37-38)

Sendo este processo como o esmiuçamento do corpo como “guardião da memória” e o indivíduo como o sujeito e objeto de si, afinal, Beatriz Nascimento não afirma ser Brasil, Sergipe (seu lugar de origem) ou Cordovil (onde morou). Beatriz diz: “Eu sou atlântica” (NASCIMENTO, 2018. p. 337):

É importante ver que, hoje, o quilombo traz pra gente não mais o território geográfico, mas o território a nível duma simbologia. Nós somos homens. Nós temos direitos ao território, à terra. Várias e várias e várias partes da minha história contam que eu tenho o direito ao espaço que ocupo na nação. E é isso que Palmares vem revelando nesse momento. Eu tenho o direito ao espaço que ocupo dentro desse sistema, dentro dessa nação, dentro desse nicho geográfico, dessa serra de Pernambuco. A Terra é o meu quilombo. Meu espaço é meu quilombo. Onde eu estou, eu estou. Quando eu estou, eu sou. O quilombo é memória que não acontece só para os negros, acontece para a nação. (NASCIMENTO, 2018. p. 337)

E é nessa relação entre corpo, Ori, pulsão, memória, que também surgem as contradições, os problemas, os conflitos e as rupturas nos movimentos comunitários ativos. Porque partimos da interação, da biointeração (SANTOS, 2015), das relações do cotidiano entre as multiespécies. A partir dessas “atrações”, surgem na superfície dos movimentos de criação os traumas herdados da colonização, revelam-se dores, vícios e carências. A produção de cultura a partir do espaço, de quem nasceu e viveu naquele território, tem como potência deixar revelar toda a fragilidade do subterrâneo afetivo e espiritual de si e daquela terra. Quando realizado de fora para dentro, ou seja, de quem não é do lugar, revela o extremo oposto: a relação sintética de produção de saberes que não conferem ciclicidade, e que por vezes busca evidenciar apenas as proposições sublimadas de um cotidiano superficial e fetichizado. O início, meio e início que a terra espera ansiosamente de nós

requer o retorno da energia vital sugada dali, para que se prolongue o gerúndio do movimento (comunitário). Tal qual analisa Malidoma Somé sobre as relações intergeracionais de seu povo e a busca por uma experiência real e contra colonial:

Os outros da comunidade são a razão de alguém se sentir da forma como se sente. Um ancião não pode ser um ancião se não há comunidade para fazer dele um ancião. Um menino não pode se sentir seguro se não há a presença de um ancião cuja postura silente lhe dê esperança na vida. Um adulto não pode ser quem ele é a menos que haja uma presença forte das pessoas ao seu redor. (SOMÉ, 1993, p.51 in ALMEIDA, 2020, p.15.)

Eu ansiava por debates, por teorias, por criticismo: claramente um legado do mundo branco. [...], Mas ninguém pode estar sempre esculpindo teorias para enquadrar a experiência, ou encobrindo experiências com o telhado da teoria.” (SOMÉ, 1994, in ALMEIRA, 2020, p.149)

Não podemos esquecer da rua! Como produzir movimento cultural comunitário sem pensar no espaço como produtor de éticas e estéticas? Se o espaço-tempo vive a felicidade do “barquinho e do violão”, de passarinhos a cantar, ou do embrutecimento causado pela guerra racial de alta intensidade (FERREIRA, 2020), sua classe de produtores e criadores culturais gerará o reflexo de suas inspirações. Nestes cruzos (RUFINO & SIMAS, 2018), a rua faz-se presente com todas as suas presenças e significações. Os múltiplos sentidos corporais convocados nas relações com a rua produz linguagens estéticas com possibilidades sem precedentes, mas que quando assumidamente “quilombistas”, nascem com perspectivas quase que “exuzíacas” (RUFINO & SIMAS, 2018), corroborando comunicação e função, arte e finalidade comunitária como prática emancipatória.

O cruzo, o entrosamento ou encruzar emerge como perspectiva teórico-metodológica assentada nos complexos de saber das macumbas brasileiras. As proposições trançadas nas esteiras das epistemologias das macumbas têm os fazeres cotidianos dos terreiros, esquinas, rodas e mercados como tempos espaços geradores de saberes que substanciam as artes do cruzo. Os encruzamentos emergem como princípios éticos e estéticos, poéticos e políticos de ressignificação da vida dos cotidianos forjados na fornalha do racismo colonial. A questão posta é a mesma que é mantenedora de subjetividades inconformistas que canalizam as suas potências rebeldes como práticas emancipatórias. A questão deflagra-se como uma amarração versada e lançada da boca de um poeta feiticeiro: a cruz de uma banda encruzou-se na outra! A cruz, égide da violência colonial, encruza-se à encruzilhada de Exu, campo de possibilidades. (RUFINO & SIMAS, 2018. grifo nosso p. 25-28)

A partir das definições sobre cruzo sugeridas no trecho acima, este se dá nas disputas semânticas, nas nomeações, nos pseudônimos e codinomes, no cotidiano que se dedica à sua autodeterminação; são indiscutivelmente escolhas poéticas, atos criativos, composições. Luiz Rufino e Luiz Antônio Simas na nota introdutória do livro *Fogo no Mato* atribui à “macumbeiro”

Definição de caráter brincante político, que subverte sentidos preconceituosos atribuídos de todos os lados ao termo repudiado e admite as impurezas, contradições e rasuras como

fundantes de uma maneira encantada de se encarar e ler o mundo no alargamento das gramáticas. O macumbeiro reconhece a plenitude da beleza, sofisticação e da alteridade entre as gentes. A expressão macumba vem muito provavelmente do que quicongo kumba: feiticeiro (o prefixo “ma”, no quicongo, forma o plural). Kumba também designa os encantadores das palavras, poetas.

Macumba seria, então, a terra dos poetas do feitiço; os encantadores de corpos de palavras que podem fustigar e atazanar a razão intransigente e propor maneiras plurais de reexistência pela radicalidade do encanto, em meio às doenças geradas pela retidão castradora do mundo como experiência singular de morte. (RUFINO & SIMAS, 2018. p.5)

Talvez o trecho acima responda à pergunta que minha avó fazia, enquanto vizinha do local onde o movimento favelado e quilombista que eu compunha<sup>3</sup> se reunia, quando notava a bagunça que fazíamos com música, danças, brincadeiras e muitas discussões acaloradas. Talvez sim, seja macumba, vó. Brincar com pseudônimos, *palavraações*, autodeterminações é também encantar verbos e performatizar nomeações. Propor imagens, sugerir poesias. É ser corajoso para dizer o não dito. É sugerir sem dizer. Debochar, gargalhar, rodar, fugir, constranger, apontar o dedo na cara ou fingir que não entendeu. É por muitas vezes “padilhagens”, “malandragens”, “mulambagens”, “pilintragens”<sup>4</sup> que fazem parte de movimentos de uma produção cultural contra colonial ativa em comunidade.

Assim não há saber socialmente tecido e compartilhado que não seja também um saber praticado. A complexa trama de práticas de saber que compõem amálgama macumba é fundamentada nas circulações de experiências que forjam uma espécie de gramática própria. Nas bases desses conhecimentos a experiência ocupa lugar fundamental para a tessitura de nossas reflexões. ( RUFINO & SIMAS, 2018. grifo nosso p. 26)

Buscando atribuir às ciências das ruas e das encruzilhadas às nossas experiências cotidianas, considerando nossa cosmopercepção (OYĒWUMÍ, 2004) individual, familiar, e por fim, comunitária; salientando as contradições (sociais/raciais) nas quais estamos inseridos como “unidade”, nas experiências trágicas das nossas tentativas de manter um cotidiano saudável e produtivo, nas mediações dos nossos sofrimentos pessoais e comunitários, as tantas vezes que nos reinventamos, que nos reformulamos e formamos grupos diferentes com indivíduos e histórias diferentes umas das outras, a encruzilhada na qual atua um movimento quilombista é o espaço de transparência (e turbifez) das relações e das subjetividades, dos ciclos que se abrem e que se fecham nitidamente a fim de serem superados, dado por vezes a impossibilidade de tal. O cruzo sobre nós está na tentativa de reumanização e encantamento a partir das relações e das perspectivas

<sup>3</sup> Sobre o movimento comunitário Ocupa Alemão: Favela/Quilombo e a Escola Quilombista Dandara de Palmares, ambos no Complexo do Alemão, Rio de Janeiro, RJ. Brasil.

<sup>4</sup> Refere-se respectivamente à Maria Padilha, Malandro, Maria Mulambo e Zé Pilintra.



sobre nós está na tentativa de reumanização e encantamento a partir das relações e das perspectivas individuais de atuação política, na qual constroem-se laços familiares, sentimentos profundos de amor, sob carências de afetos específicos nascidos de um cotidiano necropolítico, endurecidos por uma vida caótica pautada na luta por justiça. Leda Maria Martins (2000) nos convoca a pensar nessa des/re/centralização da encruzilhada, no jogo do cotidiano. O jogo está na criação de um lugar próprio, um lugar onde tanto há brincadeira quanto luta, ora jogo, ora luta, ora dança, no chão, no território, com a família, na comunidade.

(...) Para se pensar o trânsito sistêmico e epistêmico que emerge dos processos inter e transculturais, considerando que, para bantus e nagôs, é este o lugar que é traduzido por um cosmograma que aponta para o movimento circular do cosmos e do espírito humano, que gravitam na circunferência das linhas de intersecção (...) da (na) Encruzilhada se processam e se derivam vias diversas de elaborações expressivas (...) Na Encruzilhada, a própria noção de centro se dissemina, pois se desloca e é deslocada pelo improvável.” (MARTINS, 2000. p. 65)

Esses cruzos do cotidiano que nos dão suportes para transitar e nos adaptarmos. Puxar a faca quando preciso for, fazer o ganho ou gargalhar quando for a hora.

As manifestações culturais dos povos afro-pindorâmicos pagãos politeístas são organizadas geralmente em estruturas circulares com participantes de ambos os sexos, de diversas faixas etárias e número ilimitado de participantes. As atividades são organizadas por fundamentos e princípios filosóficos comunitários que são verdadeiros ensinamentos de vida. É por isso que no lugar dos juízes, temos as mestras e os mestres na condução das atividades. As pessoas que assistem ao invés de torcerem, podem participar das mais diversas maneiras e no final a manifestação é a grande vencedora, porque se desenvolveu de forma integrada, do individual para o coletivo (onde as ações e atividades desenvolvidas por cada pessoa são uma expressão das tradições de vida e de sabedoria da comunidade). (BISPO, 2019. p. 32)

Não nos deslumbremos quanto a proposta de ocupar o espaço-tempo e produzir cultura vinculados à terra sem refletir sobre a ocupação de si como chave para o destravamento de um processo de formação de quilombo - de dentro para fora, do território íntimo para o território comum, de um ser para o ter. Acessa-se assim uma proposta de “comunidade” desenvolvida a partir das noções de autoconhecimento, autodenominação, autodeterminação.

O Quilombismo<sup>5</sup> apresenta-se enquanto uma proposta sociopolítica para o Brasil, elaborada desde o ponto de vista da população, que Abdias denominava por, “afrodescendente”, com base na República de Palmares, considerando a maior parte da população brasileira como tal, e compreendendo as atribuições dos significados do que seja descender de África e a diáspora em Brasil.

<sup>5</sup> O quilombismo é um projeto político oferecido em 1980 por Abdias Nascimento a todo o povo brasileiro.

É necessário reafirmar nossa tradicional integridade presidida pelos valores igualitários, nossa sociedade panafricana; cooperação, criatividade, propriedade e riqueza coletivas. Ao mesmo tempo, torna-se imperativo transformar a tradição em um ativo, viável e oportuno ser social, fazendo passar pelo crivo crítico seus aspectos os valores anacrônicos; em outras palavras, atualizando a tradição, modernizando-a. Tornar contemporâneas as culturas africanas e negras na dinâmica de uma cultura panafricana mundial, progressista e anticapitalista, me parece ser o objetivo primário, a tarefa básica que a história espera de nós todos. (NASCIMENTO, 2002. p.55) Precisamos e devemos codificar nossa experiência por nós mesmos, sistematizá-la, interpretá-la e tirar desse ato todas as lições teóricas e práticas conforme a perspectiva exclusiva dos interesses da população negra e de sua respectiva visão de futuro. (NASCIMENTO, 2002. p 272)

Na medida em que o quilombo foi compreendido somente como uma luta, mas como um estabelecimento de homens que querem manter autonomia. E a importância do quilombo hoje para consciência negra está, justamente, nessa busca de autonomia, autonomia cultural, autonomia de vida e não somente autonomia da escravidão dos séculos passados. É uma autonomia como homens que pretendem manter a sua estrutura cultural e a sua estrutura racial. Se o quilombo, como a geografia trata, foi o movimento político que não logrou êxito político totalmente, ele não pode ser entendido só dessa maneira porque o logro da tomada do poder do Quilombo, no meu entender, porque o quilombo não se preocupava especificamente com a tomada do poder, mas sim com a organização em si e a manutenção da sua estrutura original. É hoje em dia muito mais um instrumento ideológico para a luta do negro do que é um instrumento, como foi no passado, de rebelião.” (NASCIMENTO, 2018. p.130)

Praticar saber o que pode envolver os cotidianos em questão faz deles um tapete de áreas de conhecimentos, produções estéticas, de presenças e sentidos que nos proporciona pensar o nosso espaço conforme propõe Milton Santos – sob uma lógica de reumanização.

Não existe um espaço global, mas, apenas, espaços da globalização. (...) O Mundo, porém, é apenas um conjunto de possibilidades, cuja efetivação depende das oportunidades oferecidas pelos lugares. (...) Mas o território termina por ser a grande mediação entre o Mundo e a sociedade nacional e local, já que, em sua funcionalização, o ‘Mundo’ necessita da mediação dos lugares, segundo as virtualidades destes para usos específicos. Num dado momento, o ‘Mundo’ escolhe alguns lugares e rejeita outros e, nesse movimento, modifica o conjunto dos lugares, o espaço como um todo. É o lugar que oferece ao movimento do mundo a possibilidade de sua realização mais eficaz. Para se tornar espaço, o Mundo depende das virtualidades do Lugar. (SANTOS, 1996. p. 271)

Portanto a arte quilombista, a produção cultural quilombista, é circular do lugar. É a terra que nos torna humanos em relação a todo o resto da natureza. São todos os modos de existência implicados na diversidade em interação. É o território que reafirma fundamentalmente o lugar da comunidade dentro da comunidade, o espaço como produção de conhecimentos no cotidiano, intenso, e sem moldes ou parâmetros curriculares, mas que é composto por sujeitos que suprem funções para o funcionamento de uma agenda comprometida com as demandas políticas locais, em diálogo com o espaço de fora, com a comunidade maior. Sobre isso Milton Santos, afirma que

"o espaço é a matéria trabalhada por excelência. Nenhum dos objetos sociais tem tanto domínio sobre o homem, nem está presente de tal forma no cotidiano dos indivíduos". (SANTOS, 1978. p.137)

Enquanto condenados desta terra<sup>6</sup>, desta era de guerra colonial, como saber quem se é se a sua humanidade foi negligenciada? Como eu seria se não fosse eu uma composição de violências, sem a violência que já faz parte de mim à qual fui eu condenada?

É necessário permanecer aterrorizado ou tornar-se terrível, quer dizer: abandonar-se às dissociações de uma vida falsificada ou conquistar a unidade natal. Quando os camponeses tocam nos fuzis, os velhos mitos empalidecem, e caem por terra, uma a uma, as interdições. A arma do combatente é a sua humanidade.(SARTRE, 1961 apud FANON, p. 14. 2005)

Julgo por impossível entender as questões acerca da violência dos/nos corpos, em tempos infinitos de tantos discursos e crimes políticos de ódio, sem recorrer a Frantz Fanon e possíveis compreensões a respeito do desenvolvimento psíquico/corporal da vida colonizada, crescidos em atmosferas de ferro e fogo (FANON, 2005. p.75), no exercício de violência no seu projeto de libertação (descolonização). Fanon nos auxilia também no entendimento da violência presente no cotidiano e nas relações entre os corpos. Tendo por base que a descolonização é, e no caso de nascidos do lugar ainda mais, sempre um fenômeno violento (FANON, 2005. p.51), é com/sobre/contra as instâncias das violências que um movimento quilombista se propõe. Jean-Paul Sartre em 1961, em prefácio para Fanon, indica o ódio como “único tesouro” do colonizado (FANON, 2005. p.11) e, portanto, proponho também a reflexão sobre o ódio e a violência enquanto motores estéticos, frutos de uma necropolítica em curso a corpos e cosmologias que talvez sejam “incolonizáveis”.

A descolonização se propõe a mudar a ordem do mundo, é, como se vê, um programa de desordem absoluta (...) é um processo histórico: isto é, ela só pode ser compreendida, só tem inteligibilidade, só se torna translúcida para si mesma na exata medida em que discerne o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo. A descolonização é o encontro de duas forças congenitamente antagônicas, que têm precisamente a sua origem nessa espécie de substancialização que a situação colonial excreta e alimenta. (...) a descolonização é verdadeiramente a criação de homens novos. Mas essa criação não recebe a sua legitimidade de nenhuma potência sobrenatural: a “coisa” colonizada se torna homem no processo mesmo pelo qual ela se liberta.( FANON, 2010, p. 52-53)

Quando o movimento comunitário é composto majoritariamente por crias do lugar, subjugados e condenados pelo colonialismo, têm em suas corporeidades o revide re-existente para a transgressão dos parâmetros coloniais e do terror das injustiças cognitivas/sociais; falam a língua

<sup>6</sup> Referência a obra de Frantz Fanon escrita em 1961. O título original do livro, *Les damnés de la terre*, foi inspirado na primeira estrofe de *L'INTERNATIONALE*, hino do movimento comunista internacional.

colonial à qual foi imposta: a violência. Nascidos e crescidos na extrema violência e desamparo, expostos aos déficits de saúde, educação, lazer, tempo, autoestima, à pobreza e à criminalidade, acredito que somente a partir da compreensão do colonialismo fundamentalmente necropolítico (MBEMBE, 2018) enquanto formador de nossa subjetividade, e portanto dos nossos afetos, cognição e estética, é que podemos seguir no enfrentamento ao genocídio do colonialoceno: à cosmofobia e ao comunitaricídio. Isso implica que o cotidiano seja elaborado a partir de uma agenda contra colonial de luta, de uma agência epistemologicamente do lugar, em um plano de ação artístico-comunitário-territorial de afirmação das ancestralidades. Afirmando em ações e citando Bantu Steve Biko continuamente: "estamos por nossa própria conta", há de se construir um movimento de produção cultural quilombista visando, conforme Abdias Nascimento.

o quilombismo a fundação de uma sociedade criativa, ele procurará estimular todas as potencialidades do ser humano e sua plena realização. Combater o embrutecimento causado pelo hábito, pela miséria, pela mecanização da existência e pela burocratização das relações humanas e sociais, é um ponto fundamental. As artes em geral ocuparão um espaço básico no sistema educativo e no contexto das atividades sociais. (NASCIMENTO, 2002).

Reconhecemos que ainda há muito a pensar, desenvolver e principalmente realizar em produção cultural (criar-criando/ ser-sendo) quilombista, mas alguns movimentos comunitários já encontram seus próprios caminhos e cruzos, e vivem os impactos desse modo de vida e significações do que pode ser um campo alternativo e comunitário em artes, educação e política. Forjados nas maldições colonialistas e nas dores e delícias de nossas resistências, negamos as referências colonialistas para nossas artes, produções acadêmicas e auto organização política. A circularidade do quilombismo demanda em nós a criação de materialidades e conceitos paridos no movimento de busca por preencher os espaços causados pelas rachaduras de nossas próprias bases. Que encontremos nossos modos de aprender com a terra a ser-sendo e criar-criando início, meio e início em nossas próprias comunidades.

## REFERÊNCIAS

FANON, Frantz. Os Condenados Da Terra (1961). Juiz De Fora: Editora Ufjf, 2005.

GROSGOUEL, Ramón. Caos sistémico, crisis civilizatoria y proyectos descoloniales. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.25: 153-174, julio-diciembre 2016 ISSN 1794-2489, 2016.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. 1a ed. São Paulo. Companhia das Letras, 2019.

LUCENA, Caroline. Família acima de tudo, comunidade acima de todos: Matricentralidade no Movimento Comunitário como Experiência de Criação e Resistência no Complexo do Alemão. Revista ENFIL (UFF) n. 14, p. 66, 2021. <https://periodicos.uff.br/enfil/article/view/51656>

\_\_\_\_\_. Breve Panorama de uma pedagogia em construção no Complexo do Alemão. Revista EDUCAÇÃO & IMAGEM (UERJ), v. ANO 7, p. 33, 2019. LUCENA, C. L. S. [http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornais/ed\\_img/anteriores/ano7\\_ed34/arte\\_img.html](http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornais/ed_img/anteriores/ano7_ed34/arte_img.html)

MALOMALO, B. Filosofia do Ubuntu: Valores civilizatórios das ações afirmativas para o desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2014.

\_\_\_\_\_. Bioepistemologia do Ntu: Meu(s) diálogo(s) com Dagoberto José Fonseca. FONSECA, Dagoberto José; MALOMALO, Bas' Iele; FERREIRA, Simone Loiola (Orgs.). Intelectualidade coletiva negra: memórias, educação e emancipação. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 69-120.

MBEMBE, Achille. A partir do crânio de um morto trajetória de uma vida. In: MBEMBE, Achille. Sair da grande noite. Ensaio sobre a África descolonizada.

Luanda: Edição pedagogo e Mulemba, 2014. p. 21 – 42.

\_\_\_\_\_. Crítica da razão negra. Lisboa: Antígona, 2014.

\_\_\_\_\_. Ensaio: Necropolítica. Arte&Ensaio: revista PPGAV/EBA – UFRJ, Rio de Janeiro, n. 32, 2016. p 122-151.

\_\_\_\_\_. Políticas da inimizade. Lisboa: Antígona, 2017.

MONDZAIN, Marie José. Homo spectator. Paris: Bayard, 2007.

NASCIMENTO, Abdias. O quilombismo. 2a ed. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Palmares/ OR Editor Produtor Editor, 2002. p 272

NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afrobrasileira. In: NASCIMENTO, Elisa (Org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 197-218.

NASCIMENTO, Beatriz. Beatriz Nascimento Quilombola e Intelectual: Possibilidades nos dias da destruição. Coletânea organizada e editada pela UCPA (União dos Coletivos Pan-Africanistas) Editora Filhos da África, 1a ed. 2018.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. Revista Afrodíaspóra, n. 6-7, 1985.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Concepts, Methodologies and Paradigms. CODESRIA Gender Series. Volume 1, Dakar, CODESRIA, 2004, p. 1-8

RUFINO, Luiz /SIMAS, Luiz Antônio. Fogo no Mato: a ciência encantadas das macumbas. 1 ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2018

ROCHA, Jailson José Gomes. Rev. Direito e Práx., Rio de Janeiro, Vol. 12, N. 2, 2021, p. 885-914. DOI: 10.1590/2179-8966/2020/46939 | ISSN: 2179-8966

SANTOS, Antonio Bispos dos. Colonização, Quilombos: Modos e Significações. Associação de Ciências e Saberes para o Etnodesenvolvimento AYÓ. Brasília, 2019. 2a edição.

\_\_\_\_\_. Das confluências, cosmologias e contracolonizações. Uma conversa com Nego Bispo. FELIPE, Henrique Junior; LEAL, Natacha Simeil; MARTINS, Greice; SILVA, Suz Evany Lima. EntreRios – Revista do PPGANT - UFPI -Teresina • Vol. 2, n. 1 (2019)

\_\_\_\_\_. Somos da terra. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, número 12, página 44 - 51, 2018.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo : Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. Por uma geografia nova. São Paulo : Hucitec, 1978.

SARTRE, Jean-Paul. Prefácio. In FANON, Frantz. Os condenados da Terra (1961). Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

TODD, Zoe. Indigenizing the Anthropocene in DAVIS, Heather, TURPIN, Etienne. Art in the Anthropocene: Encounters Among Aesthetics, Politics, Environments and Epistemologies. p. 241-254. London, 2015.

## EM BUSCA DE NOVOS SENTIDOS PARA A PAISAGEM DA PEQUENA ÁFRICA: *story map* da arte urbana como prática pós-colonial de ensino da geografia.

---

Mariana Vieira de Brito  
Doutora em Geografia  
<http://lattes.cnpq.br/0245266640854255>  
[mariana.brito@cefet-rj.br](mailto:mariana.brito@cefet-rj.br)

### Resumo

A proposta objetiva promover uma prática de atividade de campo virtual em geografia, a partir da arte urbana presente na região denominada por Pequena África. Nesse intuito, será debatido a arte urbana enquanto objeto pós-colonial na tentativa de promover uma leitura da cidade do Rio de Janeiro mais ampla que rompa com os aspectos ligados à materialidade do patrimônio instituído e seus discursos formais. Como ferramentas de ensino utilizaremos a cartografia subversiva e a tecnologia da informação, tendo em vista posicionar os grafites em meio à Pequena África e compreendê-los na paisagem. O público-alvo dessa ação são os/as alunos/as da 1ª série do Ensino Médio que dentro da sua grade curricular possuem conteúdos centrados no conceito de paisagem e nos usos da cartografia como ferramenta de interpretação do espaço geográfica.

**Palavras-chave:** Pequena África; Grafites; *Story Map*; Pós-colonial.

### IN SEARCH OF NEW MEANINGS FOR THE LANDSCAPE OF SMALL AFRICA: *story map* of urban art as a practice of teaching geography

### Abstract

Our proposal aims to promote a practice of virtual field activity in geography, based on the urban art present in the region called Little Africa. To this end, urban art will be discussed as a post-colonial object in an attempt to promote a broader reading of the city of Rio de Janeiro that breaks with aspects related to the materiality of the instituted heritage and its formal discourses. As teaching tools, we will use subversive cartography and information technology, with a view to positioning graffiti in the middle of Little Africa and understanding them in the landscape. The target audience of this action are the students of the 1st grade of high school who, within their curriculum, have content centered on the concept of landscape and the uses of cartography as a tool for interpreting the geographic space.

**Keywords:** Little Africa; Graffiti; Story Map; Post-colonial

## 1. INTRODUÇÃO

Embora não seja um fenômeno novo, podemos observar nos últimos anos um crescente aumento no número de grafites<sup>1</sup>, lamb's<sup>2</sup> e stêncil<sup>3</sup> nas grandes cidades brasileiras e mundiais. Essas manifestações artísticas, em especial o grafite, têm se feito presentes em diferentes lugares, tamanhos, cores e formas, são produzidas por artistas com diversas origens e estão dispostas em diferentes campos de visão, tanto em escala panorâmica, geralmente em fachadas e laterais de grandes edifícios, quanto na linha de chão<sup>4</sup>, como becos e muros baixos. Esse movimento tem se espalhado em um número variado de regiões da cidade, deixando de ser uma expressão artística circunscrita às periferias urbanas e aos grupos subalternos, notadamente o movimento hip hop, e tomado diferentes paisagens, entre elas, as paisagens da cultura dominante (COSGROVE, 2012), alterando, então, ordens e estéticas paisagística mais conservadora.

Assim, esse tipo de arte também tem sido produzida em grandes avenidas, símbolo do poder econômico, como a avenida paulista, fachadas de edifícios de classe média e até em sítios históricos, como Olinda, em Pernambuco. O Estado através principalmente da figura da municipalidade, como nas cidades de Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Recife e São Paulo, tem promovido a realização de grafites em locais controlados e determinados, através de incentivos públicos, notadamente em áreas modernas da cidade e/ou que tenham passado por processos de “revitalização<sup>5</sup>” por parte da iniciativa privada e pública. Segundo Valverde (2017) essas cidades buscam passar a ideia de modernidade, criatividade, jovialidade e dinamismo, contrastando, assim, com o cinza da poluição e das construções em concreto.

<sup>1</sup> Para Gitahy (2017), os grafites são manifestações artísticas que possuem a cidade como suporte, no qual muros, postes, viadutos, calçadas etc. são preenchidos por “enigmáticas imagens” que nos convidam ao encontro e ao diálogo.

<sup>2</sup> Pôster lambe-lambe, ou poster-bombar, é um pôster artístico de tamanho variado que é colado em espaços públicos. Podem ser pintados individualmente com tinta látex, spray ou guache. Quando feitos em série sua reprodução pode ser através de fotocopiadoras ou silkscreen.

<sup>3</sup> O "Stencil" ou Estêncil é uma técnica usada para aplicar desenhos ou ilustrações, por meio de um molde vazado de papel ou acetato, em diversas superfícies, utilizando tinta aerossol (spray) ou outros tipos de tinta.

<sup>4</sup> Existem outras possibilidades de classificação das escalas de visibilidade dos grafites, Nogué (2007; 2009) *apud* Tartaglia (2015) denomina o fenômeno dos grafites em escala geográfica pequena de micro paisagens. Ver Taraglia (2015 e 2021).

<sup>5</sup> Segundo Sotratti (2015) “A revitalização consiste na refuncionalização estratégica de áreas dotadas de patrimônio, ou seja, de objetos antigos que permaneceram inalterados no processo de transformação do espaço urbano, de forma a promover uma nova dinâmica urbana baseada na diversidade econômica e social. Essa estratégia, adotada de forma precursora pela cidade de Barcelona, na Espanha, disseminou-se por diversas cidades do mundo assumindo diferentes denominações idiomáticas: *gentrification*, no Reino Unido; *rehabilitation/ refurbishment* e *renovation*, nos EUA; *réhabilitation*, na França; *rehabilitación*, na Espanha, são algumas denominações empregadas em programas que adotam tal estratégia.”



Os grafites, juntamente com outras manifestações da arte urbana, expressam os conflitos das cidades contemporâneas, com suas contradições e desigualdades. Eles são uma narrativa criada nas cidades e se colocam em disputa com os diversos signos dispersos na paisagem urbana. Muitas vezes se tornam manifestações políticas e culturais de uma população “esquecida” ou “invisível”, relegada e até impedida de deixar suas marcas nos espaços de maior visibilidade. Para Baudrillard (1979) os grafites não se preocupam com a arquitetura, eles a profanam, eles a esquecem, eles a transpassam. Para ele, o artista mural respeita o muro como respeitaria o quadro postado em seu cavalete.

O grafite corre de uma casa a outra, de um muro a outro, do muro para a janela, ou para a porta, ou para o metrô, ou à calçada, ele se enclava, se espraia, se superpõe (a superposição equivale à abolição do suporte como plano, assim como o desdobramento equivale à sua abolição como quadro) –seu grafismo é como a perversão polimorfa das crianças, que ignoram o limite dos sexos e a delimitação das zonas erógenas. (BAUDRILLARD, 1979, p. 23).

Em muitos casos, os/as grafiteiros/as e pichadores/as são produtos da exclusão social, jovens que decidem protestar e, sobretudo, se manifestar em muros das cidades, dando seu recado ou simplesmente deixando suas marcas ou assinaturas, assim, subvertendo a lógica econômica e/ou hegemônica das paisagens da cultura dominante, isto é, “de grupos ou classes cuja dominação sobre outros está baseada objetivamente no controle dos meios de vida: terra, capital e força de trabalho.” (COSGROVE, 2012, p. 230).

Atualmente, assistimos à incorporação de grafites em grandes galerias de artes e em museus de arte contemporânea, bem como a emergência de nomes como Kobra, os Gêmeos e Banksy o que nos faz crer, em certos contextos, que essa prática alcançou o status de arte dominante. Desta forma, podemos pensar em pelo menos dois tipos de grafites: os produzidos por pessoas oriundas de grupos sociais subalternizados e que por isso não são bem aceitos pela sociedade e geralmente são acusados de poluir ou degradar a paisagem e os grafites aceitos e até demandados pelos produtores do espaço, como o Estado, empreendedores e agentes imobiliários. Em relação a esse último grupo, a *street art* torna-se um atrativo, adicionando elementos decorativos em paredes laterais de prédios e fachadas em mau estado de conservação.

Assim, são encomendados desenhos a artistas consagrados, em muitos casos vindos de uma tradição muralista<sup>6</sup>. Com isso, o grafite, anteriormente “recusado” pelos especialistas, ganha um novo status ao mudar de ambiente e produtores. Um dos atributos dos grafites é o lugar que ele ocupa no espaço, que depende do conjunto de objetos e relações estabelecidas entre as coisas, as pessoas e o próprio grafite, sendo assim alvo de diferentes interpretações e receptividades quanto

sua existência, conteúdo e agentes de execução. Esse tipo de grafite geralmente faz parte de uma paisagem instituída, integrante de um discurso autorizado (SMITH, 2006) que não necessariamente está preocupado em romper e/ou questionar a semiótica estabelecida. Sendo assim, esse tipo de grafite não possui, a priori, uma potência contestatória. Valverde (2017) ao debater os grafites no Beco do Batman, defendeu que essas manifestações artísticas ao serem reconhecidas pelas instituições perdem seu caráter insurgente, no qual seu sentido político tende a desaparecer ao serem registradas e legitimadas institucionalmente. Nas palavras do autor:

Diferentes formas de arte urbana ganham visibilidade e reduzem o seu sentido marginal, em um movimento de institucionalização. Tal reconhecimento envolve a participação de diferentes instituições, públicas e privadas: as galerias e ateliês de arte, as diversas escalas de poder público (sobretudo o poder municipal), ONGs, jornais etc. O Beco do Batman passa a ser representado como um alto lugar da cultura paulistana, em franca oposição ao sentido marginal que tinha até então. (VALVERDE, 2017, p. 240)

Contudo, percebe-se que há uma linha tênue entre a aceitação/valorização desse tipo de arte pelos atores hegemônicos e sua natureza insurgente, tendo em vista que os grafites possuem uma efemeridade, espontaneidade que em questão de horas podem ser radicalmente alterados e passar a contestar e insurgir contra esses mesmos atores e discursos hegemônicos. O protesto em novembro de 2020 no Beco do Batman atesta bem o que acabamos de relatar, no qual os muros do Beco foram pintados de preto como manifestação pela morte de um grafiteiro, o Nego Vila Madalena assassinado por uma policial militar à paisana<sup>7</sup>. Em questão de horas os desenhos com temáticas leves e aparentemente sem um propósito transgressor tornaram-se demonstração de luto e insatisfação contra a abordagem policial na cidade de São Paulo, rompendo assim uma ordem simbólica urbana ligada ao turismo.

Neste sentido, acreditamos que os grafites, juntamente com outras manifestações, disputam significado na paisagem onde grupos insurgentes, ou não, buscam impor novos sentidos aos discursos, lugares e objetos.

<sup>6</sup>Segundo Tupynambá (2013) O mural ou muralismo é uma forma de arte realizada com técnicas diversas, mas sempre sobre paredes, superfícies de madeira ou telas nelas fixadas, pressupondo-se grandes dimensões e a expressão do pensamento do artista sobre seu tempo e suas crenças. Para a enciclopédia Itaú cultura, o termo refere-se à pintura mexicana da primeira metade do século XX, de feitiço realista e caráter monumental. A adesão dos pintores aos murais de grandes dimensões está diretamente ligada ao contexto social e político do país, marcado pela Revolução Mexicana de 1910-1920. Disponível em: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3190/muralismo>>. Acesso em: 15 mar. 2022.

<sup>7</sup>Beco do Batman é pintado de preto em homenagem a artista morto por PM. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/11/30/beco-do-batman-e-pintado-de-preto-em-homenagem-a-artista-morto-por-pm-irma-quer-justica.ghtml>>. Acesso em: 15 mar. 2022.

Desta forma, a arte urbana é capaz de atualizar conteúdos presentes na paisagem e busca disputar a consciência das pessoas que passam ou vivem em determinados recortes geográficos, informados tanto por paisagens panorâmicas quanto de linha de chão.

Um dos grupos insurgentes responsáveis em grafar a paisagem carioca é a população negra<sup>8</sup>, historicamente subalternizada e invisibilizada na memória da cidade e que através da arte urbana se impõem dentro de um Rio de Janeiro racialmente segregado e excludente. Da mesma forma que Santos (2012) concebeu a ocupação temporária, intermitente e recorrente do baile chame nos espaços públicos carioca como lugares de valorização e territorialização do negro. Inspirados neste autor, sugerimos que a arte urbana realizada pela população negra e/ou apoiadores de movimentos antirracistas também pode ser encarada como uma expressão artística temporária, intermitente e regular que valoriza a presença negra e se compele em determinados lugares, alterando possíveis interpretações sobre paisagem e assim produzindo Grafias Negras.

Assim, defendemos que os grafites possuem um enorme potencial de diversificar os discursos na e sobre a paisagem e trazer novos olhares e narrativas a respeito da cidade do Rio de Janeiro, em especial sobre a Pequena África. Assim, esse trabalho de conclusão de curso se justifica como uma tentativa de descolonizar o ensino, através de Geo-grafias Negras (GUIMARÃES, 2020) e abordagens alternativas sobre a paisagem carioca. Essa proposta busca ampliar as visões de mundo sobre o espaço urbano evitando o “perigo de uma História e Geografia única” sobre a paisagem.

Tendo isso em mente, o artigo tem como objetivo inserir e problematizar os grafites no ensino de Geografia, através de uma crítica ao currículo escolar tradicional e ao modelo clássico de compreensão das paisagens na escola. Na tentativa de romper com os aspectos ligados à materialidade do patrimônio instituído e seus discursos formais presentes no âmbito escolar, além de incluir o ensino de Geografia no cumprimento da Lei 10.639/2003<sup>9</sup>, propomos um plano de aula baseado em um roteiro virtual, através da ferramenta digital *story map* onde os discentes poderão conhecer a paisagem da Pequena África, através dos seus grafites.

<sup>8</sup>A desigualdade racial é caracterizada pelas diferenças sociais entre brancos e negros. No Brasil, de acordo com o IBGE, por exemplo, os negros representam 75,2% do grupo formado pelos 10% mais pobres. Ainda segundo o IBGE, 48% da população carioca se declara negra, sendo a segunda cidade com mais negros e pardos do Brasil.

<sup>9</sup> Lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio no país.

Desta forma, o trabalho, está organizado em cinco partes, na primeira parte apresentamos o tema e os aspectos gerais da pesquisa, em seguida são anunciados os caminhos procedimentais realizados ao longo do trabalho. Na seção posterior, debatemos a inserção do grafite no ensino de geografia, sugerimos a análise da arte urbana na paisagem carioca enquanto possibilidade de interpretações espaciais mais plurais por parte dos discentes, realizamos também uma breve crítica ao empreendimento colonial e a consequente maneira como o ensino de geografia tem sido conduzido dentro de um currículo tradicional. Na quarta parte do texto, justificamos a escolha pela Pequena África, no qual atribuímos à região um papel de lugar de reflexão e atualização dos discursos patrimoniais sobre presença negra na cidade do Rio de Janeiro. Na última seção do texto, sugerimos um plano de aula condizente com a abordagem pós-colonial e com a lei 10.639/2003, voltado para a valorização da população negra na formação do território brasileiro e para a interpretação dos grafites na paisagem da Pequena África, através da ferramenta de mapeamento digital *story map*.

## **2. OPERACIONALIZAÇÃO DO TRABALHO E O USO DA CARTOGRAFIA DIGITAL COMO FERRAMENTA PARA A SUBVERSÃO NO ENSINO**

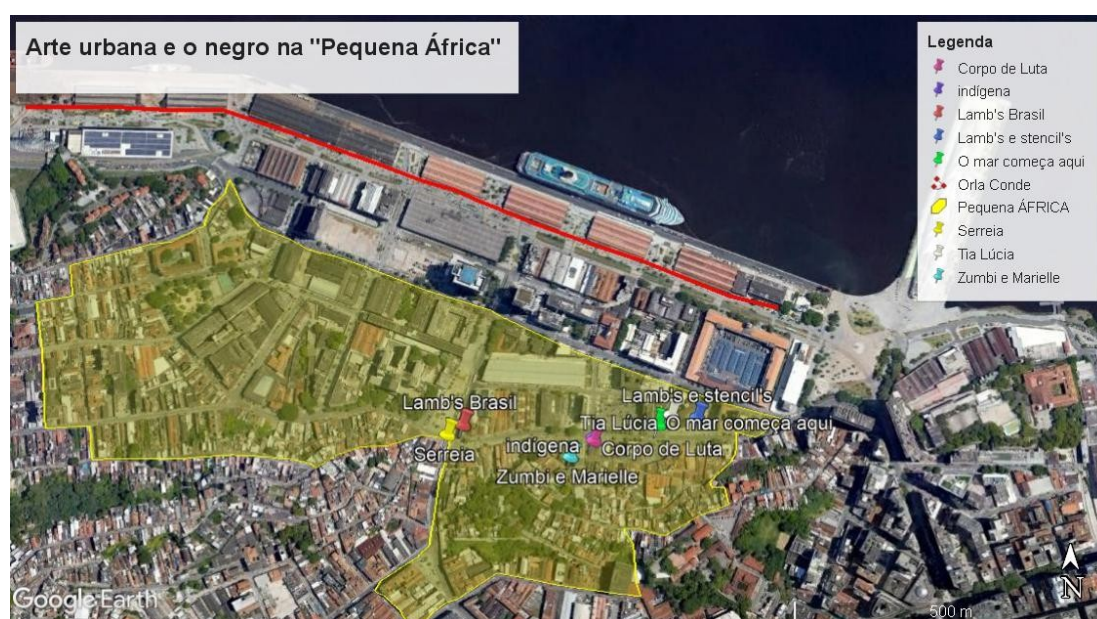
A operacionalização do trabalho se constituiu em três partes: na primeira foi realizada uma revisão bibliográfica sobre os seguintes temas: pós-colonialidade, currículo escolar e grafites no qual selecionaremos artigos que melhor dialogam com a proposta do trabalho. Assim, foi debatida a importância do ensino pós-colonial e a necessidade em se romper com um currículo tradicional, o grafite como objeto dessa proposta e a paisagem e a cartografia como ferramentas analíticas.

Em seguida, realizamos uma visita de campo onde selecionamos os grafites que mais dialogassem com a proposta desta pesquisa. Foram catalogados e georreferenciados grafites, lambs e stencil's que apresentassem figuras e personagens negros ou com mensagem de cunho racial. Foram registradas cerca de 30 imagens de arte urbana na Pedra do Sal, Largo da Prainha, Cais do Valongo e seus respectivos arredores. Esses três lugares foram escolhidos por serem basilares dentro do discurso presente no Circuito Histórico e Arqueológico de Celebração da Herança Negra<sup>10</sup>. Outro ponto selecionado para a realização do campo virtual foi o Boulevard Olímpico por ser limítrofe à Pequena África e por possuir uma grande concentração de manifestações artísticas urbanas em seus muros.

<sup>10</sup> Projeto de valorização e proteção do patrimônio da Pequena África promovido pela prefeitura com apoio de universidades.

A partir disso, plotamos somente imagens mais emblemáticas no *google maps* e *story map*<sup>11</sup>, a fim de verificarmos a posição exata das obras e compreender sua relação com outros elementos e objetos vizinhos, na tentativa de criarmos um discurso pós-colonial sobre a paisagem da pequena África. Esse material, contribuiu para a realização de uma proposta de aula que teve como objetivo principal ampliar as leituras sobre a paisagem, promover uma sensibilização paisagística, dar visibilidade as Grafias Negras na carioca e aproximar discentes em relação a produção e uso de mapas virtuais. Na (figura 1) podemos apreciar o perímetro da Pequena África<sup>12</sup>, os principais grafites eleitos para serem expostos no *story map* e a localização dos três setores recortados em nossa proposta de pesquisa. Observe que o mapa não apresenta a distribuição espacial dos grafites em toda a região da Pequena África, o trabalho se limitou a expressões artísticas que dialogassem com a questão étnico-racial, em três localidades específicas do Circuito Histórico e Arqueológico de Celebração da Herança Negra.

Figura 1 - Arte urbana e o negro na “Pequena África”



Fonte: Elaborado pela autora. Disponível em

<<https://uploads.knightlab.com/storymaps/0faef87cc3c1baf1fd1914576ac78f99/geografites-por-uma-proposta-de-trabalho-de-campo-decolonial/draft.html>>. Acesso em: 25 maio 2022.

<sup>11</sup> *Story map* é uma ferramenta gratuita voltada para a produção de narrativas espaciais no âmbito da internet, através dessa tecnologia, torna-se possível inserir diferentes tipos de mídias em modelos de mapa pré-definidos. Disponível em: <<https://storymap.knightlab.com/>>. Acesso em: 15 mar. 2022.

<sup>12</sup> O mapa foi realizado com base na delimitação espacial da região da Pequena África produzido pela Rede de Pesquisa Passados Presentes (LABHOI/UFF – Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense e NUMEM/UNIRIO – Núcleo de Memória e Documentação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro). Disponível em: <<http://passadospresentes.com.br/site/Site/index.php>>. Acesso em: 15 mar. 2022.

Ainda sobre a operacionalização do trabalho, utilizamos as geotecnologias que possibilitam outras formas de produção e uso dos mapas bastante diferentes das tradicionais técnicas, ampliando, assim, as chances de letramento cartográfico e análise espacial. As mudanças geradas pela Revolução Técnico-Científica Informacional levaram a emergência das tecnologias digitais e dos meios de comunicação e por consequência novas formas de leitura e escrita. Segundo Do Canto (2018), a atual geração de leitores não segue a linearidade do texto, “Eles (leitores) constroem seu percurso de leitura na própria caminhada, navegando por entre fragmentos de informação que aparecem e desaparecem num simples clicar de botões.” (DO CANTO, 2019, p. 1189). Desta forma, a escola é conclamada a se adaptar a essas mudanças que parecem ser irreversíveis. A autora chama a atenção para a necessidade de “novos letramentos” que mesmo tendo uma definição ainda genérica, devido sua novidade, se enquadra como a adoção de diferentes práticas efetuadas com as tecnologias digitais.

Esta novidade estaria diretamente voltada para a construção de diferentes tipos de valores, sensibilidades, normas e procedimentos do letramento convencional, mais condizentes com o atual contexto e com as demandas do mundo globalizado. O novo letramento se configura como uma possibilidade de ampliação de visões de mundo e dos valores que foram estabelecidos do projeto colonial/moderno e que hoje se mostram inadequados e limitados. Esse tipo de prática tem como base a participação e colaboração, neste sentido, o controle e ação não é mais realizado exclusivamente por especialistas ou profissionais, mas por um público interessado em se comunicar e interagir, através de redes sociais, cartogramas, vídeos, imagens animadas etc.

Em relação ao ensino de Geografia, a cartografia seria uma das principais linguagens para a interpretação dos fenômenos distribuídos no espaço geográfico. Segundo a professora da Universidade Federal do Espírito Santo, Gisele Girardi, em entrevista concedida à Revista do Pedro II: **Giramundo**, o mapeamento tem se constituído como uma prática social que cria outras Geografias, capazes de subsidiar demandas por direitos e por visibilidade de grupos subalternizados (GALINARI, 2017). Para ela o mapa é um direito que deve ser decodificado e produzido enquanto possibilidade de expressão e tomada de consciência do/no território. Desta forma, o ensino de geografia deve estar atento aos sentidos dos usos dos mapas, aos interesses ligados à realização dos mapas, aos fenômenos invisibilizados por detrás deles e as visões de mundo criadas através deles. Neste espírito, propomos uma cartografia subversiva voltada para o questionamento de visões hegemônicas e para a busca de formas alternativas de representar espaços, lugares e territórios (SEEMANN, 2012). Seemann (2012) sugere desafiar a cartografia oficial, através ou de sua rejeição total, como foi feito pela Geografia crítica, ou de sua revisão completa, a fim de abrir novas

possibilidades sociais e políticas vinculadas ao uso e análise dos mapas, como ocorreu a partir da década de 1980.

Nos anos 80 surgiram propostas para repensar a cartografia à luz de teorias sociais críticas. Foram os geógrafos que começaram a analisar a disciplina cartográfica, os mapas e os cartógrafos sob a ótica de filósofos críticos como Michel Foucault, Jacques Derrida e Gilles Deleuze. Eles conceberam mapas como textos que precisavam ser lidos nos contextos da sociedade em que foram produzidos para ler entre as “linhas” das suas imagens e encontrar “ambivalências inerentes, agendas escondidas e visões de mundo contrastantes”. Para esses geógrafos, mapas não reproduziam, mas construíam mundos, mascaravam os interesses atrás deles e naturalizavam a realidade. (SEEMANN, 2012, p. 145)

Assim, o trabalho buscou utilizar o *story map* como uma maneira de romper com roteiros pré-formulados e fixos, repensar conteúdos tradicionalmente plotados e incentivar um espírito de criação artística, tendo em vista que o mapa pode ser uma representação do espaço livre que expressa desejos, sentimentos e mensagens, como podemos observar na Figura 2.

**Figura 2 - Imagens do *story map*- A arte urbana e a paisagem da Pequena África**



Fonte: Elaborado pela Autora. Disponível em:

<<https://uploads.knightlab.com/storymapjs/0faef87cc3c1baf1fd1914576ac78f99/geografites-por-uma-proposta-de-trabalho-de-campo-decolonial/draft.html>>. Acesso em: 25 maio 2022.

No site <https://knightlab.northwestern.edu/projects/> criamos narrativas visuais sobre a paisagem da Pequena África, através da ferramenta gratuita, chamada de *story map*, treze obras foram selecionadas (Quadro 1). Dentre essas, nove imagens se localizam em três pontos específicos do Circuito Histórico e Arqueológico de Celebração da Herança Negra e fazem parte de uma escala de linha de chão, com obras de dimensões modestas, mas carregadas de significados. As quatro

imagens restantes estão localizadas no Boulevard Olímpico, inserido nas proximidades da Pequena África e que congrega uma diversidade de grafites panorâmicos, com diferentes temáticas, entre elas a racial.

**Quadro 1 - Artes urbanas presentes nas áreas selecionados na Pequena África**

Nome	Técnica	Local	Imagem
1. Zumbi e Marielle Franco	Grafite	Pedra do Sal	
2. Figura tribal e dizeres como: “A rua é a memória comum”	Lamb-lams	Pedra do Sal	
3. Meu corpo é de luta	Lamb-lams	Pedra do Sal	
4. Pelé e Bob Marley abraçados e Cristo negro.	Lamb-lams	Arredores do Cais do Valongo	
5. Iemanjá	Grafite	Arredores do Cais do Valongo	
6. O mar começa aqui	Grafite	Largo da Prainha	
7. Tia Lúcia	Grafite	Largo da Prainha	
8. Crianças negras	Lamb-lams e Stencil's	Arredores Largo da Prainha	
9. Favela é patrimônio	Lamb-lams e Stencil's	Arredores Largo da Prainha	



10. Mural etnias	Grafite	Orla Olímpica	
11. Debret	Grafite	Orla Olímpica	

Fonte: Tabela elaborada pela autora. Acesso em: 15 de março de 2022.

<https://uploads.knightlab.com/storymapjs/0faef87cc3c1baf1fd1914576ac78f99/geografites-por-uma-proposta-de-trabalho-de-campo-decolonial/draft.html>

### 3. COMO O ENSINO DE GEOGRAFIA SE INSERE NESSA TEMÁTICA?

Acreditamos que os grafites, juntamente com as outras formas da arte urbana, são manifestações paisagísticas que extrapolam o discurso oficial e as grandes narrativas coloniais, podendo romper com discursos hegemônicos que colocam em destaque elementos da cultura ocidental europeia. Neste sentido, o grafite está ligado a uma cultura artística-urbana e/ou jovem, periférica que expressa desejos, conteúdos e interesses de atores da sociedade invisibilizados na memória nacional e no espaço público cotidiano. Desta forma, a leitura da paisagem urbana brasileira tem ganhado novos contornos, deixando de expressar unicamente a presença de uma elite detentora de poder político e econômico, através de patrimônios instituídos e narrativas que valorizam esses grupos na memória nacional e passando a expressar uma maior diversidade de atores e manifestações no espaço.

Em consonância com Guimarães (2020), acreditamos na necessidade de métodos e metodologias científicas próprias que reivindiquem e valorizem os grupos sociorraciais, historicamente subalternizados, como negros e indígenas. Isto significaria, “buscar novos temas, elementos e referências pertencentes a esses grupos para que as pesquisas façam sentido para o pesquisador, para a geografia e para qualquer pessoa negra que a leia.” (GUIMARÃES, 2020. p. 296). Tendo isso em mente, selecionamos a arte urbana e em especial o grafite como objeto capaz de colocar esses grupos no foco da pesquisa científica e no ensino de Geografia.

Nossa proposta segue as correntes de pensamentos pós-coloniais, surgidas a partir das lutas e dos movimentos de resistências anticoloniais no continente africano, como um conjunto de abordagem, escolas de pensamentos e propostas que possuem como centro de suas críticas a sobrevida do colonialismo, a colonialidade, e seus efeitos perenes e contemporâneos. Essa abordagem tem como principal objetivo desnaturalizar, problematizar e desconstruir novas e velhas

ideias sobre o empreendimento colonial, iniciado a partir da consolidação e expansão do capitalismo global, da hegemonia e primazia da Europa Ocidental. (QUIJANO, 2000). O pós-colonialismo surgiu a partir do antagonismo entre colonizador e colonizado e das repercussões dessa separação e hierarquização entre esses indivíduos e grupos sociais. Segundo Ballestrin (2013) a "tríade francesa" composta pelos intelectuais Aimé Césaire (1913-2008), Albert Memmi (1920-) e Franz Fanon, juntamente com Edward Said (1935-2003), foram responsáveis em criar as bases e repercutir as ideias de enfrentamento ao colonialismo e neocolonialismo que ecoam até os dias atuais.

Na medida em que Quijano (2000) desenvolve o conceito de "colonialidade do poder, saber e ser"<sup>13</sup>, fica mais evidente como o processo de dominação e apagamento das culturas não brancas foi realizado pelo projeto colonial/modernidade, em sintonia com ciências modernas que colocaram em oposição essas culturas à europeia. Neste caso, a civilização greco-romana foi considerada superior e modelo para a organização de outras sociedades, enquanto os lugares ocupados e saqueados eram considerados primitivos, incultos e, por isso, nulos para o desenrolar do conhecimento científico. Sobre o colonialismo, Grosfoguel (2008) elucida que o conceito "denuncia a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial" (GROSFOGUEL, 2008, p. 126).

Nesta direção, concebemos a educação étnico-racial ou pós-colonial como uma alternativa para a desconstrução do eurocentrismo e para o fim da ocultação e deslegitimação das contribuições dos povos subjugados pelo colonialismo, fenômeno denominado por Boaventura de Sousa Santos de "epistemicídio" (2009). Tendo isso em mente, inserimos em nosso currículo, posturas e ações que valorizem, investiguem e promovam a contribuição e a presença de negros e indígenas no desenrolar da história da civilização mundial e na conformação do território brasileiro.

Em relação às discussões sobre ensino e aprendizagem, o movimento que se aproxima do rompimento com a colonialidade seria o da perspectiva curricular pós-estruturalista. Segundo Silva (2016) esta visão parte da crítica do currículo tradicional e chama atenção para o fato deste ser um instrumento de poder responsável em dizer o que deve, ou não, ser ensinado. O pós-estruturalismo aponta também para o fato da seleção de conteúdos não ser neutra, ela vai além dos objetivos

<sup>13</sup>A colonialidade do poder apresenta a dimensão econômica-política das heranças coloniais, a colonialidade do saber diz respeito a um padrão de conhecimento global, hegemônico, superior e naturalizado da mesma e a colonialidade do ser, está diretamente relacionada à inferioridade atribuída aos povos subalternizados.

pedagógicos e transborda a vida dos educandos, sua maneira de ver e agir no mundo está diretamente ligada àquilo que foi aprendido, ou não, em seus anos escolares.

As teorias pós-críticas sobre o currículo procuram refletir sobre as ausências ou invisibilidades no currículo de grupos historicamente subalternizados e os motivos por trás desses esquecimentos. Logo, o comando *por quê*, se sobressai ao *quê e como* ensinar. Essa abordagem tem emergido de lutas sociais plurais que não se restringem mais ao tema da luta de classes e se assentam, sobretudo, no respeito e valorização da diversidade e multiculturalismo. A ascensão deste último termo dentro da antropologia e nas políticas públicas, foi resultado das transformações mundiais, principalmente pós Segunda Guerra Mundial, que resultaram em uma maior complexificação dos movimentos migratórios mundiais, gerando nos países centrais um volume expressivo de imigrantes oriundos de antigas colônias e/ou regiões pobres do sul global. Esse contexto, juntamente com novos debates questionando a “colonialidade do poder, saber e do ser” (QUIJANO, 2005) e a teoria pós-colonialista têm posto em xeque tanto a ciência e seu conjunto de saberes quanto a educação e seu currículo.

Segundo Silva (2016) a teoria multiculturalista tem ajudado a avançar nos estudos raciais, tanto em sua vertente pós-estruturalista quanto materialista, há uma preocupação em compreender a opressão e o lugar ocupado pelos grupos subalternizados em diferentes contextos sociais, históricos e espaços. Essa perspectiva tem influenciado os currículos escolares e universitários, contribuindo assim para questionar o padrão curricular e desnaturalizar a presença e monopólio da cultura europeia nos conteúdos oficiais. Mendes e Ratts (2020) apontam a permanência da colonialidade nos currículos, no qual culturas não brancas ainda hoje estão suprimidas dos currículos educacionais, inclusive na grade de disciplinas das universidades federais brasileiras. Os autores defendem que essa situação tem corroborado para a permanência do lugar de subserviência e silenciamento de outras matrizes étnico-culturais na história e na formação territorial brasileira.

Notadamente esse movimento tem gerado resistências, principalmente dos grupos mais conservadores que estão preocupados em manter o regime de privilégios vigente e, por isso, defendem seus valores como soberanos. Outros grupos contrários ao multiculturalismo acusam-no de incentivar uma suposta fragmentação da cultura nacional, concebendo-a como una, imutável e harmônica, uma compreensão bastante limitada e ultrapassada dentro de alguns segmentos das ciências sociais. Essa última visão ignora que o processo de construção da nacionalidade foi historicamente controlado pelos grupos dominantes que através de seu poder político e sociais estabelecerem e selecionaram o que deveria constar como elementos da cultura e memória nacional de acordo com seus próprios interesses.

Ainda segundo Silva (2016), para ultrapassarmos esse modelo de currículo mais conservador é necessária a completa reformulação dos seus conteúdos e objetivos. Sem isso, ele continuará reproduzindo conteúdos racialmente enviesados e contribuindo para o fracasso escolar das crianças e jovens pertencentes a grupos étnicos raciais não brancos. O processo de dominação capitalista e o desenvolvimento econômico dos países centrais estabeleceu suas bases, a partir do sistema de exploração de mão de obra escrava e exploração dos recursos naturais do Sul Global (QUIJANO, 2005) Neste intuito, foi estabelecida uma estrutura baseada na diferenciação e hierarquização das supostas raças que deveriam ocupar diferentes posições sociais dependendo de seu fenótipo e origem espacial. Apoiada na ciência do século XIX, as teorias raciais influenciam o currículo e promovem uma visão de mundo distorcida sobre os não europeus. Nesse sentido, negros e indígenas não tem sido contemplados de maneira positiva nos currículos escolares, como mostra o trabalho de Printes (2004) sobre os povos originários nos livros didáticos de Geografia.

Ao refletir sobre o currículo e a apreciação pós-crítica, podemos estabelecer uma relação direta com o ensino de geografia e os elementos paisagísticos usualmente destacados em aulas e iniciativas de análise das paisagens em trabalhos de campo. Da mesma forma que o currículo não é neutro, os elementos que são destacados na paisagem também demonstram a relação de poder entre os distintos grupos sociais. Os grupos dominantes, através do poder econômico e influência política, conseguem facilmente materializar sua existência em lugares privilegiados e conseqüentemente conseguem impor uma narrativa sobre determinadas paisagens. Rubino (1996) demonstra esse padrão ao mapear os bens tombados pelo Instituto do Patrimônio histórico Artístico Nacional (IPHAN) em seus primeiros trinta anos de existência e constata que:

O conjunto eleito revela o desejo por um país passado, com quatro séculos de história, extremamente católico, guardado por canhões, patriarcal, latifundiário, ordenado por intendências e casas de câmara e cadeia, e habitado por personagens ilustres, que caminham entre pontes e chafarizes (RUBINO, 1996. p. 98)

Os trabalhos de campo escolares geralmente seguem os discursos oficiais produzidos por órgãos públicos como o IPHAN, ressaltando na paisagem esses mesmos canhões, casas de câmara e cadeia, pontes e chafarizes responsáveis por narrar uma história e geografia branca, católica e masculina. Além da rediscussão do currículo escolar é necessário promover novos roteiros, práticas e elementos ligados às identidades, aos patrimônios e a lugares, possuindo a perspectiva multicultural como eixo principal e o questionamento das atuais narrativas geralmente ligadas a discursos pouco horizontais, classistas, machistas e racistas. Em nossa prática, podemos observar que os campos em geografia possuem roteiros que corroboram com um currículo tradicional, no

qual os professores tendem a se preocupar com o quê vão explorar e selecionar na área delimitada para o campo, em geral uma região “histórica da cidade”, ou mesmo, seu o núcleo de povoamento.

Nas escolas do ensino básico, é comum trabalhos de campo que giram em torno dos monumentos, casarões de figuras históricas, notadamente membros da elite política e/ou econômica, e espaço de poder instituídos, como casas de câmara e cadeia e às sedes de governo. Essas aulas ficam geralmente restritas à elementos da cultura de “Pedra e Cal<sup>14</sup>” que fortalecem discursos ligados à colonialidade, como trajetos no centro da cidade do Rio de Janeiro que narram a chegada da Família Real ao Brasil, os fatos e locais que marcaram o império e/ou a República, as grandes obras de destruição e ou aterramento da cidade, entre outras temáticas centradas no protagonismo europeu, branco, militar, masculino e heterossexual.

Em concordância com Silva (2016) acreditamos que os professores como principais formuladores desses roteiros precisam questionar o porquê desses elementos e qual o sentido desses roteiros dentro do currículo escolar? e quais são as consequências futuras e imediatas ao ensinar esse tipo de conteúdo? Assim, o docente poderá desnaturalizar discursos e conscientizar-se sobre o teor político do currículo e de sua prática. Neste espírito, o ensino de geografia e demais ciências precisam promover novas práticas, incluindo propostas de campo, em paralelo com a renovação das discussões sobre o currículo, tendo em vista dar visibilidade a outros grupos sociais, como: migrantes do sul global, afro-brasileiros, indígenas, membros da comunidade LGBTQI+, quilombolas, entre outros. Grupos que na formação do território brasileiro e ao longo da história e das políticas públicas foram apagados e menosprezados no discurso de unidade nacional e na formação do território brasileiro.

Neste sentido, Mendes e Ratts (2020) sugerem que a descolonização do currículo implica em torná-lo mais plural e não eurocêntrico/colonial, uma “reconstrução do imaginário acadêmico, por meio da ressignificação dos saberes instituídos quanto a África e cultura Afro-brasileira”. A geografia e seu ensino ainda se encontra enraizada no paradigma moderno/colonial, reproduzindo discursos hegemônicos e muitas vezes despreocupado em romper com as grandes narrativas, imagens e imaginários sobre os territórios, as paisagens, os lugares e regiões. Corroborando essas ideias, Mendes e Ratts (2020), afirmam que:

<sup>14</sup>Termo popularmente utilizado em estudos sobre patrimônio cultural para se referir aos bens materiais tradicionalmente protegidos pelos Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN em seus primeiros quarenta anos de existência. O órgão privilegiou elementos da cultura europeia, como igrejas com arquitetura barroca, casarões coloniais e em estilo eclético etc.

As relações assimétricas estabelecidas perante a população negra e população branca na história desse país contribuem para um olhar de negação as culturas afro-brasileiras e indígenas, propiciando a manutenção de uma cosmovisão excludente e colonizadora nos mais diversos âmbitos em especial no âmbito educacional por meio de um ensino de geografia que ao invés de romper com discursos dominantes, os legitima, por vezes alegando não ser este o papel da Geografia, o que também nos remete a estruturação de um racismo à brasileira. (MENDES e RATTTS, 2020, p. 450.)

Guimarães (2020) também aponta caminhos para uma geografia renovada ao propor fazer “uma ciência que faça sentido”, através da Geo-grafias Negras, isto é trabalhar conteúdos da Geografia utilizando diferentes linguagens, em especial as Literaturas Negras, para a compreensão do mundo racializado. Autores como Mendes e Ratts (2020), Anjos (1999), Ratts (2010), Guimarães (2020) entre outros, apontam para o potencial da geografia, enquanto promotora de cidadania, possível instrumento de promoção da igualdade racial e combate ao racismo, na medida em que essa ciência é a principal responsável em evidenciar a distribuição espacial das classes sociais e dos grupos étnicos raciais no território. No âmbito escolar, o ensino de geografia estimula o “raciocínio geográfico” (STRAFORINI, 2018) ou a “espacialidade dos eventos geográficos” (CAVALCANTE, 2012 *apud* STRAFORINI, 2018) que seriam, grosso modo, a reflexão crítica dos fenômenos e eventos espaciais e suas múltiplas escalas de análise que em consonância com o tripé metodológico “onde, por que e como” (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2014, p. 6) podem gerar uma série de informações, indagações e possíveis soluções para sanar a desigualdade e as injustiças sociais.

Outro papel da geografia seria o de criar visões de mundo, uma vez que ela apresenta o mundo, paisagens, lugares e produz regionalizações, através de práticas espaciais de significação discursivas, ao selecionar e ensinar conceitos e conteúdo (STRAFORINI, 2018, p. 192). Neste sentido, as principais e talvez únicas imagens mentais conhecidas e acionadas por discentes sejam aquelas apresentadas por seus professores de geografia em seus anos escolares. Um currículo pós-colonial de geografia tem como conduta ampliar essas visões de mundo e romper com o projeto moderno/colonial presente na própria geografia, nas ciências como um todo e na própria sociedade.

#### **4. A ARTE URBANA E O PATRIMÔNIO NA PAISAGEM DA PEQUENA ÁFRICA**

Na antiga Zona Portuária do Rio de Janeiro, também denominada por “Pequena África<sup>15</sup>”, não é diferente. Como veremos mais adiante, grafites, pichações, lamb's estão espalhados por toda a

<sup>15</sup> O Autor Roberto Moura em seu livro “Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro”, atribui a denominação “pequena África” ao compositor Heitor dos Prazeres.

região que recebeu essa alcunha em menção a comunidade negra estabelecida na cidade e localizada nos arredores da antiga Praça Onze até as proximidades da atual Praça Mauá. Entretanto, tal nomenclatura só se difundirá no início dos anos 2000 quando grupos sociais reivindicaram o título, tendo em vista sublinhar a presença da população negra diante das obras de “revitalização” realizadas pela prefeitura que em seus documentos e discursos ressaltaram a presença da população de descendência portuguesa e/ou uma narrativa que descrevia uma situação de “abandono” e “vazio populacional” (GUIMARÃES, 2014).

Como resposta grupos ligados ao movimento negro e a Pedra do Sal, tombada em 1984 pelo Instituto Estadual do Patrimônio Cultural (INEPAC) devido ao seu valor religioso e cultural, reivindicam a região como um enclave da população negra nas proximidades do centro da cidade do Rio de Janeiro, em função de ter sido local de desembarque de cativos vindos da África até a proibição desse tipo de comércio no país. Essa proposta é reforçada pela criação de um Circuito Histórico e Arqueológico de Celebração da Herança Negra, pela exploração das escavações do Cais do Valongo no contexto do Projeto Porto Maravilha, no ano de 2011, e através da inscrição do Cais do Valongo como Patrimônio Mundial pela Unesco em 2017.

Com a consagração da Pequena África, um conjunto de objetos materiais foi selecionado na paisagem para concretizar as narrativas sobre a presença da população negra no passado da cidade. Esses objetos, principalmente aqueles ligados à escravidão, atestam formas e processos que se encerraram ao longo do tempo, tornando-se rugosidades (SANTOS, 2002) ou relíquias do passado (CHUVA, 2021). A paisagem carioca projetada pelas instâncias estatais, segundo Chuva (2012), geralmente não estabelece uma linha de continuidade espaço-temporal entre o período da escravidão e a contemporaneidade, suas narrativas tendem a excluir a presença dessa população na cidade e apresentam as consequências da escravidão como uma questão superada.

Para essa mesma autora, as práticas de reconhecimento da Pequena África como região negra da cidade do Rio de Janeiro constroem uma narrativa que se encerra no passado e não dialoga com a presença da população negra na atualidade, ficando limitados à memória da escravidão (CHUVA, 2021). Santos (2019, p. 24) destaca que o projeto Porto Maravilha e o consequente Circuito Histórico e Arqueológico de Celebração da Herança Negra mesmo positivando a presença e cultura negra na região ficou restrita “as presenças e culturas do passado, numa concepção arqueológica de patrimônio (...)”.

Nos últimos dez anos, parte significativa da Pequena África continuou passando por um processo de remodelação urbana, chamado pelas autoridades competentes de “Porto Maravilha”. Esse projeto teve como consequência o aumento das divergências entre os diferentes grupos que

atuam na área. Notadamente, a prefeitura, iniciativa privada, movimentos sociais e moradores têm discordado sobre os rumos do projeto de renovação da área. Segundo Guimarães (2014), “Essas intervenções, independentes de suas intenções, trazem consigo a valorização imobiliária desses espaços e a alteração do perfil socioeconômico de sua população”. (GUIMARÃES, 2014, p. 9)

A emergência de diferentes visões e propostas para a área foi acompanhada do progressivo aumento de grafites, nos quais podemos observar duas lógicas: Os grafites panorâmicos ou muralistas ligados, ou não, a grandes artistas plásticos e aos incentivos estatais e privados e os grafites de linha de chão produzidos por movimentos sociais e grupos do movimento hip hop. Neste sentido, partimos da hipótese que os grafites podem ser fontes para entender a paisagem, compreender os conflitos existentes entre os atores, como estratégia identitária e de construção de sentidos espaciais para aquela área a partir da paisagem. Por esses motivos, esse recorte espacial foi selecionado como objeto de análise e local de campo virtual.

Em trabalhos anteriores (BRITO, 2021) constatamos a presença de diferentes manifestações artísticas urbanas que irrompem a paisagem da Pequena África e que possuem a potência de modificar e atualizar narrativas espaciais consolidadas. A partir de grafites, pichações, ou aplicações de técnicas como lambes e estêncil, grupos insurgentes mobilizam a paisagem para chamar atenção para necessidade do reconhecimento da memória negra na Pequena África (BRITO, 2021) e para a atual presença de negros no cotidiano da região. A arte urbana e as ações dos movimentos sociais que reivindicam a memória negra na região da Pequena África mostram o fortalecimento de grupos insurgentes no cenário político (SANTOS, 2019) e o processo de formação de paisagens políticas de pequena escala enquanto um instrumento da política contemporânea. Nessas circunstâncias, a paisagem torna-se um veículo de comunicação, obtenção e cumprimento de direitos, sendo mobilizada por grupos articulados na tentativa de alterar a agenda política ou mesmo de manifestar vontades.

Tendo isso em mente, propomos uma atividade escolar voltada para o treinamento do olhar sobre a paisagem que valoriza a interpretação e sensibilização de alunos e professores em relação à arte urbana presente na Pequena África. Para isso, utilizamos a ferramenta virtual *story map* tendo em vista criar visões alternativas sobre a cidade do Rio de Janeiro, rever conteúdos tradicionalmente plotados e incentivar um espírito de criação artística e de mapeamento e análise espacial.



## 5. PROPOSTA DE AULA PÓS-COLONIAL A PARTIR DO *STORY MAP* DA ARTE URBANA NA PEQUENA ÁFRICA

Nesta seção, sugerimos a realização de uma aula (Quadro 2), de três tempos de 50 minutos, utilizando alguns dos conhecimentos adquiridos ao longo do artigo, na tentativa de produzirmos uma metodologia pós-colonial em sala de aula, como objetivo principal procuramos compreender o conceito de paisagem como um recorte espacial variado atravessado pelos sentidos, significados e interpretações individuais ou em grupo, composta de objetos materiais e imaterialidades.

Buscamos também utilizar a cartografia, através do *story map*, para interpretação do espaço e como ferramenta de seleção de elementos materiais e imateriais capazes de dar sentido à paisagem. Dividimos a aula em três partes: na primeira parte sugerimos uma aula expositiva sobre conceitos que serão trabalhados no campo virtual como arte urbana/ grafite e paisagem. Em seguida, será exibido o *story map*, sobre o roteiro da arte urbana na pequena África, onde serão apresentados grafites georreferenciados vinculados à temática negra. Nesta aula, “passaremos” pelas ruas da região, através das imagens das artes urbanas, interpretando-as, juntamente com discentes. Por fim, sugerimos uma avaliação, baseada na cartografia subversiva, na qual os alunos irão criar seus mapas, tendo em vista criar formas alternativas de representação das paisagens que expressam desejos, sentimentos e mensagens (SEEMANN, 2012).

**Quadro 2 - Plano de aula pós-colonial utilizando a ferramenta *Story Maps* e o arcabouço teórico conceitual apresentado anteriormente**

Aula	Cronograma	Conteúdo e objetivo	Habilidades	Procedimentos
Introdução/ Motivação/ Problematização	10 minutos	A arte urbana na paisagem	(EM13CHS102) <sup>16</sup> (EM13CHS104) <sup>17</sup>	Retomar o conceito de paisagem e refletir sobre a arte urbana como um elemento de contestação no espaço urbano, através de imagens emblemáticas de grafites, lambs etc.  Sugerimos os grafites do artista inglês Banksy como ponto de partida.
Desenvolvimento	40 minutos	Paisagem e cartografia	(EM13CHS102) (EM13CHS104)	Apresentar o <i>story map</i> ( <a href="https://storymap.knightlab.com/edit/?id=geografites-por-uma-proposta-de-trabalho-de-campo-decolonial">https://storymap.knightlab.com/edit/?id=geografites-por-uma-proposta-de-trabalho-de-campo-decolonial</a> ) sobre a presença de grafites na Região da Pequena África, contextualizando sua importância histórica como principal porto de pessoas escravizadas das Américas durante o período colonial. Em seguida, iremos

				apresentar um conjunto de grafites fotografados e georreferenciados, tendo em vista interpretá-los e compreender sua relação com a paisagem.
Avaliação/ conclusão	10 minutos	Cartografia digital	(EM13CHS102) (EM13CHS104)	Nos primeiros 10 minutos serão apresentadas noções básicas de uso e produção de um mapa interativo na plataforma do <i>story map</i> .
Avaliação/ conclusão	40 min			Como avaliação, será solicitado aos alunos a realização de seus próprios <i>story maps</i> , produzidos em grupos de 3 alunos. O recorte espacial proposto será o entorno ou bairro da escola, tentando evidenciar os elementos materiais e imateriais na paisagem.
Sugestão de desdobramento	50 min			Outro caminho futuro possível seria o de sugerir a produção de <i>lamb-lamb's</i> em sala de aula, de preferência em associação com a disciplina artes, no qual o docente poderia apresentar técnicas mais avançadas de produção de <i>lamb's</i> . O professor poderá sugerir a seguinte tema para os <i>lamb's</i> :  <b>As estátuas e ruas do meu bairro homenageiam a população negra?</b>

<sup>16</sup> Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

<sup>17</sup> Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

## 6. CONCLUSÃO

Neste trabalho, apresentamos novos sentidos e novas Geo- Grafias Negras sobre a paisagem da Pequena África, através da arte urbana. Para isso, foi realizada uma reflexão sobre a presença da arte urbana em diferentes escalas geográficas. Nas escalas panorâmicas ou de sobrevoo, consideramos o recorte espacial amplo, geralmente vinculado a discursos instituídos, grandes monumentos e a uma elite político-econômica. Já nas escalas de linha de chão, geograficamente menor, e organizada em becos, vielas e pequenas ruas, a vida cotidiana e os embates entre os diferentes aparecem, complexificando as percepções sobre o lugar. A população subalternizada nessa escala é notada, através de sua presença corpórea e a partir de estratégias da territorialização dos espaços, sendo a arte urbana e em especial os grafites uma delas.

Desta forma, os grafites têm a capacidade de marcar a presença da população negra na paisagem, principalmente na escala de linha de chão, ao possibilitarem obras de menor porte e mais baratas, produzidas por jovens periféricos ligados, ou não, ao movimento *hip hop*. Esses desenhos por serem efêmero, espontâneos e marginais, produzidos em paisagens cotidianas, contrastam, subvertem e disputam espaços e significados das paisagens instituídas, produzida por aqueles que possuem poder político, econômico e cultural. Esse tipo de arte atualiza a paisagem ao disputar narrativas sobre a presença negra na Pequena África, inserindo elementos da contemporaneidade nos muros, becos, portões e fachadas de casas e prédios antigos.

O trabalho promoveu o uso de geotecnologias da informação, tendo em vista a democratização das técnicas cartográficas, retirando a produção de mapas do monopólio dos *experts* e colocando-os a serviço da educação básica. Outra escolha metodológica adotada foi a perspectiva da cartografia insurgente, voltada para o questionamento de visões hegemônicas, para análises espaciais de objetos e recortes pouco usuais dentro da cartografia tradicional. Além disso, consideramos os mapas importantes ferramentas de visibilidade política para a promoção da cidadania ao revelar lugares e sujeitos excluídos dos seus direitos básicos.

Procuramos ainda responder como os grafites se inserem no ensino de Geografia e chegamos à conclusão de que eles são manifestações artísticas urbanas que ajudam a aproximar a escola da realidade dos alunos, complexificam e diversificam as interpretações sobre as paisagens das cidades e rompem com os discursos e elementos ligados a colonialidade. Sendo assim, compatíveis com nosso objetivo de promover novos temas, elementos e referências que se

aproximem e façam sentidos para a população negra. Assim, procuramos promover um exercício de olhar, ampliar visões de mundo e valorizar na paisagem elementos até então marginalizados.

Neste espírito, buscamos ampliar as narrativas sobre a Pequena África, trazendo os grafites como alternativa aos elementos materiais ligados à escravidão que tendem a aprisionar a população negra em um passado distante e encerrado. Ademais, o trabalho teve como base, os estudos pós-coloniais que possuem como pressuposto uma postura anticolonial e crítica da estrutura global contemporânea.

Por fim, propomos colocar em prática o conteúdo trabalhado nesta comunicação, por meio de um plano de aula que exercite o olhar sobre a paisagem, apresente visões de mundo não hegemônicas a alunos e professores, amplie os sentidos sobre os objetos e lugares que propiciem narrativas espacial pós-coloniais. Neste sentido, a perspectiva dos mapas subversivos e a geotecnologia da informação foram incluídas como ferramenta prática capazes de alcançar esses objetivos.

Finalmente, conclamamos a todos os educadores a enfrentarem o desafio de questionar o currículo escolar tradicional, desnaturalizar a presença de aspectos coloniais em suas aulas e produzirem novas práticas de ensino voltadas para a valorização de negros e indígenas, ainda hoje marginalizados e subvalorizados na formação do território brasileiro.

## 7. REFERÊNCIAS

ANJOS, R. S. A. Distribuição Espacial das Comunidades Remanescentes de Quilombo do Brasil. **Humanidades (Brasília)**, Brasília, v. 1, n. 47, p. 87-98, 1999.

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio. Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. **Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, v. 18, 2014.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, n. 11, p. 89-117, 2013.

BOAVENTURA, de Sousa Santos; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. 2009.

BRITO, M. V. de. Geografite: paisagens da pequena África em disputa. *In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA*. 2021. Campina Grande: 2021. **Anais do XIV Encontro Nacional De Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia**: Campina Grande: Realize Editora, 2021.

CHUVA, Márcia Regina Romeiro. Entre a herança e a presença: o patrimônio cultural de referência negra no Rio de Janeiro. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, v. 28, 2020.

- COSGROVE, Denis. A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. *In: CORRÊA, Roberto Lobato, ROSENDAHL, Zeny (org.). Geografia Cultural: uma antologia.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p. 219-237.
- DO CANTO, Tânia Seneme. Os mapas e as tecnologias digitais: novos letramentos em pauta no ensino de Geografia. *Perspectiva*, v. 36, n. 4, p. 1186-1197, 2018.
- GALINARI, Tiago Nogueira. Entrevista com a professora Gisele Girardi. *Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II*, v. 4, n. 8, p. 109-125, 2017.
- GITAHY, Celso. **O que é graffiti.** Brasiliense, São Paulo, 2017.
- GUIMARÃES, Geny Ferreira. Geo-grafias negras e geografias negras. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 12, p. 292-311, 2020.
- GUIMARÃES, Roberta Sampaio. **A utopia da Pequena África:** projetos urbanísticos, patrimônios e conflitos na zona portuária carioca. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.
- GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista crítica de ciências sociais*, n. 80, p. 115-147, 2008.
- MENDES, Raquel Almeida; RATTTS, Alex. A África nos cursos de geografia: uma experiência de pesquisa participante em sala de aula. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 10, n. 19, p. 445-460, 2020.
- Moura, Roberto. **Tia Ciata e a pequena África no Rio de Janeiro.** Vol. 32. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Cultura, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1995.
- PRINTES, Rafaela Biehl. Presença indígena nos livros didáticos de Geografia. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 4, n. 8, p. 195-220, 2014.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, v. 17, n. 37, p. 4-28, 2005.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.* Buenos Aires: Colección Sur Sur, 2000. p.118-142.
- RATTTS, Alecsandro (Alex) J. P. Geografia, relações étnico-raciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino. *Terra Livre*, v. 34, p. 125-140, 2010.
- RUBINO, Silvana. O mapa do Brasil passado. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, v. 24, p. 97-105, 1996.
- SANTOS, Renato Emerson Dos. Sobre espacialidades das relações raciais: raça, racialidade e racismo no espaço urbano. **Questões urbanas e racismo.** Petrópolis: DP et Alli, p. 36-67, 2012.
- SANTOS, Renato Emerson dos. Repertórios espaciais de ação na luta anti-racismo: o caso da Pequena África no Rio de Janeiro. *In: SÁNCHEZ, Fernanda; MOREIRA, Paula C. Cartografias do conflito.* - Rio de Janeiro: Letra Capital, 2019.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Edusp, 2002.
- SEEMANN, Jörn. Subvertendo a cartografia escolar no Brasil. *Geografares*, p. 138-174, 2012.
- SILVA, Tadeu Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** São Paulo: Autêntica, 2016.
- SMITH, LauraJane. **Uses of Heritage.** Londres: Routledge, 2006.

SOTRATTI, Marcelo Antônio. Revitalização. In: REZENDE, Maria Beatriz; GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia (Org.). **Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural**. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2015. (verbete).

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos avançados**, v. 32, p. 175-195, 2018.

TARTAGLIA, Leandro. O visível e o invisível: paisagem urbana e arte pública. **Elisée**, Rev. Geo da UEG, v. 4, n. 1, p. 126-139, jan./jun. 2015.

TARTAGLIA, Leandro. Os deslocamentos espaciais e epistêmicos da arte: o graffiti e outras estéticas das periferias. **Espaço & Geografia**, v. 24, n. 2, p. 223-242, 2021.

TUPYNAMBÁ, Yara. **Muralismo**. Belo Horizonte: Adi Edições, 2013.

VALVERDE, Rodrigo Ramos Hospodar Felipe. Os limites da inversão: a heterotopia do beco do Batman, em São Paulo. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 37, n. 2, 2017.

Capítulo 3

# A BRASILIDADE AFRO-INDÍGENA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: DESENVOLVIMENTO SOCIAL, CULTURAL E FÍSICO.

---

Greifus Romualdo da Silva

E-mail: [greyfus@hotmail.com](mailto:greyfus@hotmail.com)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2681230119176195>

## RESUMO

O Brasil é um país com uma população miscigenada e tem em suas maiores influências, a cultura afro e indígena. Apesar disso, estas referências étnicas não são explanadas de maneira adequada nos currículos escolares. Devido a isso, é necessária uma reconstrução dos conceitos pedagógicos, de forma que abordem contundentemente a historicidade destes povos que tiveram um apagamento sobre suas culturas. A Educação Física é um mecanismo de intensa interatividade durante a formação educacional e social de um cidadão e deve utilizar esta intencionalidade para fortalecer o conhecimento histórico das crianças. O desenvolvimento humano que a interseccionalidade da atividade física como currículo pode proporcionar, realça as nuances que entrelaçam a sociabilidade, por meio do convívio coletivo, a aculturabilidade que acolhe os princípios de bem comum entre diferentes culturas e a evolução físico corpórea que faz parte do movimento natural do ser em crescimento. Assim, coletando pesquisas bibliográficas, foram relacionados dispositivos discursivos de diversos autores, que ressaltam a importância desta temática, para um aprofundamento que respalde as práticas curriculares que incluam com verdade a historicidade, que as leis 10.639/ 2003 e 11.645/ 2008, determinam. Contribuindo social, cultural e historicamente, para a formação dos alunos do ensino básico, através das conexões que a Educação Física pode proporcionar aos currículos.

Palavras-chave: Influência. Indígena. Africana. Educação. Física.

## ABSTRACT

Brazil is a country with a mixed population and its greatest influences are afro and indigenous culture. Despite this, these ethnic references are not adequately explained in school curricula. Because of this, a reconstruction of pedagogical concepts is necessary, so that they can forcefully address the historicity of these peoples who had an erasure of their cultures. Physical Education is a mechanism of intense interactivity during the educational and social formation of a citizen and must use this intention to strengthen children's historical knowledge. The human development that the intersectionality of physical activity as a curriculum can provide highlights the nuances that intertwine sociability, through collective coexistence, the acculturability that welcomes the principles of common good between different cultures and the physical and bodily evolution that is part of the movement. nature of the growing being. Thus, collecting bibliographic research, discursive devices of several authors were related, which emphasize the importance of this theme, for a deepening that supports curricular practices that truly include historicity, which laws 10.639/2003 and 11.645/2008, determine. Contributing socially, culturally and historically, to the formation of basic education students, through the connections that Physical Education can provide to the curricula.

Keywords: Indigenous. African. Influence. Physical. Education.

<sup>1</sup>Pedagogo pela UNIVESP. Pós-graduações em Alfabetização & Letramento e Ciências Sociais pelo IMES – Instituto Mineiro de Educação Superior; em Direitos Humanos pela Faculdade Focus; em História e Cultura Afro-brasileira pela FABRAS. – Faculdade IBRA de Brasília e Graduado em Educação Física pela FABRAS – Faculdade IBRA de Brasília.

## 1. INTRODUÇÃO

De acordo com as pesquisas, as atividades físicas tiveram seu início nos primórdios da humanidade. E de maneira intrínseca o ser humano já praticava de forma sensório-motora, estímulos corporais que determinavam o seu desenvolvimento físico. Isso ocorria, de acordo com a sociedade em que vivia, pois cada povo tem a sua própria cultura, o que demarca suas específicas manifestações.

No decorrer dos tempos, foram identificados diversos meios de ativar o corpo. Através de simples afazeres para sobrevivência, como agricultura, construções de moradia, viagens a outros territórios, nadando ou remando, disputas de poder pelo grupo, lutas com diferentes povos e tantos outros atos de exercícios que subscrevem a existência humana. Assim, como a dança, os jogos e as brincadeiras de origem afro-indígena, que funcionam como ferramentas de desenvolvimento social, cultural e físico.

A dança sempre foi uma manifestação presente em diversos momentos históricos, onde a sua maneira, cada comunidade a executa para um fim específico. Seja para cultuar divindades, celebrar as colheitas, as forças da natureza, a cura, a luta, a vitória, o matrimônio, a puberdade, a alegria, a vida ou a morte. A dança também foi incorporada de diferentes formas em distintas culturas. E na educação física, tem em sua responsabilidade, a função de uma ferramenta de desenvolvimento, não somente físico, mas também, social e cultural. Pois, a dança como manifestação, expressa as características históricas e identitárias de um povo, apresentando conceitos que delimitam sua sociedade, enaltecendo suas heranças étnicas, por meio do folclórico, erudito e o popular.

Da mesma forma, os jogos e as brincadeiras trazem de maneira visceral a transmissão das heranças socioculturais, que perpassam pela história de um povo. Ensinaamentos estes, que funcionam através da oralidade, adotando uma didática afetiva, contribuindo para a sociabilidade do cidadão em formação. Estes desígnios comportam algumas diretrizes que contribuem para a consolidação do caráter infantil, trabalhando regras, limites, grupos, individualidades, direitos, deveres, autoconhecimento, autoestima, ética, moral, respeito ao próximo, a si mesmo e a diversidade. Portanto, ambos corroboram de forma proposital ou não.

Os esportes em suas distintas e mais elaboradas ou não, formas de execução, correspondem aos relacionamentos de competitividade e saúde. Relativamente interligados pela conexão corpórea que interliga os resultados de um para o outro. Resultando na possibilidade ou falta dela, para realizar uma atividade em função de respostas saudáveis, ou a falta de saúde para a prática esportiva



que lhe traga prazer. Além, deste pressuposto as práticas esportivas dignificam a sociabilidade, através das interações humanas que ocorrem por seu meio.

O Brasil é um país que teve uma grande miscigenação, que marcou a construção de uma sociedade com diversas particularidades. Estas, que se dividem em três bases, que formam o marco de uma sociedade com diversidade étnica. Infelizmente, devido a supressão colonial europeia, que desenvolveu um apagamento histórico das culturas indígenas e africanas, as expressões culturais destes povos, mesmo presentes nos dias de hoje, não tem suas origens reconhecidas. E assim, estas danças, jogos e brincadeiras afro-indígenas, com o decorrer dos tempos divergiram-se de seus contextos originários, extirpando as possibilidades de aprendizado da população, sobre suas reais raízes.

De acordo com a lei 10.639/ 2003, tornou-se obrigatória a inclusão do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas do ensino básico. Assim, como a lei 11.645/ 2008, estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão da história dos povos indígenas do Brasil. Por outro lado, entende-se que estas disciplinas não têm sido aplicadas com coesão nos currículos escolares. Isso ocorre, devido à falta de conhecimento ou desinteresse dos docentes, que necessitam de novas formações para adquirir a compreensão das matérias propostas e acelerar a reparação histórica sobre esta defasagem.

Os objetivos desta pesquisa, relacionam diretrizes que possam identificar diversos mecanismos, a serem atribuídos em atividades físicas educacionais no ensino básico e ao mesmo tempo, abordar as temáticas relacionadas a história e cultura afro-brasileira e indígena. Culminando na interseccionalidade, através das danças, jogos e brincadeiras afro-indígenas, onde além, de relacionar estas atividades ao lazer e entretenimento, os educandos possam aplicar suas funções ativo corporais para o seu desenvolvimento físico, sociológico e cultural. Relacionando as funções do ensino-aprendizagem, os contextos histórico-culturais e a construção social das crianças. Essa é uma tríade essencial para a organização deste tema tão importante, que abrange diversos princípios curriculares.

Estes estudos apresentam relações demarcadas sobre pesquisas históricas e sociais do comportamento humano em relação à educação física, apreciadas nas literaturas acadêmicas de diversos autores. Os quais se deleitam em seus respectivos temas, proporcionando ampla reflexão sobre esta temática. Possibilitando o aprofundamento das discussões sobre a atividade da educação física, de forma simbiótica. Conectando a dança, os jogos e as brincadeiras com a história e cultura

afro-indígena. Entrelaçando estas pedagogias, com a finalidade de sintetizá-las, customizando as interfaces para a congruência da interdisciplinaridade.

## **2. A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS ORIGENS**

A princípio, compreende-se que a educação física é oriunda dos primórdios da humanidade. Quando ainda primitivos, os seres humanos demandavam sua existência, a partir das atividades que possibilitavam sua sobrevivência. As rotinas eram diárias e contínuas, o que exigia o pleno exercício de suas repetições para seu aperfeiçoamento. Inconscientemente, estes afazeres contribuíam para a sua coordenação, tonificação corporal e resistência, devido as necessidades que os obrigavam a encontrar alimentos, fossem eles frutos ou caça.

Da mesma forma, ao surgir escassez, havia buscas por novos territórios, que os proporcionassem mais abundância alimentar. E com isso, acabavam existindo lutas e batalhas com outros indivíduos, pelas disputas por espólios. Sobretudo, as atividades físicas não se limitavam somente aos conceitos de sobrevivência, também se aplicavam aos momentos ritualísticos, aos quais poderiam durar horas, dias ou semanas e as celebrações de confraternização que ocorriam por diferentes motivos específicos. Além, das interações sociais, que se dividiam em danças, jogos ou brincadeiras.

Todos os exercícios físicos, qualquer que seja sua forma de realização, possuem suas raízes, de forma hipotética ou verdadeira nas mais primitivas civilizações. Pode - se afirmar que todos os tipos de exercícios físicos são provenientes de quatro grandes causas humanas: luta pela existência, ritos e cultos, preparação guerreira e jogos e práticas atléticas. (BAGNARA, Ano 15. N. 145, 2010).

A educação física foi desenvolvida em cada sociedade, de acordo com seus conceitos e objetivos. Inserindo sua funcionalidade para atender as necessidades naturais, naquele momento da sua história. Influenciada por situações políticas, contextos econômicos, sociais e científicos que predominavam em cada região.

É de pleno conhecimento, que o antigo Egito, já predominava a frente do seu tempo, quando se diz respeito as tecnologias. Possuía uma organização social, grandiosas construções, um poderoso exército, agricultura, cultos, festejos e atribuía deveres educacionais. Bagnara, diz que diversos povos, que coexistiam simultaneamente ao Egito, não gozavam da sua mesma modernidade, (2010). Diante de diversos registros históricos, comprovam-se modalidades ginásticas que atestam estas perspectivas, afirmando que os princípios da educação física de forma

organizacional, encontram-se no continente africano, onde havia constantes treinamentos dos exércitos egípcios para defender este império.

Já no Egito, os exercícios Gímnicos formaram a ginástica egípcia dotada de equilíbrio, força, flexibilidade e resistência. A existência da ginástica egípcia foi revelada em pinturas nas paredes de tumbas. (BAGNARA, Ano 15. N. 145, 2010).

Na história chinesa, também tinha caráter de guerra, já que era tradição preparar guerreiros para a defesa do país. Da mesma forma, o Japão utilizava para estes fins, preparando guerreiros samurais e conciliando com seus conceitos morais, religiosos e filosóficos. Ambos os países, também aderiam para fins terapêuticos e para a saúde. Já a Índia, que também incluía aos procedimentos de preparação militar, conceituava suas doutrinas, através das atividades físicas, onde foram desenvolvidos métodos medicinais que deram origem a modalidades como a yoga e a massoterapia.

Isso mostra a relevância da Ásia, como forte influenciador no desenvolvimento da educação física como ciência corporal. Trabalhando a coordenação motora, flexibilidade, força, resistência, equilíbrio corporal, mental e espiritual. Estes fatores estão refletidos até os dias de hoje, quando se observa as diferentes diretrizes que as atividades físicas proporcionam para quem pratica. Seja para tonificar o corpo, estar preparado para resistir a longo período de alguma atividade, conseguir equilíbrio corporal, perder ou ganhar peso, adquirir força para realizar feitos que necessitem, ou até para foco e concentração, entre tantos outros objetivos.

Os conceitos intelectuais da antiga Grécia, tiveram fundamental importância nas maneiras de compreender a educação física. Uma sociedade constituída de grandes pensadores, que deixaram suas influências até os dias de hoje. Estes, que problematizaram o olhar, que até então, era voltado para as questões unicamente corporais, passando a refletir sobre o equilíbrio mental, a partir das práticas físicas. Conceitos estes, que foram absorvidos por Roma, após sua conquista e domínio, aderindo estes conhecimentos para a preparação de guerra. Foi quando surgiu aquele velho ditado, mente são, corpo são.

Grandes artistas, pensadores e filósofos como Mirón, Sócrates, Hipócrates, Platão e Aristóteles criaram conceitos como o de equilíbrio entre corpo e espírito ou mente, citados por Platão. Também nasceram na Grécia os termos halteres, atleta, ginástica, pentatlo, entre outros. (BAGNARA, Ano 15. N. 145, 2010).

Segundo Fernandes (2022), os jogos olímpicos, que foram criados em Olimpia, cidade da Grécia, eram eventos relacionados a uma visão mítica sobre os esportes, entrelaçando homenagens

ao Deus mitológico Hercules. Trazia modalidades como, corridas a pé e com bigas, lançamentos de lanças e dardos. Mais tarde, no final o século XVII, o Barão de Coubertin revitalizou a maneira de realizar os jogos olímpicos, que foi se renovando até os dias de hoje como o conhecemos.

O período medieval, considerado idade das trevas, repercutiu com a grande imposição do cristianismo, crucificando o culto ao corpo, exigindo dedicação total a espiritualidade e a fé, a todo custo. Embora, tenha sido um momento extremamente violento da história, onde o derramamento de sangue era comum em torneios e criou-se um abismo que causou o desmoronamento na evolução da educação física, se mantiveram apreciadores da intelectualidade de pensadores como Aristóteles e instituíram o florescer das primeiras instituições de ensino superior.

Diferente da idade média, o renascimento foi uma época produtiva para a ascensão da educação física. O culto ao corpo, anteriormente destituído, ressurgiu com mais força e apresentou-se em manifestações artísticas, que valorizaram as formas do corpo humano de maneira visual. A área da medicina, protagonizou a inserção da educação física, através dos estudos do corpo humano, por meio de dissecações para o melhor conhecimento do seu funcionamento. Tornando-se também, conteúdo disciplinar, de mesmo valor nas escolas convencionais (PEREIRA; MOULIN, 2006, p. 20, apud BAGNARA 2010, Ano 15, N. 145).

De acordo com BAGNARA, durante o iluminismo, a disseminação de conhecimento foi proposta em grande escala e a busca por mudanças políticas que afetassem de maneira benéfica as paridades sociais, repercutiram com intensidade. Neste momento de sua história, a educação física foi recebida pelo ensino infantil, ação proposta por Rousseau. E o ato de efetuar as atividades físicas ganharam novos princípios, a partir das observações de Pestalozzi, dinamizando suas execuções e posicionamentos, de forma adequada para a melhoria dos resultados desejados. (2009)

Descrito por PEREIRA, MOULIN (apud BAGNARA, Ano 15, N. 145, 2010), o início do período contemporâneo foi marcado pela ginástica localizada. E os responsáveis por seu surgimento foram grandes nomes da Europa, enquadrando países como França, Inglaterra, Alemanha e a Escandinávia. Entre estas personalidades, são citados os alemães Johann Cristoph Friederick Guts Muths, conhecido como patrono da ginástica pedagógica e Friederick Ludwing Jahn, que prezava pela força na ginástica patriótica e criador de algumas modalidades da ginástica olímpica. Da parte sueca, Per Henrik Ling, após absorver forte influência de Guts Muths, travou uma intensa batalha para inserir em seu país, os estudos científicos que derivavam de seu inspirador. Mas, seu objetivo foi alcançado, impulsionando a ginástica, como hoje é conhecida.

Relatados na literatura de Bagnara, a França tem Francisco Amorós y Ondeano e Georges Herbert. O primeiro subdividiu a educação física em diversas categorias, civis, militares, medicinais, industriais e cênicas. O segundo pregou a prática da ginástica relativa as habilidades humanas, que assimilam saltos, corridas, nado, escalada, e demais feitos naturais. Com a estrutura da educação física ligada aos esportes, a Inglaterra que também transpirou influência no militarismo, trouxe como seu representante, o reorganizador dos jogos olímpicos, Tomas Arnold. A partir destas escolas, o mundo passou a adquirir maior importância nos conceitos fundamentais da educação física, realizando pesquisas para o aprofundamento da melhor aplicação de suas modalidades. Reconhecendo e valorizando seus diversos objetivos para a melhor qualidade de vida, independentemente da idade de quem a prática. (2006)

Diante destas perspectivas, identificam-se diversos aspectos da educação física, que estão relacionados a temporalidade. Aos quais surgiram a territorialidade em que ocorreram e as disposições sociais e culturais, que estavam refletidas em suas respectivas sociedades. Dinamizando sua aplicação e efetividade, de acordo com suas necessidades naquele momento, fossem elas, para autoconhecimento físico ou espiritual, saúde ou entretenimento, esportivo ou militar. Retratando os traços históricos do seu desenvolvimento e da sua evolução. Desde sua mais simples concepção, inerente à sua existência como ciência sensório-motora. Ressignificando todo o pragmatismo em amplas teorias, que contribuíram para expandir as práticas das atividades físicas em todo mundo.

### **3. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL**

#### **3.1. Lutas de Origem Brasileira**

Os primeiros registros que denotam a atividade física no Brasil, se deram por meio de uma das cartas de Pero Vaz de Caminha, que notificou indígenas dançando. Eles realizavam pulos e giros, enquanto um português executava uma música, através de uma gaita (RAMOS 1982 apud SOARES, Ano 17, N. 169, 2012).

Estes e outros relatos, comprovam que muito antes da invasão portuguesa, os indígenas já exerciam atividades físicas relacionadas às suas rotinas diárias. A cultura indígena é repleta de especificidades relativas aos seus rituais e festividades. Rituais relacionados a nomeação, matrimônio, passagem para a vida adulta, guerreiro, pajé, caçador, fertilidade, entre outras celebrações. Além disso, realizavam ações de sobrevivência que determinavam atividades físicas

relevantes, como agricultura, caça, pesca, disputas de território entre diferentes etnias. E se utilizavam de jogos e brincadeiras que contemplavam seu entretenimento.

De modo geral, sabe-se que as atividades físicas realizadas pelos indígenas no período do Brasil colônia, estavam relacionadas a aspectos da cultura primitiva. Tendo como características elementos de cunho natural (como brincadeiras, caça, pesca, nado e locomoção), utilitário (como o aprimoramento das atividades de caça, agrícolas, etc), guerreiras (proteção de suas terras); recreativo e religioso (como as danças, agradecimentos aos deuses, festas, encenações, etc.) (GUTIERREZ, 1972 apud SOARES, Ano 17, N. 169, 2012).

O Brasil colonial foi marcado pelas atrocidades históricas que incluíram a quase dizimação total da população indígena e a escravização da população africana trazida para este território. No decorrer de sua história, os negros, como foram nomeados os africanos durante a escravidão, inventaram a capoeira. Já que não tinham acesso a armas, os escravizados desenvolveram uma luta, transformando seu próprio corpo em uma arma, camuflando este artifício de defesa em forma dança, para que os escravagistas não percebessem que estavam praticando e treinando com sua arma de defesa. MENDES, diz que as práticas da capoeira, eram realizadas ao fim do dia de trabalho pesado. Era uma maneira de confraternizarem e ao mesmo tempo praticarem os métodos de defesa e ataque, que se misturavam com os movimentos de danças africanas (2019).

Durante estas atividades, existia um acompanhamento percussivo e palmas, com a participação de todos os presentes. Assim, os escravizadores entendiam a capoeira como uma atividade de entretenimento. O praticante da capoeira aprendia a efetuar diversas funções motoras que determinavam a qualidade de sua execução. Tocar e dançar ao som do ritmo e da música, e lutar de acordo suas técnicas. (MENDES, 2019)

Os ricos senhores de engenho impediam de forma rigorosa que os escravos executassem qualquer tipo de luta. Por conta disso, os africanos utilizavam do ritmo e dos movimentos de danças africanas de forma que se adequasse a um tipo de luta. Dessa forma começou a surgir a capoeira, uma combinação de arte marcial e luta camuflada de dança. A modalidade foi um importante recurso da resistência cultural, sobretudo corporal dos escravos brasileiros. (MENDES, 2019)

Durante mais de 300 anos, a capoeira foi uma ferramenta de luta para a libertação dos escravizados no Brasil. Contribuindo para a sobrevivência, resistência e existência do povo afrodescendente neste país. Sua prática era realizada nas senzalas, nos terreiros e quilombos, onde se reuniam para organizar suas lutas e revoluções. Em 1988, foi sancionada a abolição da escravatura, lei que determinou politicamente a liberdade dos negros. Mas, por outro lado, não

propiciou a inserção deste povo na sociedade. Desta forma, não tinham como sobreviver adequadamente sem trabalho e moradia, vivendo em miséria, nas ruas e matas e este processo despertou revoltas e rebeliões. Visto que estas práticas eram identificadas como manifestações marginais violentas, a capoeira foi proibida de ser praticada e qualquer capoeirista identificado, era preso prontamente.

Talvez muitos não saibam, mas até o ano de 1930 a capoeira era impedida de ser realizada no Brasil. A prática era vista como uma luta violenta. Por conta disso, a polícia era orientada a prender os praticantes. (MENDES, 2019)

A partir de 1930, as perspectivas da capoeira foram revitalizadas. Após a apresentação desta luta ao presidente em gestão, passou a ser vista com outros olhos, e assim, intitulada como esporte nacional. Getúlio Vargas se agraciou tanto com a demonstração de capoeira do Mestre Bimba e liberou livremente sua prática.

Manoel dos Reis Machado, também conhecido como mestre Bimba, nasceu em Salvador em 1899 e foi o fundador da **capoeira regional**. Ficou conhecido pelos serviços comunitários e sociais que prestava, principalmente com crianças e adolescentes. Mestre Bimba foi o criador do núcleo de documentação, com mais de 5000 títulos sobre capoeira e assuntos relacionados. Ele foi um lutador de grande referência, além um exímio educador. (Mendes, 2019)

Além, de retirar a capoeira do âmbito marginal, Bimba foi um revolucionário na transformação da capoeira como a conhecemos hoje. Uma arte originalmente brasileira que tem raízes centenárias e tornou-se uma das expressões culturais mais tradicionais de nosso país. Reconhecida como esporte, é uma luta e dança brasileira, que manifesta as suas influências africanas. Em sua prática desenvolve-se coordenação motora, mobilidade, força, flexibilidade, definição muscular, agilidade e autoconfiança. Além disso, possibilita a prática da autodefesa, através da ginga e esquivas. E quando necessário, a utilização de movimentos de ataque e imobilização.

Continuando com os esportes brasileiros, nada mais nacional que uma modalidade etnicamente originária desta terra. Dentre tantas atividades praticadas em diversas etnias indígenas, a luta mais conhecida é a marajoara. Esta luta é um combate incessantemente corporal, onde os opositores se digladiam até que um vencedor consiga encostar as costas do outro no solo. Geralmente, ocorrem em terrenos que possam amortecer a queda dos lutadores, evitando assim, lesões e ferimentos mais graves.

A luta marajoara não tem registros exatos, sobre em qual período da história surgiu sua existência. Mas, estudos dizem que ao final do século XIX, suas práticas eram comuns entre os povos indígenas para seu lazer. Como o próprio nome indica, sua origem tem indícios na Ilha de Marajó e se estende fortemente com sua maioria de praticantes no norte do Brasil.

Atualmente, a luta marajoara tem relevante presença no dia a dia dos habitantes daquela região do país, principalmente na população marajoara. Hoje em dia, além de fazer parte do entretenimento e defesa pessoal de seus praticantes e simpatizantes, também é utilizada por lutadores de artes marciais mistas.

Outra luta de origem indígena é o Huka Huka, tem maiores registros na região do Mato Grosso e suas práticas pelos povos do Xingú e Bakairi. Tem semelhanças com a luta greco-romana e wrestling, e se inicia com os opositores ajoelhados e combatendo um ao outro circularmente. Seu princípio básico é derrubar o oponente e se acontecer de os lutadores se desvencilhar sem que nenhum seja derrubado, ocorre um empate.

Estas modalidades de lutas brasileiras, são consideradas esportes. Mas, trazem um contexto sociocultural, que contempla a historicidade de suas origens, apresentando suas identidades, resgatando as memórias que foram apagadas e fortalecendo o resgate cultural da sociedade a qual faz parte.

### 3. 2. Danças Indígenas

Além das atividades esportivas, as influências afro-indígenas, também proporcionaram manifestações artísticas e culturais relacionadas a dança. Em sua diversidade as danças afro-brasileiras possuem características regionais, que determinam a identidade trazida por escravizados de diferentes países da África. E as danças indígenas se diferem, de acordo com as especificidades que cada uma de suas etnias possuem. Embora distintas, ambas refletem pequenas similaridades, expressando discursos ritualísticos, religiosos, celebrativos, cerimoniais e comemorativos.

Em referência as africanidades dispostas, estão relacionadas em suas principais danças, a dos orixás, o jongo, maracatu, maculelê, samba de roda, congada, boi-bumbá, frevo e a própria capoeira, antes relatada como luta e esporte. Já nas raízes indígenas citam-se como as mais conhecidas, o kuarup, dança da onça, dança dos praiás, toré, kahê-tuagê, atiaru, jacundá e cateretê.

Estas manifestações culturais têm grande relevância e como toda dança, são executadas através da expressão corporal, utilizando o próprio corpo como instrumento de realização. E toda cultura afro e indígena, carregam em suas características indumentárias, acessórios ou pinturas



corporais que personifiquem a sua identidade, apresentando artefatos artísticos que se relacionem com a historicidade de sua cultura. Estes eventos são mantidos por pequenas e grandes comunidades, onde executam as danças de forma individual, em pares ou de forma coletiva, exercendo a manutenção das tradições de seus grupos.

Entre as danças indígenas, temos o Toré, praticada por muito povos da América latina. Tem em sua finalidade, a conexão com ancestrais, a natureza e a espiritualidade. No Brasil tem presença no nordeste do país e Minas Gerais e é utilizada assiduamente em manifestações de luta dos povos indígenas em geral, (Aidar, 2022). Outra dança conhecida entre os povos indígenas é o Kuarup ou Quarup, praticada no Alto do Xingu.

O Kuarup ou Quarup, tem ligação com a celebração aos mortos. Praticada no Alto Xingu e os povos do entorno. É realizado com alegria e seu nome é em homenagem a árvore sagrada com mesmo nome. PIRES, 2022)

Ela está intimamente ligada a uma árvore da região, cuja madeira recebe o nome de Kuarup. Esse é um elemento essencial na cerimônia, sendo adornado nas cores amarela e vermelha em pinturas cheias de significado. A dança tem como objetivo reverenciar os mortos, fazendo uma despedida dos entes queridos que já não estão nesse plano. (Aidar, 2022).

Segundo Aidar (2022), a Dança da Onça acontece no momento de transição de um jovem indígena para a sua fase adulta. Neste ritual, o jovem dança aos pulos, mascarado e vestido com uma pele de onça. Esta é uma cerimônia da etnia Bororo, localizada no Mato Grosso, onde um jovem representa sua primeira caça. Aidar também relata, sobre a Dança dos Praiás, praticada pelo povo Pankararu, que é encontrado em Pernambuco. Esta dança tem um grande valor sacro para os indígenas, que se vestem com palhas e uma máscara. O ritual é realizado com acompanhamento cântico. Ainda por Aidar (2022), é citado o Jacundá, onde reúnem-se homens e mulheres, de mãos dadas e formando um círculo. Uma pessoa se mantém no centro do círculo, tentando sair do cerco, ao romper o círculo, a pessoa que cedeu, vai ao centro e recomeçam. Este é um ritual típico dos povos amazônicos, que cantam sem parar durante a celebração.

Também conhecida como Catira, essa dança é atualmente realizada no interior de São Paulo e faz parte da cultura sertaneja. Sua origem carrega elementos indígenas, mas também africanos e europeus, sendo fruto de uma mistura das diversas culturas presentes no solo brasileiro. Inicialmente praticada apenas por homens, hoje também recebe mulheres no grupo. A disposição é feita em fileiras, onde um de frente para o outro faz movimentos de batidas com as mãos e os pés, numa espécie de sapateado. (Aidar, 2022)

Pires (2019), diz que Kahê-Tuagê, é um conjuro. Seu objetivo é emanar as forças da natureza para atrair chuvas. As atividades ritualísticas têm as mulheres como referências para a

cerimônia. De acordo com a tradição indígena, a feminilidade tem o poder de controle do tempo. Este é um ritual da etnia Kanela, encontrada na região do rio Tocantins e sua execução ocorre com jovens enfileiradas balançando braços e corpos para frente e para trás.

Com o intuito de expurgar a energia negativa dos espíritos ruins e atrair a energia positiva dos espíritos do bem, a Dança Atiaru é realizada ao final da tarde, ao cair do sol. Indígenas de ambos os gêneros se reúnem com seus ornamentos e adereços para esta celebração, (Pires, 2019).

### **3.3 Danças Afro-brasileiras**

O Brasil construiu uma narrativa diversificada, quando se trata de cultura. Em relação as danças afro-brasileiras, por ser um país com dimensões continentais, abrigou diversos povos afrodescendentes, que disseminaram em suas heranças, as influências que deram base ao desenvolvimento de nossas manifestações. Tradições estas, que com suas regionalidades determinam as funções, às quais elas têm representatividade, sejam elas sociais, religiosas, comemorativas, cerimoniais ou ritualísticas. Diante disso, dentre tantas danças brasileiras influenciadas pela cultura africana, apresentam-se aqui, algumas das mais populares.

O Bumba Meu Boi, também conhecido em alguns lugares como Boi Bumbá, tem forte presença no norte e nordeste do Brasil. Embora, também tenha influências europeias, sua força cultural está nas referências do indigenismo e africanidade. “Trata-se de uma dança na qual a representação teatral é um fator marcante. Assim, a história da vida e da morte do boi é declamada enquanto os personagens realizam suas danças”. (Diana, 2022)

Segundo Diana (2022), nascido no Recôncavo Baiano, o Samba de Roda tem a sua origem dentro das rodas de capoeira. Desenvolvido e praticado pelos escravizados, era realizado em terreiros e senzalas para sua descontração. Floresceu na segunda metade do século XIX, como fluxo de manutenção das tradições africanas em solo brasileiro. A mesma autora, ainda diz, que o frevo, como seu próprio nome arremete, tem um ritmo frenético. Oriundo de Pernambuco, nasceu no século XIX, para ser dançado acompanhando as marchinhas carnavalescas instrumentais, tendo como acessório coreográfico de mão, um mini guarda-chuvas colorido, como as roupas de seus brincantes. Também originário do Estado de Pernambuco, o Maracatu é mais uma dança que traz em seu núcleo uma miscigenação cultural étnica afro-indígena. Típica da região nordestina, sua cultura se espalhou, tornando-se reconhecida nacionalmente. Ritmo batido é a tradução de seu nome de origem indígena, que expressa sua literal intencionalidade. E seu contexto artístico se completa com as vestes e caracterizações. Já o Jongo, tem somente a influência africana e se constitui de uma

simplicidade rural. Sendo dançada com o acompanhamento de alguns instrumentos rústicos de percussão.

O Carimbó é uma dança criada pelos escravizados e com o tempo foi absorvida pelos indígenas. Seu nome tem origem da palavra pau furado, que também nomeia o instrumento que se toca para ritmar a dança. (Fernandes, 2022)

De acordo com Milani (2005), Maculelê é uma dança afro-indígena, oriunda de uma luta tribal africana. No Brasil teve sua inserção após a mescla com as danças indígenas, passando a ser praticada pelos canavieiros do Recôncavo Baiano, em meados do século XVIII.

A dança dos Orixás tem um conceito religioso. Carrega contextos relacionados às entidades e suas ligações com a natureza. A espiritualidade africana traduz a expressão corporal de cada um destes, através dos movimentos provenientes do ar, água, fogo, terra e seus respectivos fenômenos naturais. SANTANA (2013)

É comprovado que a Dança Afro, é uma atividade física que fornece muitos elementos para a formação educacional do indivíduo, ajudando na educação do movimento, principalmente, para as crianças. Entre eles pode-se citar: o canto, a poesia, códigos sociais, identificação culturais e componentes das funções motoras como: coordenação, ritmo, equilíbrio, e ainda, percepção ao nível de corpo, objetos, formas, linhas e cores. (Santana, 2013).

Esta manifestação envolve uma ancestralidade, desconhecida da maioria dos brasileiros e distorcida pelo colonialismo europeu. Trabalhar a desmistificação destes pareceres negativos, durante dinâmicas pedagógicas, contribui para o reconhecimento da verdadeira historicidade do cidadão brasileiro em formação.

### **3. 4. Jogos e Brincadeiras Indígenas**

Na diversidade dos jogos e brincadeiras que sempre fizeram parte das vivências infantis, entre tantas, muitas delas são de origem indígena. Porém, devido a falta de informação ou disseminação de nossa cultura originária, não é sabido quais são as historicidades destas atividades de sociabilidade infantil, que perduram até os dias de hoje e podem contribuir para o desenvolvimento das crianças durante sua formação no convívio escolar.

Citando alguns destes jogos e brincadeiras, Fernandes (2022), relata sobre as heranças indígenas que estão presentes nos jogos e brincadeiras durante a infância dos brasileiros. E que podem ser aplicadas pedagogicamente na educação infantil para o desenvolvimento das coordenações motora, estabilidade corporal, sensorial, trabalho em grupo e planejamento de execução. Um destes brinquedos é a Peteca, muito conhecido, mas poucos sabem que tem origem

indígena. Sua prática consiste em não a deixar cair, batendo para cima com a palma da mão. Sua confecção é simples, utiliza couro, areia e pena e sua construção pode fazer parte da atividade com as crianças, substituindo os materiais, por outros similares.

Entre os jogos citados por Fernandes (2022), tem o Cabo de Guerra, onde dois grupos de participantes se reúnem em pontas opostas de uma corda para puxá-la. O objetivo é conseguir fazer um dos grupos ultrapassar uma linha territorial feita entre os dois grupos. Outro jogo popular é o Tobdaé, que originou a Queimada, como é mais conhecida. Neste caso, utilizam-se três petecas e o objetivo é acertar os oponentes. Pode ser praticada em um acampo determinado ou em espaço livre. O time vitorioso é aquele que acertar todos os integrantes do outro grupo primeiro. Ainda nos textos de Fernandes (2020), diz que a Briga de Galo é uma brincadeira com dinâmica interessante. Tem dois participantes e é colocada uma fita colorida nas costas de cada um deles. São posicionados um de frente para outro e a meta é conseguir ver a cor da fita do adversário, sem que o outro veja a sua. Outra maneira de executar esta brincadeira é pedir que os participantes sustentem seu corpo com uma única perna e tentem fazer que o outro coloque os dois pés no chão, o desequilibrando com o próprio corpo, sem usar as mãos, que devem ficar para trás ou com braços cruzados. O mesmo autor refere-se a Corrida do Saci, muito praticada durante eventos familiares, onde os participantes realizam uma corrida em uma perna só. Esta brincadeira contribui para a força, equilíbrio e coordenação das crianças e ainda associa à um personagem do folclore brasileiro.

### 3. 5. Jogos e Brincadeiras Afro-brasileiras

As influências africanas no Brasil são inegáveis em todos os contextos e nos jogos e brincadeiras não poderia ser diferente. As tradições e cultura do povo brasileiro carregam fortes referências trazidas pelos povos africanos que foram escravizados no Brasil. Que mesmo sob árduo sofrimento durante mais de 300 anos de sua escravização, conseguiu inserir em nossa sociedade, atividades de entretenimento da sua cultura familiar. Heranças dos costumes de diversos povos da África que foram submetidos à uma diáspora obrigatória.

As pesquisas de Educação (2018), apresentam algumas brincadeiras oriundas de diversos países do continente africano. A lista começa com uma brincadeira chamada de Acompanhe Meus Pés. Com função memorial, esta atividade é originária do Zaire e sua realização acontece com a formação de um círculo, com os participantes batendo palmas. Uma criança é escolhida como líder para iniciar a brincadeira e executa uma dança a ser imitada por outra criança, escolhida por ele ao redor do círculo. O escolhido tenta reproduzir a dança, se conseguir realizar com sucesso, será o

novo líder, se não, o líder escolhe outra criança e refaz o processo. Outra brincadeira, é a nigeriana Saltando o Feijão. Em sua execução, um integrante balança uma corda de maneira giratória, enquanto o grupo deve saltar sobre ela, sempre que a corda passar. Qualquer participante que for atingido pela corda será eliminado e o último será o vitorioso.

Continuando com Educação (2018), uma brincadeira muito conhecida no Brasil veio de Moçambique. Terra e Mar, funciona de uma maneira muito simples, onde faz-se uma linha no chão e de um lado fica a terra e de outro o mar. Uma pessoa fica responsável por gritar terra e mar e a cada comando as crianças devem pular no campo determinado. Os comandos vão se acelerando e pode ser de maneira alternada ou repetida para confundir os participantes. Quem errar o campo determinado sai da brincadeira e quem sobrar por último, vence.

Também trazida da Nigéria, Pegue a Cauda é uma brincadeira de execução por equipes. São Criadas turmas com a mesma quantidade de crianças, que formam filas, onde cada criança coloca suas mãos nos ombros de quem está a sua frente. No bolso do último integrante de cada fila é colocado um lenço, uma espécie de bandeira que representa o time. O objetivo da brincadeira é que o primeiro integrante de cada fila, tente pegar o lenço no bolso do último participante da fila adversária. A fila que perder o lenço ou desmanchar a fila, perde o jogo. Pode-se jogar com dois ou mais grupos.

Entre uma infinidade de jogos e brincadeiras das culturas de países africanos, que se espalharam ao redor do mundo ou influenciaram atividades infantis, no Brasil existem variadas versões que são originais ou adaptadas pelas influências de sua origem. Darc (2019), diz que, "é essencial que as crianças conheçam as histórias de outros países, suas brincadeiras e costumes", Em sua perspectiva, completa que, "na escola a trajetória dos africanos e afro-brasileiros é estudada unicamente a partir da escravização, mas não exploramos as reais origens dessas pessoas" Darc (2019).

De acordo com Redação (2015), na Tanzânia, existe uma brincadeira, onde forma-se um círculo, fila ou até mesmo, podem ficar espalhados. E é executada uma música que propõe aos participantes acompanharem os comandos existentes na canção. A música está integralmente no idioma suaíle, e os significados das palavras são:

1. Si Mama (Ficar em pé).
2. Kaa (Abaixar).
3. Ruka (Pular).
4. Tembea (Andar).

5. Kimbia (Correr).

Si Mama – Kaa – Si Mama – Kaa

Ruka, Ruka, Ruka – Si Mama – Kaa

Tembea – Tembea – Tembea – Tembea – Tembea – Tembea

Ruka – Ruka – Ruka – Si Mama – Kaa

Kimbria – Kimbria – Kimbria – Kimbria – Kimbria – Kimbria

Ruka – Ruka – Ruka – Si Mama – Kaa

Essa atividade, como outras, envolve diversos fatores, que atuam de forma conjunta dentro do exercício, situando os principais objetivos da educação física, estimulando o desenvolvimento histórico-cultural e físico das crianças.

#### 4. CONSIDERAÇÕES

Em virtude dos aspectos mensurados durante este estudo, compreende-se, que a influência africana e indígena é extremamente concreta na sociedade brasileira. Assim, como é dentro da historicidade da Educação Física no Brasil. Os jogos e brincadeiras infantis estão repletos da ludicidade afro-indígena, ressaltando traços destas culturas que contribuíram para a base do desenvolvimento cultural deste país.

Da mesma forma, entende-se que os esportes afro-indígenas são centenários e de importante relevância cultural e histórica para o Brasil. Refletindo a essência dos povos que tiveram a sua história escondida ou apagada durante séculos. Resgatar ou reavivar estes contextos contribuem para que a população brasileira, conheça a sua ancestralidade e se reconheça como indivíduo. Preservando a verdadeira história de seus antepassados e protegendo a memória para as futuras gerações.

Diante destas pesquisas, observa-se que as danças africanas e indígenas, ou por elas influenciadas, caracterizam o sumo artístico das expressões corporais brasileiras. Delineando um percurso de tradicionalismo e contemporaneidade, que percorre a história cultural, religiosa e comportamental deste país. Desenvolvendo diversos segmentos, contínuos e paralelos sobre as suas perspectivas origens.

As leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, surgiram para corrigir a defasagem, causada por um apagamento histórico, sobre as trajetórias étnicas de origem africana e indígena na sociedade

brasileira. Mas, ainda não são devidamente aplicadas como deveriam, por falta de formação adequada dos docentes que atuam no sistema educacional do país.

Uma boa prática para realizar uma mudança neste contexto é desenvolver estímulos amplos para os docentes e educandos. Proporcionar ferramentas de atualização para quem ensina e propiciar maior alcance curricular para quem aprende. Apresentar cotidianamente estas estruturas culturais que se agregam às atividades da Educação Física. E propor pesquisas sobre esportes, danças, jogos e brincadeiras de origem ou influência africana e indígena. Para deleitar-se com as riquezas que esta aprendizagem pode trazer e ambos conheçam com mais propriedade e aprimorem a disseminação formal ou informal destes conhecimentos absorvidos.

É necessário, que este tema ainda seja apresentado com maior intensidade e discutido por pares que objetivem sua solidificação, nos currículos das bases do sistema educacional brasileiro. Desmistificando estas culturas, que têm fundamental importância em nossa sociedade. Afirmando, que a brasilidade afro-indígena na Educação Física, tem extrema relevância social, cultural e física, para toda e qualquer criança em desenvolvimento.

## **5. REFERÊNCIAS**

AIDAR, Laura. **Danças Indígenas: Tipos, características e objetivos**. Toda Matéria. 2022. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/dancas-indigenas-tipos-caracteristicas-e-objetivos/>>. Acessado em: 21 de abril de 2022.

ALVEZ, Carla Cristina. ANDRADE; Lucas Tadeu. **A prática da dança na educação física escolar: realidades e desafios**. EFDeportes Revista Digital, ano 18, n.184. Buenos Aires. 2013. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd184/a-danca-na-educacao-fisica-escolar.htm>>. Acessado em: 22 de abril de 2022.

ANTUNES, Marcelo Moreira. PINHEIRO, Claudio Joaquim Borba. CAMPOS, Ítalo Lopes. **Luta Marajoara: Uma Luta Genuinamente brasileira**. Revista do Profissional de Educação Física Proativa. 06 de janeiro de 2021. Disponível em: <<https://revistaproativa.com.br/luta-marajoara-uma-luta-genuinamente-brasileira/>>. Acessado em: 29 de abril de 2022.

ARAÚJO, Felipe. **Huka-Huka**. Info Escola. Disponível em: < <https://www.infoescola.com/artes-marcais/huka-huka/>>. Acessado em 12 de abril de 2022.

ARAÚJO, Paulo. **Dança na Escola: Uma educação, pra lá de física**. Nova Escola. 07 de março de 2018. Disponível em: <[https://novaescola.org.br/conteudo/199/danca-escola-educacao-pra-la-fisica?gclid=Cj0KCQjw0PWRBhDKARIsAPKHFgh4gaWp1kuwePiuS8re1LSfywKil1s83HxsFSl3pfCn\\_bUS3c81U34aAikkEALw\\_wcB](https://novaescola.org.br/conteudo/199/danca-escola-educacao-pra-la-fisica?gclid=Cj0KCQjw0PWRBhDKARIsAPKHFgh4gaWp1kuwePiuS8re1LSfywKil1s83HxsFSl3pfCn_bUS3c81U34aAikkEALw_wcB)>. Acessado em: 17 de abril de 2022.

ARRAZ, Fernando Miranda. **A Importância da Atividade Física na Infância**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, Ano 03, Ed. 08, Vol. 01, pp. 92-103, agosto de 2018. ISSN:2448-0959. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/atividade-fisica-na-infancia>>. Acessado em: 18 de abril de 2022.

BAGNARA, Ivan Carlos. LARA, Aline de Almeida. CALONEGO, Chaiane. **O Processo Histórico, Social e Político da Evolução da Educação Física**. EFDeportes Revista Digital. Ano 15. N. 145. Buenos Aires. Junho de 2010. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd145/o-processo-historico-da-educacao-fisica.htm>>. Acessado em: 25 de abril de 2022.

BATISTA, Maria do Patrocínio Freire; ALBUQUERQUE, Artur; MARINHO, Juliana de Lucena Souto; COSTA, Thayse Borges; LISBOA, Maria Goretti da Cunha. **Educação física e cultura popular através da educação física**. Editora Realize. 2014. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2014/Modalidade\\_1datahora\\_04\\_11\\_2014\\_17\\_01\\_40\\_idinscrito\\_20\\_bb8db0766760bf2d579d38c08255de2e.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2014/Modalidade_1datahora_04_11_2014_17_01_40_idinscrito_20_bb8db0766760bf2d579d38c08255de2e.pdf)>. Acessado em: 27 de Abril de 2022.

DARC, Larissa. **Por que, Levar Brincadeiras Africanas Para a Escola**. Nova Escola. 13 de outubro de 2019. Disponível em: <<https://box.novaescola.org.br/etapa/2/educacao-fundamental-1/caixa/8/leve-as-brincadeiras-africanas-para-sua-sala/conteudo/18550>>. Acessado em: 28 de abril de 2022.

DIANA, Daniela. **Danças Folclóricas**. Toda Matéria. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/dancas-folcloricas/>>. Acessado em 20 de abril de 2022.



EDUCAÇÃO, Escola. **Brincadeiras africanas: Dia da Consciência Negra**. Escola Educação. 06 de agosto de 2018, Disponível em: <<https://escolaeducacao.com.br/brincadeiras-africanas/>>. Acessado em: 29 de abril de 2022.

FERNANDES, Cláudio. **Origem dos Jogos Olímpicos**. Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/educacao-fisica/origem-dos-jogos-olimpicos.htm>>. Acessado em 23 de abril de 2022.

FERNANDES, Marcia. **Carimbó: Tudo Sobre a Dança Típica do Pará**. Toda Matéria. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/carimbo/>>. Acessado em: 19 de abril de 2022.

FERNANDES, Márcia. **Brincadeiras indígenas**. Toda Matéria. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/brincadeiras-indigenas/>>. Acessado em: 25 de março de 2022.

FOGANHOLI, Claudia; SILVA, Júlio Cesar da; FERNANDES, Pedro Borges; VAZ, Paulo Viera dos Santos; DA SILVA, Moisés Teixeira; CORREA, Ingrid Lourenço de Amorim. **História e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nas aulas e educação física: relato dos encontros de um projeto de extensão**. Temas em Educação Física Escolar. Vol. 4, N.2. 2019. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/2435>>. Acessado em: 26 de abril de 2022.

FONTENELE, Zilfran Varela. CAVALCANTE, Maria da Paz. **Práticas docentes no ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena**. Scielo Brasil. Educação e Pesquisa 46. 2020. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ep/a/FvVRWqm6VPnjPdQZH53qMdc/?lang=pt>>. Acessado em: 21 de abril de 2022.

GOIÂNIA, Prefeitura. **Educação Física, Lutas do Brasil: Quem Luta Não Briga**. Conexão Escola. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/eaja/lutas-do-brasil-quem-luta-nao-briga/>>. Acessado em: 18 de abril de 2022.

MILANI, Luciano. **Maculelê**. Portal da Capoeira. 11 de janeiro de 2005. Disponível em: <<https://portalcapoeira.com/capoeira/maculele-puxada-de-rede-e-samba-de-roda/maculele/>>.

MENDES, Maria. **Esporte de Origem Africana**. Educa + Brasil. 04 de fevereiro de 2019. Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/educacao-fisica/capoeira>>. Acessado em: 02 de maio de 2022.

MORAES, Mauricio. **Ensino da cultura negra ainda sofre resistência nas escolas**. BBC News Brasil. 19 de novembro de 2013. Disponível em: <[https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/11/131118\\_educacao\\_negro\\_mm](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/11/131118_educacao_negro_mm)>. Acessado em: 03 de maio de 2022.

PIRES, Lara. **Danças Indígenas: Conheça as Principais Danças e Suas Características**. Escola Educação. 12 de setembro de 2019. Disponível em: <<https://escolaeducacao.com.br/dancas-indigenas/>>. Acessado em: 04 de maio de 2022.

REDAÇÃO. **10 Brincadeiras Africanas Para a Diversão das Crianças**. Lunetas. 30 de novembro de 2015. Disponível em: <[10 brincadeiras africanas para a diversão das crianças \(lunetas.com.br\)](http://10brincadeirasafricanasparaadiversaodascriancas.lunetas.com.br)>. Acessado em: 30 de abril de 2022.

SANTANA, Michelli. **A dança afro na atividade física**. Pedagogia ao Pé da Letra, 2013. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/a-danca-afro-na-atividade-fisica>>. Acesso: 28 de abril de 2022.

SOARES, Everton Rocha. **Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais**. EFDeportes Revista Digital, ano 17, N. 169. Buenos Aires. Junho de 2012. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd169/educacao-fisica-no-brasil-da-origem.htm>>. Acesso: 24 de abril de 2022.

Capítulo 4

# IMPROVISACÃO TEATRAL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O PROCESSO DE CRIAÇÃO DA MOSTRA DIDÁTICA RACISTAS VÃO PRO CÉU? NO IFBA CAMPUS ILHÉUS.

---

Jones Oliveira Mota  
Doutor em Artes Cênicas PPGAC-UFBA  
<http://lattes.cnpq.br/8356794972325392>  
[jones.mota@ufba.br](mailto:jones.mota@ufba.br)

## RESUMO

A improvisação se consolidou como procedimento fundamental em diversas metodologias que tem no jogo teatral e/ou dramático as bases para o ensino formal e não-formal de teatro. Neste trabalho analisa-se uma prática desenvolvida no ensino formal, tendo o uso da improvisação para criação de roteiros como aspecto central da montagem da mostra didática *Racistas vão pro céu?* (2019), que tece reflexões acerca do racismo e seus efeitos na sociedade. A experiência descrita suscita reflexões sobre o fazer do professor-encenador com foco na crítica sociopolítica para criação dramatúrgica inspiradas na estrutura do Teatro de Revista brasileiro, nos gêneros dramático, épico e lírico e no álbum *Planeta Fome* lançado em 2019 pela cantora Elza Soares.

Palavras-chave: Teatro, racismo, ensino, dramaturgia.

A prática aqui analisada é resultado da pesquisa sobre o Teatro de Revista Contemporâneo aplicada no ensino formal de arte/teatro. O Teatro de Revista é um gênero centenário de teatro ligeiro, musical, cômico, crítico e popular de grande relevância nacional que tem por fundamento a revisão de fatos da atualidade. Já o Teatro de Revista Contemporâneo tem como propósito “[...] revisar os aspectos sociais da história do Teatro de Revista no Brasil de forma crítica” e

[...] situar historicamente as nossas práticas para não repetirmos aspectos do gênero que hoje não nos cabem por ferirem os nossos direitos humanos. Não se trata de estabelecer uma censura do politicamente correto, mas de realmente se responsabilizar pelas nossas escolhas políticas e estéticas, visando desaprender o racismo, o machismo, a homofobia etc. por meio do abandono de comportamentos e atitudes que repetimos sem, às vezes, nem nos darmos conta. Se responsabilizar é reconhecer e reparar.

Com esse outro olhar para a História poderemos ressaltar os aspectos positivos do Teatro de Revista e aplicá-los em nossas práticas contemporâneas. (MOTA, 2020, p. 159-160)

A experiência ocorreu em 2019 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, campus Ilhéus, numa turma de 1º ano de nível médio integrado do curso de Técnico em Edificações. A experiência foi desenvolvida na disciplina Arte durante a terceira (e última) unidade do calendário escolar.

<sup>1</sup> Texto extraído e adaptado do capítulo 5 de MOTA, 2020. O Teatro de Revista é um gênero centenário de teatro ligeiro, musical, cômico, crítico e popular de grande relevância nacional que tem por fundamento a revisão de fatos da atualidade.

No curso de Técnico em Edificações o IFBA Ilhéus optou por oferecer a disciplina Arte nas turmas de 1º ano, sendo duas horas-aula por semana em cada turma.

A experimentação do Teatro de Revista Contemporâneo foi realizada em quatro turmas. Porém me debruçarei aqui apenas no processo com a turma dois do 1º ano do curso integrado de Técnico em Edificações, a ITE12, porque as questões que emergiram estão diretamente ligadas às relações étnico-raciais, suscitando reflexões importantes.

Meu vínculo com o IFBA foi de professor substituto de Arte. Embora o componente não especificasse a linguagem artística a ser trabalhada, a ementa estava voltada para as artes visuais. No entanto, respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9.394 – LDB, fiz o planejamento com foco na minha especialidade e passei a chamar a disciplina de “Arte/Teatro”.

Os recursos disponíveis para as aulas estavam restritos ao que já havia no campus. Além das salas de aula convencionais, era possível utilizar as salas de dança (equipada com espelho e caixa de som, mas sem um piso adequado para atividades no chão) e de artes marciais (equipada com ventiladores e tatame em todo chão, mais propícia para as atividades práticas), o auditório (com palco de madeira e iluminação cênica precária) e a sala de vídeo (com equipamentos de projeção fixos), se agendadas previamente. Em relação aos equipamentos móveis, era possível conseguir projetores, caixas de som e materiais de papelaria e decoração.

Ainda que a disciplina Arte/Teatro não tivesse a mesma relevância para a comunidade escolar que as outras,<sup>2</sup> a quantidade de recursos disponíveis e a sensibilidade da gestão e de grande parte dos docentes para a importância da arte na formação das estudantes permitiram que os processos de ensino-aprendizagem ocorressem sem os impedimentos mais comuns gerados pela escassez de recursos e de colaboração.

A ITE12 tinha 34 estudantes entre 14 e 17 anos, oriundos de Ilhéus, Itabuna e cidades circunvizinhas, a maioria do sexo masculino e sem o hábito de ir ao teatro, conforme constatado no questionário diagnóstico preenchido no começo do ano letivo pelas estudantes. De maneira geral, a turma era bastante participativa e dedicada, ainda que repetisse comportamentos comuns a grupos de estudantes com essa faixa etária, como timidez, barulho e interrupções excessivas.

Com uma carga-horária total de 60 horas, o planejamento da disciplina teve finalidade propedêutica, haja vista que, no tempo disponível, não seria possível aprofundar nenhum conteúdo sem prejudicar ou excluir muitos outros.

<sup>2</sup> Principalmente as técnicas, por conta da natureza dos cursos e da existência de apenas um professor da área no campus, além da grave desvalorização sistêmica que todos os setores da cultura sofrem em nível federal.

Sendo assim, o Teatro de Revista foi utilizado mais como fundamento metodológico que como conteúdo histórico ou técnico.

Na terceira unidade estava prevista a abordagem da análise do discurso na prática da improvisação e de técnicas de criação e montagem cênicas (com base em textos e estilos diversos). Nesse ponto as estudantes já tinham as noções básicas da linguagem teatral, tanto as teóricas quanto as práticas, estando aptas para improvisar e construir cenas para a mostra final da unidade que seria apresentada na programação da Semana de Consciência Negra do campus.

Apesar da participação na mostra não ser obrigatória, quando recebi o convite para participar da comissão de organização do evento e apresentar uma cena teatral com as estudantes, aceitei de imediato. Foi a oportunidade para gerar em sala de aula discussões necessárias acerca do racismo na instituição que, mesmo velado, estava cotidianamente presente no comportamento de grande parte da comunidade escolar. Para tanto, seria necessário elaborar um roteiro com o tema do evento “Ser negro(a) na escola” e com a estrutura dramática baseada no Teatro de Revista brasileiro, conforme planejado para a unidade.

O preparo do roteiro é um procedimento clássico que consiste em escolher elementos narrativos em seguida submetidos à improvisação. Elementos externos à oficina interpenetram-se com elementos internos ao espaço de jogo e nele se cristalizam. A orientação do enredo e seus temas são determinantes, eles se organizam diferentemente conforme os contextos. (RYNGAERT, 2009, p. 203).

Os elementos externos que levei para sala de aula para servirem de base para as improvisações foram as músicas do álbum Planeta Fome, de Elza Soares, lançado em 2019. Os critérios de escolha foram o discurso antirracista das canções, a relevância da trajetória da cantora, sua representatividade para a comunidade negra e o meu gosto pessoal, assumo.

Elza Gomes da Conceição nasceu em Padre Miguel, zona oeste do Rio de Janeiro-RJ, em 23 de junho de 1937. De família pobre e trabalhadora, Elza levou uma vida difícil – como muitas outras mulheres negras que ainda sofrem as sequelas da escravização de seus antepassados. Sua história é marcada por acontecimentos traumáticos e violências doméstica, sexual e psicológica. A música foi a sua saída, não por pura sorte ou mérito, nem pelo esforço extremo que só conhece quem nasce longe dos berços de ouro, mas por uma qualidade tão inesquecível quanto a sua voz: a resiliência. (CAMARGO, 2018)

Na trajetória das produções de Elza Soares é perceptível a atualização consciente dos discursos presentes nas letras das canções em relação às problemáticas sociais contemporâneas. Uma artista que se reinventou da mesma forma que se reinventa o Teatro de Revista na contemporaneidade. Elza faleceu em 20 de janeiro de 2022, no Rio de Janeiro. Suas últimas

produções destipificam as minorias e tipificam os opressores, reforçam discursos contra-hegemônicos e antirracistas e tendem aos pontos de vista decoloniais.

Por reconhecer a importância de Elza Soares para a música popular brasileira, sua contribuição para a luta feminista e antirracista e por tê-la como referência também para o Teatro de Revista, utilizei as músicas abaixo, disponíveis no álbum Planeta Fome (2019), como fonte de inspiração para o tema da mostra final da turma:

**Tabela 1 – Faixas do CD Planeta Fome, 2019.**

1. Libertação (feat. Baianasystem, Virgínia Rodrigues)
2. Menino
3. Brasis
4. Blá Blá Blá (part. Bnegão, Pedro Loureiro)
5. Comportamento Geral
6. Tradição
7. Lírio Rosa
8. Não Tá Mais de Graça (part. Rafael Mike)
9. País do Sonho
10. Pequena Memória para um Tempo Sem Memória
11. Virei o Jogo
12. Não Recomendado

Fonte: Polysom, 2019

A turma foi dividida em grupos, as músicas foram sorteadas e cada grupo precisaria improvisar uma cena com base na música que recebeu. Os grupos sorteavam também o gênero da cena que seria apresentada: dramático, épico, lírico ou híbrido. As improvisações poderiam ser dramáticas, num formato tradicional com diálogos; épicas, com presença obrigatória de narração; lírica, com inclusão de poesia e/ou música; ou híbrida, misturando esses gêneros e/ou experimentando outros.

As cenas não poderiam conter a letra da música de forma literal nem trechos cantados. Essa foi a estratégia para garantir que as estudantes criassem cenas livremente inspiradas nas obras. E funcionou. Era difícil correlacionar imediatamente as improvisações com as músicas sorteadas, mas os discursos das canções permaneciam e eram os motivos condutores das cenas improvisadas.

Cada grupo, depois que improvisava a cena, sentava-se na área demarcada como palco e as demais estudantes na plateia analisavam a apresentação. A análise se desenrolava primeiro com

base em critérios técnicos (projeção vocal, presença cênica, postura, disposição dos objetos no espaço, contracenação etc.) e, em seguida, com base na música de inspiração, observando-se o quanto o discurso da canção estava evidente na cena.

A turma foi instruída a escutar as críticas sem rebatê-las, afinal não haveria tempo para que as estudantes discutissem sobre cada uma das suas escolhas, então elas precisariam apenas ouvir, reconhecer o que julgavam válido, absorver as sugestões e elogios e aprimorar nas próximas improvisações. Assim se evitaria que as falas se restringissem à performance em si, deixando os discursos em segundo plano. Curiosamente, esse procedimento vai de encontro ao pensamento de Ryngaert na obra *Jogar, representar* (2009). Para o autor:

Os jogadores que acabam de improvisar devem ser os primeiros a falar. Essa regra tradicional chama a atenção para aqueles que têm um direito legítimo de comentar a sua própria produção, antes que isso seja feito pelos outros. Sua intervenção não é obrigatória, mas, se o quiserem, podem falar de suas dificuldades, de suas impressões no interior da improvisação, dos desvios observados em relação às suas intenções iniciais. [...] (p. 216)

Frente a essa “regra tradicional” se apresentam as exceções e as desobediências, já que, embora sua elaboração faça sentido na maioria dos casos, cada processo tem necessidades específicas, e cabe ao educador julgar quais procedimentos devem ser priorizados para se chegar ao objetivo esperado, ainda que em detrimento de outros.

O objetivo da análise das improvisações era possibilitar às estudantes a compreensão de que todo enunciado carrega um discurso – implícito e/ou explícito. Dessa forma era mais importante, naquele contexto, empregar o curto tempo de aula dialogando menos sobre as questões técnicas e mais sobre as questões políticas que emergiram nas cenas.<sup>3</sup>

Ao discutir sobre os discursos de cada improvisação, as estudantes acabavam por adiantar a seleção das cenas que comporiam a mostra final da turma e me estimulavam a pensar no roteiro. Daí veio o desejo de experimentar uma estrutura dramatúrgica levemente diferente das utilizadas nas atividades analisadas anteriormente, que tinham as Revistas de Ano como referência.<sup>4</sup> Mantive o uso de um fio condutor para costurar as cenas, mas abdiquei da lógica cronológica de abordagem dos acontecimentos do ano, porque não seria coerente com o que estava sendo construído em sala de aula.

<sup>3</sup> A experimentação de alguns elementos básicos dos métodos de análise do discurso foi bastante interessante para a formação política das estudantes, mas seria um grande desvio abordá-la aqui. Pretendo voltar-me especificamente a essa temática em pesquisas futuras.

<sup>4</sup> As análises das outras atividades mencionadas estão disponíveis em MOTA, 2020. Nelas os roteiros foram criados com base na estrutura da fase Revista de Ano, em que os espetáculos de Teatro de Revista faziam grandes retrospectivas dos fatos mais importantes do ano anterior.

Com a colaboração das estudantes, selecionei sete cenas improvisadas e comecei a lapidá-las, organizando a disposição do espaço, as marcações e os movimentos, dirigindo a atuação e, principalmente, demarcando as falas e ações fundamentais para a compreensão de cada cena.

Em seguida, o fio condutor do roteiro foi pensado para costurar as cenas selecionadas. Como a questão religiosa foi recorrente nos debates após as improvisações e ela se correlaciona com a temática étnico-racial adotada, o fio condutor da mostra da ITE12 se valeu da lógica messiânica cristã para apontar o racismo não só como crime, mas também como pecado. Nesse sentido, o título da apresentação questiona: Racistas vão pro céu? E a sinopse provoca:

Um homem cis branco é barrado na porta do céu por ter sido racista na terra. Com a intercessão de uma Santa, ele tem a chance de visitar a terra para ver o racismo com os próprios olhos e assim se arrepender dos seus pecados. Será que ele, a essa altura da sua não-vida, conseguirá reconhecer os seus preconceitos? Livremente inspirado no álbum Planeta Fome, de Elza Soares - 2019. (Sinopse da mostra.)

Após a apresentação do fio condutor, discutimos coletivamente quais estudantes interpretariam a Santa e o Homem Branco. Os critérios elencados por nós, para além do perfil fenotípico das personagens (a Santa deveria ser uma mulher negra e o outro, um homem branco padrão), incluíam a habilidade de jogar com a plateia, de improvisar para resolver quaisquer situações que surgissem no palco e a capacidade de provocar o riso no público. Em seguida, organizamos uma ordem para as cenas e começamos a criar o prólogo, as cenas intermediárias e a apoteose.

Logo nos primeiros ensaios a estudante que havia sido escolhida para interpretar Nossa Senhora Aparecida, a Santa, abdicou da personagem argumentando que, por ser evangélica, não poderia interpretar e nem se vestir como uma santa católica, já que a sua congregação não as cultua. Por mais que as colegas argumentassem que se tratava de uma ficção, a estudante não voltou atrás e deixou evidente que tal decisão não partiu dela. Dentre as outras estudantes que haviam sido cogitadas, assumiu o papel uma estudante de tom de pele mais claro, o que para a mostra não era tão interessante, tendo em vista que a cor da pele ainda é o principal marcador racial.

Vale lembrar que, por não haver um texto dramático, mas apenas um roteiro de ações, as estudantes precisavam estar seguras e atentas para manterem o ritmo ligeiro da mostra e para garantirem que todas as informações necessárias para a compreensão das cenas fossem disponibilizadas ao público.



Sobre a noção de roteiro,

Quando o termo é usado – bastante raramente – no teatro, é em geral para espetáculos que não se baseiam num texto literário, mas são amplamente abertos à improvisação e compõem-se sobretudo de ações cênicas extralinguísticas. (PAVIS, 2008, p. 347)

Sem rubricas ou réplicas, o nosso roteiro foi construído apenas com a sequência das cenas e com os nomes das estudantes que atuariam e cada uma delas. Depois da apresentação, criamos um roteiro mais detalhado: as estudantes gravaram áudios narrando as cenas, que foram transcritos e revisados por mim em seguida, resultando numa sequência de sinopses que descreviam as personagens, os locais e as situações desenvolvidas com início, meio e fim de cada cena.

A escrita do roteiro foi uma tarefa simples porque no processo de criação improvisacional as estudantes já dominavam o uso das três perguntas básicas sugeridas por Viola Spolin (2005) em seu método de improvisação para o teatro: Onde? Quem? e O Quê?

A utilização dessas perguntas como premissas para improvisação, juntamente com a definição antecipada de um modelo estilístico de construção textual (dramático, épico, lírico ou híbrido) para cada cena demarcavam os limites para a construção cênica sem cercear a criatividade e a espontaneidade.

Segundo Mariana Lima Muniz (2015), a estratégia de limitar alguns aspectos da criação é recorrente nas propostas dos encenadores europeus Jacques Copeau e Keith Johnstone, sendo este último o criador do conceito de “círculo de possibilidades”, que consiste justamente na demarcação dos limites da improvisação.

Assim, improvisação, palavra tão comumente associada a liberdade. Traria uma necessária relação de subordinação às pautas estabelecidas pelo coletivo a fim de que, limitando as possibilidades de criação, os atores pudessem chegar a um ponto de convergência. (MUNIZ, 2015, p. 85)

Dessa maneira, o exercício de narração das cenas em áudio feito pelas estudantes não abriu espaço para divagações ou interpretações pessoais e subjetivas, já que o objetivo era apenas relatar, resultando em sinopses fiéis ao que foi criado nas improvisações e apresentado na mostra. Por fim, a versão final do roteiro contém as cenas com suas sinopses e outros formatos de texto, como poemas e citações.

A seguir, apresentarei o roteiro da mostra<sup>5</sup> permeado por uma análise focada no desempenho das estudantes no palco, refletindo assim sobre os principais êxitos e dificuldades

<sup>5</sup> As cenas serão abordadas fora da sequência em que foram apresentadas para priorizar o desencadeamento lógico da análise.

observados por mim durante a apresentação e relatados por elas no momento de avaliação do processo.

No prólogo,

Um homem percebe que está morto ao acordar na porta do céu. Ao tentar entrar no reino celestial é barrado por Nossa Senhora Aparecida, a Santa que controla a entrada. Ao dar seu nome, o homem descobre que seu lugar não é ali, é mais embaixo. Com muita petulância e arrogância ele questiona a proibição por se acreditar digno de um lugar no paraíso. Num estado de paz inabalável, a Santa, que já teve que justificar porque é ela e não São Pedro que guarda a porta, mostra a lista interminável dos pecados cometidos por aquele homem, sendo a maioria deles crimes de racismo. A criatura rebate os fatos dizendo que racismo e preconceito não existem no Brasil, que é tudo invenção da mídia e da esquerda, portanto, a lista não é válida e ele merece entrar no céu. A Santa, abismada com a segurança e o ar de superioridade do ignorante à sua frente, resolve dar-lhe uma segunda chance para que ele se arrependa dos seus pecados. Assim, eles voltam à terra para que ele veja de perto as opressões cotidianas sofridas por pessoas negras. O homem aceita a proposta acreditando que convencerá a Santa de que ela está errada. Entre as cenas que se seguem, os protagonistas sempre discutem sobre o que foi visto. A Santa tentando fazê-lo perceber o racismo e ele utilizando de argumentos ignorantes para contestá-la. (Roteiro da mostra)

As estudantes que representaram a Santa e o Homem Branco eram, concomitantemente, Comadre e Compadre e protagonistas do espetáculo, funções que exigem muito de quem as cumpre, afinal, o êxito do desenvolvimento da apresentação depende delas principalmente.

A Comadre e o Compadre são como apresentadoras, as responsáveis por costurar os fragmentos (quadros, cenas etc.) com o fio condutor do roteiro. Por essa razão precisam estar atentas a tudo, das mudanças de cenários e figurinos às reações da plateia. Ainda que a atenção seja uma qualidade necessária para qualquer atuante, as Comadres, assim como as apresentadoras de TV, precisam capitanear o desenvolvimento do acontecimento no aqui-agora sem perder de vista o cumprimento do roteiro e atendendo as indicações do encenador/diretor.

Ciente da complexidade dessa função, durante todo o processo de ensino, principalmente nas aulas práticas com jogos dramáticos e teatrais, busquei desenvolver nas estudantes um estado de jogo que equilibrasse criatividade e domínio das técnicas básicas de atuação.

O estado de jogo é o estado psicofísico que se instaura quando se joga em sala de aula, quando se improvisa ou se representa frente a uma plateia, que permanece latente nos intervalos entre um jogo e outro (ou quando se está na coxia), que não se desfaz com facilidade e que se confunde com prontidão, desejo, diversão etc. e tem como marcadores a atenção plena e o ritmo das ações.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Essa definição foi concebida em colaboração com as colegas professoras e pesquisadoras Cecília Borges e Fernanda Colaço no decorrer do nosso doutoramento em artes cênicas no PPGAC-UFBA.

A atriz e o ator do Teatro de Revista brasileiro sabem jogar. As Vedetes, comediantes e demais atrizes e atores da Revista (quicá da comédia de maneira geral) fazem do público personagem fundamental para o sucesso da encenação. O jogo com a plateia é fundamental nos espetáculos do gênero. (VENEZIANO, 1991).

Com base nessas constatações, não seria demasiado inferir que o ator do Teatro de Revista permanece em estado de jogo do início ao fim do espetáculo, estando sempre pronto para improvisar, para dialogar com o inesperado. E em processos com Jogos de Revista não poderia ser diferente.

Jogos de Revista são um conjunto de jogos pré-existentes, adaptados ou criados em sala de aula que se interconectam com as características e convenções dramatúrgicas do Teatro de Revista brasileiro (MOTA, 2016).

Tal conjunto exige o estabelecimento de um estado que permita uma múltipla relação. O jogador, em um estado de prontidão lúdica e consciente, relaciona-se consigo mesmo, com as regras do jogo – as quais precisa conhecer bem, mesmo que para transgredi-las – com os demais jogadores, com a plateia, que pode ser formada por outros jogadores ou por um público externo real ou imaginado, com o espaço e suas características materiais ou fictícias, e com o tempo (duração, velocidade e *timing* – como sentido de oportunidade e contexto histórico). Dessas relações concomitantes, a única que pode ser suprimida é a relação com os demais atores, já que existem na Revista monólogos e quadros em que a Vedete (ou outra atriz/personagem) desce do palco e relaciona-se diretamente com a plateia.

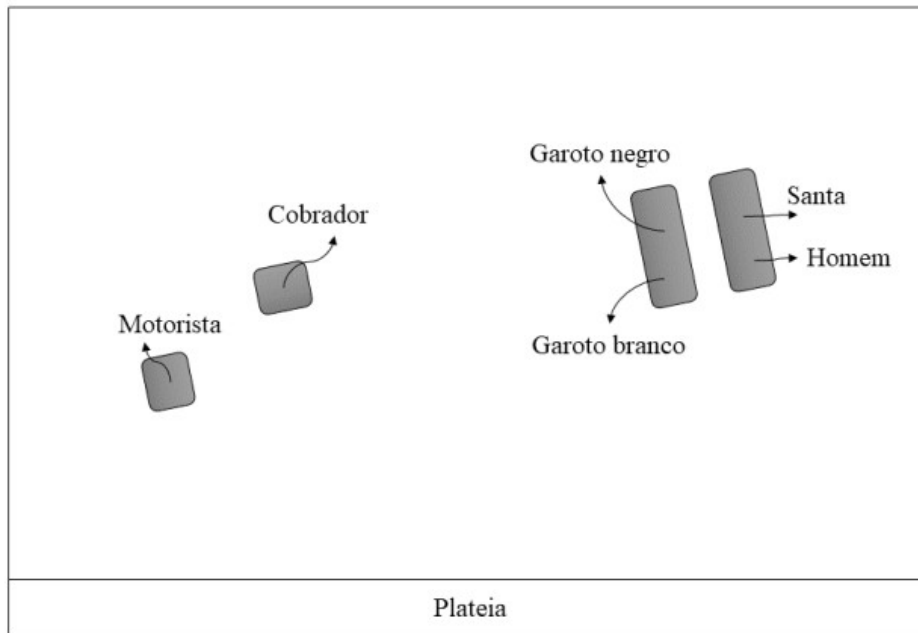
Ainda sobre estado de jogo e improvisação, a cena 1, *Ônibus*, serve como exemplo de como um jogo pode ser crucial para a dinâmica entre as atuantes, mantendo e direcionando o foco do público para os elementos necessários para garantir o entendimento do que está sendo mostrado. Nesta cena,

Dois amigos, um negro e um branco, vivem em mundos totalmente diferentes, pois o negro não tem nada e o branco tem tudo. Num certo dia, por causa de uma questão familiar, o pai do amigo branco, que é dono de um clube de elite, o obriga a andar de ônibus pra poder puni-lo, então, o menino, chateado e temeroso, chama seu amigo negro, que trabalha no clube, para ir de ônibus com ele, pois é algo que ele nunca fez. Já no ônibus, o garoto branco paga a passagem ao cobrador com uma nota de cem reais. O cobrador não aceita, pois não tem troco para tanto, mas depois de uma discussão, o garoto renuncia ao troco. No ônibus praticamente vazio, os diálogos se intercalam entre os dois amigos passageiros, que comparam as suas vidas e entre o cobrador e o motorista, que reclamam dos abusos da empresa de ônibus para a qual trabalham. Em determinado momento da conversa dos garotos o nome do pai do amigo branco é citado, e como a empresa de ônibus que eles estavam também pertence ao pai dele, o motorista e o cobrador, ao ouvirem essa parte da conversa, param o ônibus, fazem um discurso sobre a situação deles e interpelam o garoto

branco a levar uma mensagem de indignação pro seu pai. Depois disso o garoto branco, cansado da aventura, desce do ônibus e resolve ir de táxi. (Roteiro da mostra).

Aqui, três situações acontecem concomitantemente. De um lado do palco, na frente do ônibus, interagem o Cobrador e o Motorista, do outro lado, próximo do fundo do ônibus, os garotos conversam e logo atrás deles a Santa e o Homem Branco observam e comentam tudo.

Figura 1 - Mapa da cena Ônibus



Fonte: criação própria, 2020.

Tal construção exigiu das estudantes que se mantivessem em pleno estado de jogo, com ênfase no exercício de dar e tomar o foco sem interromper ou atravessar os demais. Considerando que tudo foi improvisado, a dificuldade tornou-se ainda maior, exigindo a definição de palavras-chave que servissem como deixas para a sucessão dos diálogos.

Nos ensaios desta cena apliquei, dentre outros, o jogo dar e tomar, de Viola Spolin (2005, p. 207) que consiste justamente no deslocamento do foco (o olhar) da plateia entre as atuantes, que devem dar ou tomar o foco de forma consciente sem perder o ritmo da encenação.

A relação com a plateia é preponderante também na cena 3, chamada de Jogo dos Privilégios, em que o público sobe no palco e participa ativamente.

Ao som da trilha sonora do programa televisivo norte-americano Um Maluco no Pedaco (*The Fresh Prince of Bel-Air*, NBC, 1990-1996), dois apresentadores de um programa de auditório brasileiro entram em cena animando a plateia. É o momento do quadro “Jogo dos Privilégios”, então os apresentadores selecionam e trazem ao palco oito espectadoras para participarem do jogo (estudantes previamente selecionadas, mas que se misturaram na

plateia para dar a sensação de que a escolha foi espontânea e aleatória). Elas, organizadas em fila ombro-a-ombro, devem dar um passo para trás ou para frente em resposta aos enunciados feitos pelos apresentadores. No final, pela distância entre as jogadoras, o público poderá observar na prática como os privilégios estão associados às questões de gênero, raça e classe, ou seja, numa sociedade sexista, racista e economicamente desigual, quanto mais distante do padrão homem-cis-branco-hétero-rico, menos privilégios se tem e mais direitos humanos lhes são negados. (Roteiro da mostra).

Tais enunciados são sempre suposições que envolvem situações relacionadas às opressões interseccionais para as quais as jogadoras devem responder apenas movimentando-se, sem justificativas ou explicações verbais. Por exemplo:

Se alguém já atribuiu a culpa dos seus enganos ou erros ao seu gênero ou a sua etnia, dê um passo para trás. Se você não tem medo de sofrer algum tipo de violência sexual enquanto vai para casa sozinho à noite, dê um passo à frente. Se você pode comprar uma roupa nova ou sair para jantar quando quiser, dê um passo à frente.<sup>7</sup> (Roteiro da mostra).

Jogar em cena é um procedimento lúdico e educativo por si só, contudo quando o jogo parte de um discurso evidentemente sociopolítico, cria-se uma camada de simbolização que amplia os efeitos de identificação e compreensão do público. Ao responder mentalmente aos enunciados e ver o resultado do jogo, quem está na plateia provavelmente fará o exercício de refletir sobre quais são os seus privilégios e quais direitos humanos lhes foram ou são negados por conta da sua cor, etnia, gênero, classe, orientação sexual etc.

Nas outras cenas, o racismo foi focado nas situações em suas diferentes formas e nuances, da violência explícita às sutilezas dos diálogos informais. Na cena 2, por exemplo, o preconceito emerge em comentários aparentemente banais:

Um casal de lésbicas chega ao apartamento luxuoso da chefe de uma delas para um jantar de negócios. Ao ser recebida por uma mulher negra, a companheira da funcionária trata a mulher negra como se fosse a empregada doméstica da residência. A chefe então sai para servir a mesa. A funcionária chama a atenção da companheira para que ela não continue sendo racista com a sua patroa, o que é recebido com surpresa e ofensa pela companheira, já que ela não é racista, pois “tem até amigas que são negras”. Quando a chefe volta e todas começam a jantar, a companheira da funcionária é preconceituosa em todas as suas falas, ainda que, por serem aparentemente sutis, pareçam inofensivas para ela, como: “por que você não tem empregada em turno integral, se é rica?”, “sua beleza é tão exótica... amei seu cabelo, posso tocar?”, “o que você precisou fazer pra chegar nesse cargo tão alto?”, “como você conseguiu comprar esse apartamento?”. A funcionária, extremamente constrangida, tenta atenuar a situação, mas ela se torna insustentável e a sua chefe interrompe o jantar e pede para as duas se retirarem. Na porta, a empregadora confessa que o jantar era para oferecer e comemorar uma promoção que daria a sua funcionária, algo que não aconteceria nunca mais. (Roteiro da mostra)

<sup>7</sup> Enunciados disponíveis em: <https://www.almanquesos.com/caminhada-do-privilegio-esse-jogo-vai-te-ensinar-uma-bela-licao-sobre-meritocracia/> Acesso em 04 set 2019

A presença do casal de lésbicas na cena serviu para destacar que o fato de um indivíduo pertencer a um grupo historicamente oprimido não o impede de reproduzir comportamentos opressores com os outros, inclusive em seu próprio grupo. Embora a crítica sociopolítica presente na cena tenha sido acentuada pela presença do casal de mulheres lésbicas, essa foi uma solução emergencial, pois quando a cena foi criada em sala de aula, o funcionário era um homem hétero, mas o estudante que o interpretava faltou no dia da apresentação e foi substituído por uma colega.

A falta inesperada do estudante-ator poderia ter se tornado um grande problema num processo convencional, levando ao cancelamento da cena ou até da mostra, mas como não havia falas e ações para decorar, foi possível adaptar rapidamente a personagem e substituir o estudante, afinal, as cenas eram conhecidas por todas, bastando apenas que alguém se sentisse segura e motivada a assumir um papel às pressas. Acredito que essa substituição só foi possível graças ao uso do roteiro e o preparo prévio da turma com o processo de improvisação.

Voltando às nuances do racismo, na cena 6, Eleição, é retratada uma situação de violência explícita:

Numa passeata eleitoral, um candidato a prefeito e sua comitiva pedem votos aos eleitores de uma comunidade periférica. Duas mulheres da comunidade pedem ajuda a eles para resolução de problemas gerais, como saneamento básico, reforma das escolas, dentre outros. Depois de muitas promessas, o candidato tenta comprar os votos das duas oferecendo benefícios pessoais, o que é rebatido com indignação por elas, que não compactuam com corrupção. Quando o candidato percebe que elas não vão se vender, começa a desdenhar e debochar delas chamando-as de pobres, pretas, burras e feias. Contudo, as mulheres não abaixam a cabeça e respondem às ofensas com dignidade, denunciando-os para a comunidade, que expulsa toda a comitiva de lá. (Roteiro da mostra).

Por mais que a situação representada pareça absurda quando vista no palco e que não tenha sido baseada em nenhum acontecimento específico, basta pesquisar na internet para encontrar diversas notícias relatando situações semelhantes de violência física e/ou verbal entre candidatos a cargos públicos e cidadãos.

Essas duas cenas mostram dois polos da violência racial, o sutil/implícito e o intenso/explicito, só que não revelam o sentimento das vítimas do preconceito, como é feito na cena 5, País dos sonhos, em que

Uma adolescente negra se conecta com seu eu quando criança por meio de um grande espelho. A criança que existe dentro da adolescente está frustrada por ver no espelho que o seu futuro não seria fácil e alegre como ela sonhou. Ao se dar conta disso, a adolescente pensa em partir dessa sociedade que tanto a maltrata. Após uma coreografia que expressa de forma poética a depressão, o medo e o desejo de autoextermínio, a adolescente atravessa o espelho, se reconecta com sua criança interior e pede desculpas por não ter conseguido protegê-la desse mundo tão cruel, ainda que a culpa não seja dela. (Roteiro da mostra)

Acerca dos efeitos das opressões interseccionais que atravessam a subjetividade de mulheres negras, a pesquisadora Paula Gonzaga recorre ao pensamento de autoras contemporâneas para explicar como se dão tais atravessamentos:

Adotamos a proposta de Fátima Lima (2017) de compreender o marcador raça como espinha dorsal através da qual corpos-subjetividades de mulheres negras são constantemente atravessados por práticas discursivas racistas, machistas, lesbotranshomofóbicas, capacitistas, etaristas, isso se alinha com o pensamento da feminista decolonial Maria Lugones (2014) ao afirmar que o gênero é racialmente hierarquizado e o gênero racialmente construído, produzindo ficções poderosas que são potentes instrumentos de manutenção do sistema de gênero moderno/colonial. Frantz Fanon (2008) afirma que nossa desgraça é que não conhecemos outro modo de ser, outra fonte na qual possamos beber referências sobre nós mesmos, sem as lentes deturpantes do racismo colonial. Para Grada Kilomba (2019) esse é o trauma do sujeito negro, estar em constante alteridade com o sujeito branco, ser o outro do seu algoz. (BACELLAR GONZAGA, 2019, p. 130).

Ao atravessar o espelho e abraçar a si mesma quando criança, a estudante revela como a sua subjetividade foi moldada desde cedo pelas opressões estruturais das quais somos todos corresponsáveis, mas que têm na hegemonia a sua origem e na branquitude a sua manutenção. Enquanto a branquitude não escutar e aprender com as trajetórias e experiências de movimentos como os das feministas negras, para se aliar às suas reivindicações, continuará a oprimir e a contribuir para a manutenção das violências.

Sobre os aspectos teatrais e pedagógicos da cena supracitada, é importante revelar que a criação dela pelo grupo responsável não se ateve apenas à faixa sorteada do álbum Planeta Fome, como nas demais. As estudantes incluíram na improvisação uma coreografia inspirada na performance *The Mirror*, com música de Alexandre Desplat, disponibilizada no canal da agência Setubal no *Youtube*.<sup>8</sup> Ainda que fugisse ao procedimento determinado, a cena foi incluída na mostra por sua qualidade artística e seu potencial discursivo e de sensibilização da plateia.

Os exercícios de cópia, adaptação, criação de paródias e versões de obras de terceiros são recorrentes na história do Teatro de Revista brasileiro, portanto, também são bem-vindos em processos de montagens com fins educacionais do Teatro de Revista Contemporâneo, desde que as fontes sejam referenciadas.

Essa cena, bem como algumas outras, se basearam no gênero textual lírico. No decorrer do processo de criação as estudantes diziam ter mais dificuldade de elaborar improvisações líricas por causa da proibição do uso de diálogos e narrações, escolha que fiz para incentivar o uso de poemas, canções, movimentos livres e outras formas de experimentação menos convencionais e mais subjetivas.

<sup>8</sup> Disponível no link: [https://www.youtube.com/watch?v=Hh-owdA4\\_u8](https://www.youtube.com/watch?v=Hh-owdA4_u8)

O GÊNERO lírico caracteriza-se pela ênfase na subjetividade, sendo a própria obra, o poema, o resultado expressivo da emoção do poeta. Por isso, de acordo com Anatol Rosenfeld (1912-1973), no gênero lírico “o universo se torna expressão de um estado interior” (O teatro épico, p.11). (VASCONCELLOS, 2010, p. 143-144. Grifos do autor)

Na cena 4, também lírica, o poema O grito, de autoria das estudantes, é declamado coletivamente:

O grito  
Meu  
Seu  
De todos

Nesse céu negro  
Constelações se apagam  
Mas a luz ainda há de chegar

Eu já lutei  
Muito  
Sou esquecido  
Mas sempre volto vivo

Consegui juntar óleo e água  
Apenas com palavras  
Sem abalar  
Consegui o meu lugar

Não fomos esquecidos  
Estamos guardados  
Em cada coração  
Negro, branco, amarelo e pardo  
(Roteiro da mostra)

Na construção dessa cena surgiu outra dificuldade na criação de improvisações com o gênero lírico: a composição espacial. Quando o texto é um poema as estudantes tendem a declamá-lo no estilo jogral, que costuma ser monótono e desinteressante para o público.<sup>9</sup> A justificativa dada é a de que se leva tanto tempo escrevendo o poema que a performance acaba ficando de lado.

Sobre o discurso do poema, o grupo de estudantes apresenta na composição dos últimos versos um olhar aparentemente acomodado e complacente sobre a realidade, visão que é prontamente rebatida nas cenas seguintes.

Na cena 7, Sonho, também do gênero lírico, as estudantes escreveram um poema inspirado não só pela faixa sorteada do álbum Planeta Fome (2019), mas também pelo poema José, de Carlos

<sup>9</sup> Termo compreendido aqui como uma configuração padronizada de declamação em que os intérpretes se posicionam de forma fixa no palco e, um por vez, declama um trecho do texto



Drummond de Andrade, publicado originalmente em 1942, na coletânea Poesias (ANDRADE, 1942). O poema foi gravado em áudio e mesclado com uma trilha sonora que contribuiu para alcançar a atmosfera idealizada por suas criadoras.

Enquanto o texto é falado na gravação em *off*, acontece uma performance em que José, perdido em algum lugar abstrato, como se estivesse em coma, é obsidiado por pessoas que descarregam nele pesos e outros elementos que simbolizem o sofrimento causado pelo racismo em pessoas negras. No final, por não suportar o peso, José apaga e cai no chão.

É, seu José...

Em meio a tanta briga online, em busca de um milagre, você acabou se traindo

Esqueceu de quem era, acabou sendo ingênuo demais e tomou para si um novo caminho

Em dois meses o mito da felicidade e da evolução se tornou mentira

E agora, seu José? O mito pereceu e só agora você percebeu?

A noite esfriou, o emprego desandou, de tantos funcionários só você e dois pretos foram despejados

A festa acabou, o óleo dissipou, a mata queimou, você precisa manter a postura de homem de bem e fingir que não vê a censura também

A luz acabou e no final do dia você tem que levar oitenta e um tiros no seu pé pra quem defende a sociedade dizer que foi engano

E agora, José?

Me diz!

E agora você?

Você merece, José? (Roteiro da mostra)

Diferentemente do poema em formato de jogral, esta cena uniu poesia e dança, transportando a plateia para a atmosfera do plano extrafísico no qual José se encontrava.

Do ponto de vista do roteiro, a cena era o gancho perfeito para o desfecho da narrativa, dessa forma, no epílogo,

Antes de José cair morto ao chão, o homem branco já havia sumido do palco. A Santa então se aproxima do corpo de José e diz algo como “você não pediu tanto uma segunda chance? Espero que agora você entenda o que é o racismo vivendo-o na sua própria pele”. O homem que estava desmaiado se levanta. Embora o corpo seja o mesmo, quem o habita não é mais o José de antes, mas o homem branco que negava o racismo, mesmo vendo-o de perto. Agora a Santa lhe deu a oportunidade de aprender vivendo o preconceito na própria pele. (Roteiro da mostra).

Na semana seguinte após a apresentação, fizemos uma avaliação horizontal em que cada participante avaliou a si mesma e às colegas (incluindo o professor). De maneira geral, as estudantes ficaram satisfeitas com o resultado alcançado e se disseram seguras no palco, mesmo quando houve atrasos nas entradas e saídas de cena, quando erraram marcações ou tiveram que “salvar” as colegas que falaram baixo ou esqueceram pontos importantes para a sequência e compreensão do roteiro.

Reputo o saldo positivo de toda essa experiência ao uso da improvisação como matriz e motriz de criação do roteiro e de montagem da encenação. No tempo e condições disponíveis

dentro do contexto do IFBA Ilhéus, a escolha por um processo convencional colocaria em risco não só a qualidade da encenação, mas também o prazer das estudantes em atuar e contracenar, o que acredito ser o principal critério de êxito de resultados artísticos de processos educacionais em artes cênicas.<sup>10</sup>

Figura 1 – Racistas vão pro céu? Agradecimento do elenco.



Foto: Jones Mota, 2019. Turma ITE12, IFBA Ilhéus. Acervo pessoal.

Essa percepção positiva do processo com improvisação para criação de roteiros é compartilhada pela estudante Maria Clara Sampaio (mulher-cis, 17 anos, moradora de Uruçuca-BA), que já tinha participado de montagens teatrais na Dendê da Serra (Serra Grande, Uruçuca-BA), escola onde cursou o ensino fundamental e que inclui o teatro como parte essencial do currículo.

<sup>10</sup> Vale ressaltar que as convenções dramáticas do Teatro de Revista brasileiro nessa experiência serviram mais de inspiração para organização do roteiro do que para a encenação em si, até porque não seria possível realizar no decorrer do ano letivo um estudo aprofundado da Revista sem prejudicar o desenvolvimento dos conteúdos básicos previstos na ementa da disciplina arte.

Eu acho que montar a peça *Racistas vão pro céu?* foi uma experiência muito diferente. Foi uma experiência que eu gostei muito e achei muito válida, principalmente porque foi com um número bem grande de pessoas, mais do que eu já tinha trabalhado em outras peças antes. E o processo de montagem foi diferente do que eu já tinha vivenciado ou visto, porque a gente começou com pequenos núcleos de três, quatro pessoas, e cada um desenvolveu uma cena sem saber as dos outros. Depois a gente sentou e amarrou todas ou tentou dar um jeito de costurar todas e, no final das contas, ficou bem legal. Acho que esse senso de grupo assim desceu na turma e a gente conseguiu fazer uma peça coesa sem ter se programado, tipo, com um roteiro inteiro antes. Eu acho isso bem interessante, porque a gente montou [...] as cenas todo mundo no mesmo dia. Então. Bom, não sei... É quase como aquelas coisas que, há... Os cientistas em diferentes partes do mundo, sem se comunicarem, pensam a mesma coisa e assim chegam à mesma conclusão. E acho que uma coisa que ajudou muito também foi não ter [...] roteiro pré-pronto, porque isso [...] deu à gente uma liberdade criativa muito grande de expressão [...]. Obviamente tinha, bom, alguma coisa que guiasse a gente, que desse algum senso, mas era muito aberto, e toda forma de expressão era válida – eu senti assim. Jones deixou tudo bem... Na nossa mão, aberto para a gente fazer como a gente quisesse e construir e modelar e dar os toques dele no final a partir do que a gente fez, assim, sem destruir as coisas que já tinham. Também durante os ensaios e tal, como a gente também não tinha, bom, a gente tinha um guia do que a gente tinha montado, mas não necessariamente todas as falas escritas tipo “tem que ser essa, e essa, e essa palavra”. O que eu acho que foi muito bom principalmente pra quem não tinha tido nenhum contato com teatro antes porque te desprende um pouco [...] do que você precisa falar, e as falas saíam mais naturais e as ações também mais naturais e espontâneas. E como tudo que você tinha pra te guiar era só o senso do que você ia falar, a intenção que você queria colocar, eu acho que deixou tudo mais natural e mais, não sei, mais orgânico. É isso, foi uma peça muito legal de fazer. Acho que foi muito interessante também para a turma, pra dinâmica da turma depois e foi divertido. Foi um trabalho que todo mundo se divertiu muito fazendo, apresentando, ensaiando. Foi muito legal.

Maria Clara resume o processo de criação com seu olhar de estudante-artista, reforçando a importância da colaboratividade, da autoria compartilhada e da autonomia. Processos convencionais que se resumem a decorar e ensaiar textos fechados costumam gerar muita insegurança, timidez e ansiedade nas estudantes, principalmente naquelas sem experiência prévia com teatro.

Reitero que o maior critério de excelência de uma mostra didática é, do meu ponto de vista, a sensação de prazer gerada em quem a faz. Assim como na proposta de Peça Didática de Bertolt Brecht, uma mostra teatral em contexto escolar precisa educar prioritariamente a quem atua. (KOUDELA, 1996).

Maria Clara em seu comentário enfatiza que o processo de criação foi aberto, livre e desprendido, no entanto, as diretrizes para as improvisações se limitavam a gêneros teatrais (forma) e a uma música sorteada do álbum *Planeta Fome*, de Elza Soares (conteúdo). Isso reforça a ideia de que limitar as possibilidades de criação acabam por gerar mais liberdade e convergência para construção de cenas por meio de improvisação em grupo.

Ainda que não houvesse uma dramaturgia convencional, a narrativa e os discursos elaborados por meio das improvisações chegaram de forma coesa à plateia. As situações de racismo expostas nas cenas foram discutidas e aprofundadas nas outras atividades da Semana de Consciência Negra e retomadas nas aulas de artes/teatro.

Discussões acerca das relações étnico-raciais precisam ser recorrentes em sala de aula, seja qual for a disciplina, caso contrário incorreremos no erro de mantê-las como abordagens temáticas pontuais, quando, na realidade, são discussões que dizem respeito à humanidade e à vida em sociedade. “Contudo a produção de eventos, obras de arte e publicações temáticas continuam sendo relevantes como forma de difusão e popularização do pensamento decolonial”.

No ano seguinte, em 2020, a Semana de Consciência Negra do IFBA Ilhéus foi realizada de forma digital por conta do isolamento social resultante da pandemia de COVID-19. Nesta edição foram reapresentadas algumas cenas da mostra *Racistas vão pro céu?* por meio de uma plataforma de streaming com transmissão via “Youtube” e a transposição do poema *Você merece, José?* para o formato audiovisual no curta metragem homônimo escrito e dirigido pelo estudante Sávio Louro.

Figura 2 – QR code e link para as apresentações em meio digital.



Fonte: Disponível em [www.youtube.com/live/NW2tUkZarY8](https://www.youtube.com/live/NW2tUkZarY8)

### Referências bibliográficas

ANDRADE, Carlos Drummond de. José. In: *Poesias*. Rio de Janeiro, José Olympio Edit., 1942.

BACELLAR, Gonzaga. Paula Rita. “A gente é muito maior, a gente é um corpo coletivo”: Produções de sim e de mundo a partir da ancestralidade, afetividade e bissexuais. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2019.

CAMARGO, Zeca. ELZA. Rio de Janeiro: LEYA, 2018.

KOUDELA, Ingrid. *Texto e jogo: uma didática brechtiana*. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1996.

MOTA, Jones Oliveira. *Teatro de Revista Contemporâneo: história, ensino e reexistência*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, Salvador, 2020.

\_\_\_\_\_. *Jogos de revista: interconexões entre jogo e teatro de revista brasileiro em experiências no ensino de teatro*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, Escola de Dança, Salvador, 2016.

MUNIZ, Mariana de Lima e. *Improvisação como espetáculo: processo de criação e metodologias de treinamento do ator-improvisador*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. Tradução para a língua portuguesa sob a direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3. ed – São Paulo: Perspectiva, 2008.

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

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. *Dicionário de teatro*. - 6 ed. – Porto Alegre, RS: L&PM, 2010.

VENEZIANO, Neide. *O teatro de revista no Brasil: Dramaturgia e convenções*. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1991.

# ATELIÊ CIRANDEIRAS COMPANHIA DE ARTES: POSSIBILIDADES DE UM PROJETO SOBRE MUSICALIDADES AFRODIASPÓRICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Karen de Almeida Paiva Lamego<sup>1</sup>  
Renan Ribeiro Moutinho<sup>2</sup>

## Resumo

O texto se propõe a discorrer sobre o projeto Ateliê Cirandeiras Companhia de Artes de forma relacional com possibilidades de utilização de musicalidades afrodiaspóricas como estratégias pedagógicas na educação infantil. Este artigo se relaciona com a existência da lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. O projeto propõe a musicalidade afrodiaspórica e a construção de instrumentos musicais como práticas pedagógicas na educação infantil como ferramentas de formulação de práticas de positivação da cultura negra, como o desenvolvimento de questões relacionadas a relações étnico-raciais na primeira infância. Ademais, este artigo compõe pesquisa em andamento, no Programa de Pós-Graduação em relações étnico-raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (PPRER), sobre práticas musicais afrodiaspóricas na educação infantil.

**Palavras-chave:** educação infantil; musicalidades afrodiaspóricas; lei nº 10.639/03

## Ateliê Cirandeiras Companhia de Artes a project, possibilities for Afro-diasporic musicality in early childhood education

## Abstract

The present text proposes to discuss the Ateliê Cirandeiras Companhia de Artes project in a relational way with possibilities of using Afro-diasporic musicalities as pedagogical strategies in early childhood education. This article relates to the existence of law nº 10.639/03, which makes the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture in Basic Education mandatory. The project proposes Afro-diasporic musicality and the construction of musical instruments as pedagogical practices in early childhood education as tools for formulating practices of positivization of black culture, such as the development of issues related to ethnic-racial relations in early childhood. Furthermore, this article is part of an ongoing research, in the Graduate Program in Ethnic-Racial Relations of the Federal Center for Technological Education Celso Suckow da Fonseca (PPRER), on Afro-Diasporic musical practices in early childhood education.

**Keywords:** early childhood education, Afrodiasporic musicalities, 10.639/03

<sup>1</sup>Mestranda na Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER) do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). <http://lattes.cnpq.br/1537701619932428>. [karen.lamego@yahoo.com.br](mailto:karen.lamego@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Pós-doutorando em Educação (UERJ). Professor da Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER) do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). <http://lattes.cnpq.br/5078495010867389>. [renan.moutinho@cefet-rj.br](mailto:renan.moutinho@cefet-rj.br)

## **Ateliê Cirandeiras Companhia de Artes un proyecto, posibilidades de la musicalidad afro-diaspórica en la educación infantil**

### **Resumen**

El texto propone discutir el proyecto Ateliê Cirandeiras Companhia de Artes de forma relacional con las posibilidades de utilizar las musicalidades afro-diaspóricas como estrategias pedagógicas en la educación infantil. Este artículo se relaciona con la existencia de la ley n° 10.639/03, que hace obligatoria la enseñanza de la Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana en la Educación Básica. El proyecto propone la musicalidad afro-diaspórica y la construcción de instrumentos musicales como prácticas pedagógicas en la educación infantil como herramientas para la formulación de prácticas de positivización de la cultura negra, como el desarrollo de cuestiones relacionadas con las relaciones étnico-raciales en la primera infancia. Además, este artículo forma parte de una investigación en curso, en el Programa de Posgrado en Relaciones Étnico-Raciales del Centro Federal de Educación Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (PPRER), sobre prácticas musicales afro-diaspóricas en la educación infantil.

**Palabras llave:** educación de la primera infancia; musicalidades afro-diaspóricas; 10.639/03

## **Ateliê Cirandeiras Companhia de Artes un projet, possibilités de musicalité afro-diasporique dans l'éducation de la petite enfance**

### **Résumé**

Le texte propose de discuter le projet Ateliê Cirandeiras Companhia de Artes de manière relationnelle avec les possibilités d'utiliser les musicalités afro-diasporiques comme stratégies pédagogiques dans l'éducation de la petite enfance. Cet article se rapporte à l'existence de la loi n° 10.639/03, qui rend obligatoire l'enseignement de l'histoire et de la culture afro-brésilienne et africaine dans l'éducation de base. Le projet propose la musicalité afro-diasporique et la construction d'instruments de musique comme pratiques pédagogiques dans l'éducation de la petite enfance comme outils de formulation de pratiques de positivation de la culture noire, telles que le développement d'enjeux liés aux relations ethno-raciales dans la petite enfance. De plus, cet article fait partie d'une recherche en cours, dans le cadre du Programme d'études supérieures en relations ethno-raciales du Centre fédéral d'éducation technologique Celso Suckow da Fonseca (PPRER), sur les pratiques musicales afro-diasporiques dans l'éducation de la petite enfance.

**Mots clés:** éducation de la petite enfance ; musicalités afro-diasporiques; Loi n° 10 639/03

## Introdução

A Lei de nº 10.639/2003 propõe que o currículo escolar possibilite o reconhecimento da positividade da imagem preta através de sua história e cultura, promovendo assim condições de empoderamento e ampliação da participação de tais grupos em diferentes espaços sociais. Mas como se dá todo esse processo especificamente na educação infantil? Como se pode trabalhar na prática as questões étnico-raciais na educação infantil? As práticas pedagógicas conseguem atender a essa demanda na educação infantil? A fim de contextualizar o tema com as questões apresentadas, relatamos um fato que ocorreu em junho de 2022.

Segundo matéria do site G1, no dia 03 de junho de 2022, intitulada “Mãe denuncia caso de racismo contra filho de 3 anos fantasiado de macaco em escola municipal de SP”, a escola Centro Educacional Infantil (CEI) Monte Carmelo II, localizada em Itaquera - São Paulo, teria enviado um aviso aos pais para que mandassem as crianças fantasiadas com o tema "circo" durante a comemoração dos aniversariantes do mês. A mãe de uma das crianças envolvidas na situação teria comprado uma fantasia de palhacinho e vestiu a criança com calça, suspensório, gravata, nariz vermelho e pintura facial. No dia seguinte da festa, a escola teria postado um vídeo no Instagram que teria desencadeado a motivação de denúncia de racismo, pois, segundo o relato da denúncia, a mãe teria se surpreendido ao notar que o seu filho aparecia com uma máscara de macaco enquanto as outras crianças cantam uma música que afirma "você virou, você virou um macaco" no vídeo postado no Instagram da escola.

Além do fato narrado acima, outras questões apresentadas na notícia foram desde as controvérsias relacionadas a ter sido uma escolha das professoras e não da criança em participar da atividade com uma máscara de macaco e o desconforto aparente em seu comportamento ao participar da atividade. Na situação descrita pareceu não existir uma preocupação com a escolha de uma abordagem pedagógica que se preocupasse com questões identitárias étnico-raciais. Em análise inicial sobre o contexto da denúncia narrada nesta subseção, pode-se inferir que o acontecimento poderia ter sido evitado caso a Lei nº 10.639/03 estivesse sido plenamente implementada e discutida tanto no ambiente escolar quanto no referido contexto da educação infantil.

Neste artigo, apresentaremos um relato de experiência desenvolvido a partir de um processo de construção de instrumentos musicais, em diálogo com uma pesquisa em andamento sobre estratégias de utilização de musicalidades afrodiáspóricas na Educação Infantil. No caso em tela, abordaremos um projeto idealizado por Karen Lamego, atualmente mestranda em Relações Étnico Raciais (PPRER/CEFET-RJ), pedagoga, idealizadora do projeto Ateliê Cirandeiros Companhia de



Artes, professora na escola quilombista Dandara dos Palmares e membro da Coordenadoria da Rede de Professores Antirracistas.

A partir de uma revisão bibliográfica e análise documental sobre o conceito de musicalidade afrodiaspórica, o presente artigo está dividido: em a) estado da arte sobre a pesquisa sobre musicalidades afrodiaspóricas; b) relato de experiência e, c) considerações. sobre o relato em tela.

### **Estado da arte sobre a pesquisa sobre musicalidades afrodiaspóricas**

Segundo a perspectiva da fábula das três raças (DaMatta, 1981), a "contribuição dos povos africanos" (Alvarenga, 1946; Andrade, 1965; Ortiz, 1991) costuma ser associada a complexidade rítmica (Garcia, 1997). Para Menezes (2016), o fato de "ainda nos referirmos à imensa diversidade da música dos povos africanos com um genérico 'música africana'" (p. 26), desvela uma possível estagnação na própria elaboração deste conceito. Segundo Sandroni (2001), um dos motivos para estas generalizações tem origem na ênfase dos estudos musicológicos na figura rítmica da síncope a ponto desta virar "lugar-comum" mesmo entre os musicólogos que se dedicam a estudar a música africana (Graeff, 2014).

Segundo Pinto (2001) e Mukuna (2000), a música afro-brasileira não pode ser considerada genericamente africana, mas está permeada por princípios verificados naquele continente, daí a possibilidade de se estabelecer uma relação de ascendência estrutural entre estes dois espaços de fazer musical. Pinto (2001) enfatiza, por exemplo, que utilizar-se da figura da síncope como se "esta fosse a chave para a compreensão do universo musical africano e afro-brasileiro" (p. 108) é reducionista, pois existem elaborações musicais de origem no continente africano que estruturam o pensamento musical para muito além de estruturas ou fórmulas rítmicas específicas.

Kubik (2008) adensa esta perspectiva ao exemplificar diversos outros elementos sonoro-musicais da África Ocidental e da "África das culturas banto" (ibid) que se encontram presentes e/ou reconfigurados em manifestações artísticas brasileiras para muito além da organização rítmica. Mukuna (2000) ratifica esta proposição ao esmiuçar a presença banto na música popular brasileira identificando as prováveis etnias dos banto da Bacia do Congo; a relação entre a cosmovisão dos banto e suas principais estruturas sonoras; a organologia dos instrumentos importados para as Américas e os processos de adaptação funcional, como as de caráter profano promovidos por estes grupos para manter vivas suas estruturas culturais no Novo Mundo.

Do ponto-de-vista da análise musical do que Mukuna (2000) denomina por "denominadores culturais comuns" da música proveniente do continente africano, destacamos os seguintes trabalhos de forma mais específica: a) pulsação elementar, elaborado inicialmente por Richard Waterman

(1952) e desenvolvido posteriormente por Gerhard Kubik (1979); b) cometricidade e contrametricidade, de Mieczyslaw Kolinski (1960), c) time-line pattern, de Joseph K. Nketia (1975) ou linha-rítmica de Pinto; Tucci (1992); d) *beats* ou pulsos graves (*gross pulses*), de Koetting (1970); e) imparidade rítmica, de Simha Arom (1991); e f) o conceito de rítmica divisiva e aditiva, de A. M. Jones (1934; 1959). Estes conceitos convergem para o que Graeff (2014) denomina por referenciais teórico-musicológicos africanos aplicados à “realização sonora das estruturas, e não em sua notação musical” (ibid, p. 1), desvelando a necessidade de pensar referências teóricas para a análise a partir dos diferentes processos do fazer musical.

Nesta seara terminológica, acreditamos importante ressaltar o conceito de música negra a fim de estabelecer a utilização sociológica da categoria raça negra (Costa, 2002; Guimarães, 1999) nos termos de uma "(...) vivência da negritude, marcada por um processo de africanidade e recriação cultural" (Gomes, p. 79). Guimarães (1988) sublinha que "a música negra tem sido, desde as chegadas dos escravos ao Brasil, uma forma de comunicação, de elo de ligação entre os negros, recriando, através dela, uma comunidade de lembranças e, além disso, tem sido uma forma eficiente de luta para superar a discriminação e a opressão a que estão submetidos" (p. 238-239).

Neste sentido, nos parece que o conceito de música negra guarda relação com o que é denominado por música afro-diaspórica. A concepção clássica de diáspora, por sua vez, diz respeito ao "exílio forçado, dor e sofrimento, visto sua referência à dispersão dos judeus exilados da Palestina depois da conquista babilônica" (Reis, p. 30). Por extensão, o conceito de "música diaspórica" vem sendo utilizado para discutir as expressões musicais de etnias e de grupos sociais dispersos forçadamente de seus territórios pelo mundo pelos mais diferentes motivos. Como exemplos, podemos citar os trabalhos de Güney, Pekman e Kabaş (2014) sobre a produção musical de imigrantes turcos na Alemanha e o trabalho de Koo (2015) acerca da fusão de diferentes identidades coreanas na música produzida pelos seus respectivos descendentes.

No livro *O Atlântico Negro* (2001), Paul Gilroy utiliza o conceito de diáspora para analisar as práticas culturais oriundas das diferentes "experiências de deslocamento e reterritorialização das populações negras" (p. 32). Ramsey (2013), por sua vez, também aborda as relações ocorridas entre o período da escravidão transatlântica e as práticas musicais promovidas pelos descendentes africanos dentro do que referencia por diáspora negra atlântica no verbete "African American Music", do Grove Music Online.

## Diáspora e música afrodiáspórica

O jamaicano Stuart Hall, em sua “teoria da dupla diáspora”, empenha-se em compreender a constituição das identidades culturais no bojo de intensas negociações, flexibilizações e rupturas entre negros e a sua dinâmica social. Gilroy, por sua vez, notabiliza-se pela publicação do livro *Atlântico Negro* em 1993, conforme referido acima, o qual aponta para o surgimento de um complexo cultural desterritorializado de intensa circulação simbólica entre negros de diferentes localidades. Para o autor, a metáfora de um Atlântico negro refere-se “às estruturas transnacionais criadas na modernidade que se desenvolveram e deram origem a um sistema de comunicações globais marcado por fluxos e trocas culturais entre as populações negras, a partir da diáspora africana” (GILROY, 2001, p. 29).

Em outras palavras, o Atlântico Negro se constitui como produto de uma diáspora que ocasiona a transgressão do conceito de Estado-Nação na medida em que permite a filiação à um “entre-lugar” (REIS, 2012). Aos sujeitos diaspóricos, isto transmuta-se em “um sentimento pós-moderno de não pertença a nenhum lugar, de estar simultaneamente “dentro e fora”, é também uma resposta teórica e política à ideia de identidade negra fixa e homogênea” (ibid, p. 34). Para Gilroy (2001), as estratégias de negros em diáspora para desvencilharem-se dos diversos mecanismos de silenciamento e opressão sociopolítica podem ser identificadas no desenvolvimento das suas práticas artísticas.

Sob esta perspectiva, "a música exerceu papel fundamental na reprodução da cultura do Atlântico Negro e na conexão entre as diferentes comunidades da diáspora" (REIS, 2012, p. 37). Além disto, a música localizaria-se no centro desse núcleo irradiador de novas identidades (TAVARES, 1998) ao promover o diálogo entre diferentes experiências e deslocamentos. Para Maultsby (1990), a transmissão oral de estruturas e princípios de organização estético-musicais no transcurso das gerações de negros nos Estados Unidos e nas diásporas foi responsável pela perpetuação do que pode ser reconhecido como dimensão musical africana. Assim, "a preeminência da música no interior das comunidades negras diversificadas da diáspora do Atlântico é, em si mesma, um elemento importante na conexão essencial entre elas" (GILROY, 2001, p. 208).

Por sua vez, o conceito de “afrodiáspórico” vem sendo utilizado como categoria de análise relacionados com “paradigmas importantes das contraculturas negras da modernidade” (NASCIMENTO, 2019, p. 10). Nas últimas décadas, o uso de “afrodiáspórico” como categoria de análise para investigar as tensões promovidas pelos deslocamentos estratégicos desenvolvidos pelas práticas artísticas de negros em diáspora, pode ser observada em pesquisas como: a) a tese

apresentada, em 2019, na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA) por Luan Sodré de Souza, intitulada “Educação musical afrodiáspórica: uma proposta decolonial para o ensino acadêmico do violão a partir dos sambas do Recôncavo baiano”; b) a dissertação apresentada, em 2019, no departamento de Estudos de Linguagem da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) por Juscineide de Jesus Nascimento, intitulada “E então falamos nós: vozes literárias afrodiáspóricas e femininas do recôncavo baiano” c) a monografia apresentada, em 2021, no departamento de Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia por Felipe Henrique Da Silva Sant’anna intitulada “Festa & identidade: contribuições da produção cultural na construção identitária de jovens produtores negros de Uberlândia”.

Em outras palavras, o conceito de afrodiáspórico permite analisar as reverberações das práticas culturais cultivadas pelos filhos de África em Diáspora nos mais diferentes campos do conhecimento, como a Educação. De forma mais específica, o conjunto destas iniciativas culturais constituem uma potencial ferramenta para discutir a valorização da história e da cultura africana, afro-brasileira e afro-diaspórica nos mais diferentes níveis de ensino, como a Educação Infantil, tal como preconizado pela lei de nº 10.639/2003.

### **Cirandeira Companhia de Artes**

O projeto relatado neste artigo iniciou suas atividades após a docente Karen refletir sobre o processo de adesão da Lei nº 10.639/03 em sua sala de aula. No ano de 2016, a professora integrou um grupo que fazia animação de festas lúdicas e, a partir dali, identificou um caminho para compor a sua proposta pedagógica. Em 2017, após o seu desligamento do grupo supracitado, a musicalização infantil passou a fazer parte tanto da sua prática em sala-de-aula, quanto se tornou objeto de seus estudos, a ponto dela se engajar na realização de diversos cursos voltados para a essa área.

A necessidade de pesquisar mais sobre a temática do ensino de musicalidades afrodiáspóricas na sala-de-aula, levou a docente ao projeto educativo intitulado “A cor da cultura”, iniciado em 2004 e organizado por, dentre outros autores, pela pedagoga Azoilda Loretto da Trindade. Após a leitura deste material, a docente Karen identificou que a musicalidade, elencado no referido projeto educativo como um dos princípios civilizatórios de matriz africana, poderia ser utilizado como um recurso em sala de aula.

A pesquisadora Nilma Lino Gomes, em “Relações étnico-raciais, educação, descolonização dos currículos” (2012), explica a importância da aquisição do conhecimento de músicas das culturas afro brasileiras no ambiente escolar como forma de descolonização do currículo e ressalta que assim

pode-se explicar o que é a cultura. Através dessa elaboração da autora, pode-se pensar as práticas de construção de instrumentos musicais ligados à musicalidade afrodiáspórica como uma estratégia de valorização da cultura preta para crianças na primeira infância e para lhes ampliar o repertório musical.

Em “Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade” (2017), bell hooks destaca os efeitos do colonialismo na educação e traz uma narrativa de caminhos que poderiam ser percorridos para a promoção da liberdade nas práticas educacionais. Neste sentido de práticas libertadoras, a professora Karen passou a observar as potencialidades dos usos das musicalidades afrodiáspóricas como recursos para a valorização da cultura preta. A partir deste entendimento, a musicalização pode ser usada não apenas para o desenvolvimento de habilidades específicas, mas também como uma prática pedagógica que proporcione referências musicais ligadas à diáspora negra transatlântica.

Um conjunto de exemplos sobre o desenvolvimento e sobre as potencialidades de uma prática de musicalização afrodiáspórica que podemos citar são: a construção do instrumento agogô, a associação de músicas relacionadas com a capoeira, a construção do instrumento alfaia e a associação deste instrumento com a manifestação cultural do maracatu.

De forma a dar continuidade e vivência às reflexões sobre as potencialidades da utilização de outros valores civilizatórios de matriz africana em práticas pedagógicas de educação infantil, a autora fundou a Cirandeira Companhia de Artes no ano de 2017. Neste mesmo ano, a professora Karen recebeu um convite para atuar no berçário de uma escola em um bairro vizinho ao seu e, a partir desse momento, vislumbrou a possibilidade de desenvolver, e também de observar, a sua prática extracurricular à leitura da Lei nº 10.639/03.

Quando o projeto se iniciou, os instrumentos musicais eram construídos pela própria docente, os quais os levava para estimular os bebês do berçário. Neste momento, a docente efetivamente começa a associar os instrumentos a músicas ligadas a cultura preta à configuração atual do projeto, desenvolvido neste âmbito do Ateliê Cirandeiros Cia de Artes. Em outras palavras, a abordagem do projeto se constitui na construção de instrumentos musicais ligados à musicalidade preta como componente basilar da atividade em sala-de-aula.

Figura 1 – docente Karen em sala de aula



Fonte: a própria autora, 2022.

A partir deste momento, a docente Karen passa a levar propostas de construção dos instrumentos a serem realizadas junto com as crianças. O objetivo desta atividade é estimular no desenvolvimento da coordenação motora fina, grossa e ampla; a discussão e vivência de habilidades sociais como a convivência e o senso de coletividade; e a ampliação do repertório musical dos alunos com músicas ligadas a cultura afro-diaspórica.

Figura 2 – docente Karen em sala de aula



Fonte: a própria autora, 2022.

O desenvolvimento de profundas reflexões sobre o desenvolvimento da prática que aqui relato pode ser resumido pela seguinte experiência que será narrada em primeira pessoa:

Em uma aula com crianças da faixa etária de 3 anos, conversamos sobre a filosofia africana Ubuntu: "EU SOU POR QUE NÓS SOMOS". Esta filosofia diz respeito ao entendimento do indivíduo como algo maior e peça-chave para o coletivo ao qual pertence, assim como o outra pessoa tem a mesma importância para o coletivo. Então, propus que iria montar uma banda com eles e daí surgiu o questionamento "Não temos instrumentos..." Foi proposital e perguntei se queriam construir alguns instrumentos musicais... Por semanas construímos um a um os instrumentos, até montar uma sacola com quantidade de instrumentos para todos... Foi assim que montamos nossa bandinha e timidamente uma criança sinalizou "Ubuntu". Constatei que, mesmo se tratando de crianças pequenas, assimilaram bem a idéia... Foi aí que reforcei a prática de sentar em círculo para tocarmos, escolhemos repertório musical de músicas como "olélé Moliba Makasi", "Amawolé", "Makun" e outras... Os instrumentos rodam de mão em mão e toda a turma "toca" todos os instrumentos fazendo assim a "Ciranda dos instrumentos" acontecer.

Recentemente, o projeto desdobrou-se pela oferta de um mini-curso em parceria com a Rede de Professores Antirracistas<sup>3</sup>. Este projeto visa a capacitação de profissionais de educação básica que tenham o interesse em fomentar o debate das relações étnico-raciais no âmbito da educação infantil.

Após a leitura de "A cor da cultura" (2010), e do diálogo com as reflexões de Azoilda Trindade sobre os princípios afro-civilizatórios na educação infantil, a docente Karen pôde comprovar como tal conhecimento pode contribuir para as práticas educacionais que favoreçam a autoafirmação de crianças pretas na primeira infância. Com base neste pressuposto, Karen passou a identificar a musicalidade como uma parte integrante de brincadeiras infantis e da cultura da infância.

No artigo intitulado "Música tradicional da infância", Lygia Hortelino explica a música da cultura infantil contemporânea como fundamento de todo desenvolvimento educativo. Partindo do princípio das vivências-corporais, musicais, o uso dos vocabulários, a ligação entre a criança e o outro, a autora reflete sobre como estas práticas favorecem o exercício de ser Criança. A autora ainda afirma sobre como tais práticas promovem o intercuro afetivo para as crianças, além de permitirem o desenvolvimento de uma predisposição para o Encontro e o Humano. Esta prática também permite uma aquisição viva e fecunda da língua mãe, da língua mãe musical, um pressuposto fundamental da identidade cultural e de uma afirmação de sua origem étnico-racial.

<sup>3</sup> Movimento criado no primeiro lançamento de um curso gratuito chamado A Ferramenta do Professor Antirracista - Lei 10.639/2003 em 2020.

### Considerações finais

É importante destacar que um dos objetivos principais do projeto Ateliê Cirandeiros Companhia de Artes é a de que a musicalidade afrodiáspórica se relaciona com o processo de formação do indivíduo, na medida em que pode influenciar na construção da identidade da criança preta. Ademais, parte-se do pressuposto de que o processo de construção da musicalidade afrodiáspórica no Brasil e as suas influências culturais podem referenciar essa musicalidade para a criança na primeira infância através da confecção de instrumentos musicais ligados à essa musicalidade.

Em outras palavras, a musicalização na educação infantil surge como locus potencial para estimular habilidades específicas, como as linguagens artísticas e a coordenação motora. Além disto, a ampliação de práticas pedagógicas que se propõe a utilizar outros valores civilizatórios nos parecem um caminho para tornar concreto em sala de aula um conjunto de iniciativas antirracistas acordadas pelo governo brasileiro na Conferência de Durban em 2001 em ações que a sucederam como: 1) a promulgação da lei 10.639/03, a qual determina que conteúdos relacionados ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana devem ser ministrados nos currículos da Educação Básica (Brasil, 2003) e 2) o estabelecimento da década dos afrodescendentes pela Organização das Nações Unidas no decênio 2015-2024 (ONU, 2015). Acredito que o advento destas legislações pode suscitar valiosas discussões acerca das reverberações de elementos provindos do continente africano em nossas manifestações culturais a fim de prover subsídios para a proposição de uma educação emancipatória e inclusiva no que se refere à diversidade (Santos, 2000).

### Referências bibliográficas

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma única história. 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8>> . Acesso em: 10 nov., 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017, p. 154.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília:CNE/CP. Resolução no 01, 2004.

CARNEIRO, Sueli Aparecida. A construção do outro com não-ser como fundamento do ser. Tese de Doutorado. USP. 2005, 339p. Disponível em: <[http://bdpi.usp.br/single.php?\\_id=001465832](http://bdpi.usp.br/single.php?_id=001465832)>Acesso em: 19 de junho de 2022.



GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2005. p. 143 – 154

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOVICH, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs). Educação como prática da diferença. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação, descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras. v. 12, n. 1, jan/abr, 2012. p. 90-109. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.629/03. In: Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. (Org.) Antônio Flávio Moreira, Vera Marai Candau. 10. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes 2013.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. REVISTA DA ABEM, Local de publicação (editar no plugin de tradução o arquivo da citação ABNT), 12, may. 2014. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/367>>. Acesso em: 05 Jul. 2022.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. REVISTA DA ABEM, Local de publicação (editar no plugin de tradução o arquivo da citação ABNT), 25, may. 2018. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/726>>. Acesso em: 05 Jul. 2022.

KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação. Episódios de Racismo Cotidiano Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LINO, Dulcimarta Lemos. Música Tradicional da Infância. Revista Reflexão e Ação: “Música e Educação: Poéticas da Escuta, v. 22, n.1, p. 273-282, 2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/4637/3268>>. Acesso 05 jun. 2022.

PINHONI, Marina. Mãe denuncia caso de racismo contra filho de 3 anos fantasiado de macaco em escola municipal de SP. G1. São Paulo, 03 de junho de 2022.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. A cor da cultura-saberes e fazeres-modos de brincar. Rio de Janeiro, Fundação Roberto Marinho, 2010.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

Capítulo 6

# OS DESAFIOS E ENCRUZILHADAS DO ENSINO DE TEATRO NA FORMAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DO/A EDUCANDO/A NO CONTEXTO ESCOLAR QUILOMBOLA

---

Rubens dos Santos Celestino  
Mestre em Artes, Doutorando em Artes Cênicas pela UFBA  
lattes.cnpq.br/4769754488341370  
rubensquilombola@gmail.com

## Resumo

O artigo surge a partir da minha prática artístico-pedagógica do fazer teatral no contexto escolar quilombola e visa analisar, discutir e problematizar os desafios e encruzilhadas do ensino de teatro na formação étnico-racial do educando e da educanda. O processo criativo cênico vivenciado teve como fios condutores fragmentos de textos de autores negros – Solano Trindade e Abdias do Nascimento, bem como a história da própria comunidade. Nesse sentido, o percurso investigativo foi desenvolvido em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais), da Escola Municipal Duque de Caxias, situada na comunidade quilombola Monte Recôncavo, em São Francisco do Conde/BA.

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

## O aqui-agora da sala de aula: arte, memória e educação antirracista

Pensar na minha experiência cênica aliada à formação identitária em sala de aula com os/as estudantes quilombolas, a qual foi realizada em cinco meses, de agosto a 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, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, no que se refere à inserção da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar. Sendo que a Lei 10.639/03 foi 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, 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 (Sant’Ana, 2001, p. 56).

Pontuado isso, noto que independente do contexto, a Lei nº 10.639/03, sempre encontrará barreiras para se efetivar de maneira satisfatória no âmbito escolar, devido ao racismo institucional, bem como à inferiorização e “demonização” da cultura de matriz africana, o que, infelizmente, se naturalizou no imaginário de uma grande parcela 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 intencionalmente ou por falta de conhecimento fora da escola.

Em outras palavras, na escola, bem como em outros espaços formativos, é notório e vertiginoso o racismo institucional oriundo da estrutura escravagista em que a sociedade brasileira foi construída, o qual muitas vezes se apresentada de forma velada através da falsa ideia de que existe democracia racial, ou seja, como se em nosso país todos os grupos étnicos gozassem plenamente da mesma igualdade de direitos.

A respeito da institucionalização do racismo, Sílvio Luiz de Almeida, esclarece que:

[...] as instituições reproduzem as condições para o estabelecimento e a manutenção da ordem social. Desse modo, se é possível falar de um racismo institucional, significa que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar (Almeida, 2019, p. 47).

Outro ponto que gera um grande incômodo na relação escola – família – comunidade, é o entendimento errôneo de que essa abordagem étnico-racial da Lei 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. Assim, se faz necessária a compreensão de que na cultura afro-brasileira a religiosidade é um bem maior do que a religião enquanto denominação de fé em A ou B; e de que a ancestralidade não se resume ao passado, mas sim, à manutenção do não esquecimento daqueles e daquelas que nos antecederam, daqueles/as que possibilitaram que chegássemos até aqui, salvaguardando a memória dos nossos antepassados/as, dos/as nossos/as mais velhos e velhas.

O senso comum e preconceituoso considera que a Lei nº 10.639/03, respalda o ensino da religião ancestral de matriz africana na escola, como o candomblé, a umbanda, o tambor de mina, o batuque, dentre outras. 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 e, conseqüentemente, a visão estereotipada de que a população negra é naturalmente destinada a viver à margem da sociedade.

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 sobre a importância de compreender e difundir a contribuição do povo negro em diferentes áreas do conhecimento, já que o sujeito historicamente subalternizado nunca foi desprovido de epistemes, da capacidade de produzir conhecimentos.

Foi a partir dessa e de outras inquietações que comecei a compreender que o caminho da construção cênica a ser experienciado em sala de aula, não estava focado em mim enquanto mediador do processo, mas nos/as meus/minhas educandos e educandas, já que a cada proposta lançada, estes/as 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 do 5º ano da Escola Duque de Caxias, localizada na comunidade negra rural quilombola do Monte Recôncavo, na cidade de São Francisco do Conde-BA, nunca tinha feito teatro, o planejamento das aulas aliadas à formação identitária do/a educando/a foi constituído de três etapas, denominadas de ciclos em referência ao valor civilizatório da *Circularidade*, já que na organização cíclica a rígida hierarquia é diluída e todas as partes são consideradas de igual importância para o todo/coletivo. Esses ciclos/etapas foram usados como organizadores dos fragmentos textuais e dos diferentes jogos utilizados nessa experiência.

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

Essa organização só foi possível, pois a gestão escolar sempre se mostrou aberta e propositiva ao valorizar a história e a cultura da própria comunidade em seu contexto de ensinagens e aprendizagens, aspecto relevante no Projeto Político Pedagógico da escola.

De acordo com Maria Nazaré Mota de Lima,

(...). Neste contexto, importa discutir como se dão as relações raciais em nosso país, estado, município, e como a educação escolar se constitui espaço propício para desencadear atitudes favoráveis à diversidade cultural que marca a sociedade brasileira (Lima, 2015, p. 17).

Posto isto, faz-se necessário pontuar que segundo o “Projeto A Cor da Cultura”<sup>1</sup>, os valores civilizatórios afro-brasileiros dizem respeito a: circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, memória, ancestralidade, cooperativismo, oralidade, energia vital, ludicidade. Esses valores realçam as contribuições dos países africanos para o mundo, e no caso mais específico do Brasil, por conta da diáspora africana, tais valores estão enraizados na formação do nosso povo, entendendo e fortalecendo a premissa de que a África é o 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, Azoilda Loretto da Trindade, 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 (Trindade, 2010, 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 a pessoa negra em sua individualidade e a pessoa negra em sua coletividade. Daí, logo de início, dividi a minha proposta cênica de cinco meses em três ciclos/momentos:

1 – Quem sou Eu?, (1 mês)

2 – Quem somos Nós?, (2 meses)

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

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

<sup>1</sup>A Cor da Cultura é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro a TV Globo e a Seppir - Secretaria especial de políticas de promoção da igualdade racial. O projeto teve seu início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo<sup>1</sup>.

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

Portanto, a área de representação é entendida como um lugar de potencialidades criativas, uma vez que esse lugar é construído no jogo teatral a partir do que é estabelecido na relação palco e plateia, ou seja, quem atua e quem observa/espectador. Nesse jogo, a atuação cria um espaço autêntico para a descoberta e experimentação de possibilidades cênicas, pois “o jogo é o lugar de todas as invenções e incita à criação” (Ryngaert, 2009, p. 72).

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”, de Nascimento.
- 2 – “Navio Negroiro”, “Quem tá gemendo?”, de 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 e de apropriação textual, 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.

Entende-se por educação escolar quilombola aquela desenvolvida em unidades educacionais que estejam situadas em territórios quilombolas ou que recebam estudantes oriundos/as dessas comunidades, sendo necessária a implementação de uma pedagogia própria, respeitando as particularidades étnico-culturais de cada comunidade. É nessa dimensão que o pré-texto na aula de teatro foi concebido como uma estratégia de imersão dos/as participantes no contexto em que a escola e suas famílias estavam inseridas.

O que seria esse pré-texto nas aulas de teatro?

Como já foi dito, aqui o pré-texto refere-se as narrativas quilombolas que surgem da própria comunidade Monte Recôncavo, as quais estavam e, ainda estão, presentes no cotidiano dos/as educandos e educandas envolvidos/as nessa experiência. Essas narrativas que também compõem a história e a cultura do quilombo são basilares para a proposição e problematização dos jogos e vivências na área de representação teatral.

Somada a tais narrativas acessadas pelo contato direto com os moradores/as mais antigos/as da comunidade, também levei para a sala de aula fragmentos de alguns poemas dos artistas Abdias do Nascimento, e do Solano Trindade, recursos estes que contribuíram para a contextualização da atuação cênica. Com efeito, o contexto instaurado pelo pré-texto aproximava o desenvolvimento e a realização do jogo teatral e da cena com as narrativas em questão.

Para Beatriz Ângela Vieira Cabral:

O pré-texto é o roteiro, história ou texto que fornecerá o ponto de partida para iniciar o processo dramático, e que irá funcionar como pano de fundo para orientar a seleção e identificação das atividades e situações exploradas cenicamente (Cabral, 2006, p. 15).

E se tratando especificamente dos jogos de improvisação, as cenas criadas pela turma seguiram a estrutura proposta por Viola Spolin, no que diz respeito aos elementos-chave: “Onde, Quem, O quê” (Spolin, 2005, p. 28). 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/a negro/a parecia de forma estereotipada, como por exemplo, o/a negro/a na senzala, o/a negro/a no canavial, o/a negro/a na cozinha, enfim, o/a negro/a desempenhando papéis de subalternidade.

Então, no aqui-agora da sala de aula, foram explorados seis fios condutores do encruzilhamento textual narrativo para a cena. Como já sinalizei, os cinco textos de autores negros e a memória da cultura local, proposições para a construção da atmosfera ficcional em que as visões de mundo da turma sobre o/a negro/a 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 e não mais aceitável.

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/as 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/as os/as envolvidos/as se sentiram à vontade para colocar suas percepções na área de representação da cena, na área do jogo.

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 selecionado foi apresentado, familiarizado, construído e desconstruído no grupo a partir de fragmentos textuais (palavras, frases e/ou parágrafos), 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”, que 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 a materialidade e expressividade do corpo e do texto oral da turma.

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

Para o primeiro encontro dispus vários espelhos de diferentes tamanhos na sala de aula, reservando um espaço livre e confortável para um bate papo de acolhimento sentado em círculo, já que o contato direto e propositivo com esses estímulos visuais seria depois da acolhida de apresentação. Nessa perspectiva, Marcos Bulhões Martins, destaca que na experiência teatral se

“deve utilizar os mais variados estímulos, provocando a multiplicidade de pontos de vista, estimulando novas experiências e a atitude de pesquisa dos participantes” (Martins, 2002, p. 242).

O contexto da conversa inicial foi a história de vida de cada participante, seus interesses e sonhos, bem como a sua relação com a comunidade. Para Djamila Ribeiro, “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” (Ribeiro, 2019, p. 64).

Assim, lancei a proposta de refletir a comunidade quilombola a partir do teatro, ocultando os textos completos como já pontuei, além da temática étnico-racial expressa no contexto em que a escola estava inserida. Todos/as se apresentaram usando diferentes expressões e expressividades para falar o próprio nome e para expor as suas expectativas em relação as aulas de teatro. Como era de se esperar, desde o início, os espelhos atraíram os olhares, alguns curiosos, descontraídos, e outros tímidos, discretos.

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

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

Seguindo as minhas orientações a turma variava o ritmo dos movimentos. Em seguida, solicitei que fizessem o autorretrato, apoiando-se na imagem refletida e utilizando para colorir um conjunto de lápis de cera com diferentes tonalidades reais de pele (identidade, diferença e diversidade). Notei nessa atividade a preocupação dos/as envolvidos/as 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, 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” (Nascimento, 1978, p. 174).

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

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

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

Entender o significado da extensa e valiosa contribuição africana e afro-brasileira nos dias atuais é uma forma *ubuntu*<sup>2</sup> de lutar, resistir e ressignificar o legado ancestral desse povo para o

<sup>2</sup> É uma noção existente nas línguas Zulu e xhosa - línguas Bantu do grupo ngúni, faladas pelos povos da África Subsaariana. A palavra *Ubuntu*, não traduzível diretamente, no entanto, nessa tentativa seria “humanidade para com os outros”. Exprime a consciência da relação entre o indivíduo e a comunidade<sup>2</sup>.

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/a negro/a sob a falácia da existência de uma tal democracia racial.

Para Nilma Lino Gomes, “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” (Gomes, 2005, 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.

No primeiro dia do encontro com a turma, o objeto espelho foi indiscutivelmente instigante ao revelar o reflexo das imagens estereotipadas que cada educando/a tinha de si e do/a outro/a e, conseqüentemente, do contexto que o cerca. Evidenciando assim, as encruzilhadas e desafios que a minha proposta teve que lidar dialogicamente.

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

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

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

Esse questionamento se somava ao fato de que nos habituamos a associar o/a negro/a 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 (Moreira, 2019, p. 149).

A satisfação dos/as 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, Gomes 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 (Gomes, 2005, 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.

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

Nesse sentido, segundo Cristiane Barreto:

Assim, é importante a capacidade de olhar e de escutar o outro, observar o trabalho desenvolvido, a condução do ensino-aprendizagem dos alunos e também ter uma permanente escuta em relação a todos os participantes e, principalmente, a capacidade crítica e de avaliação (Barreto, 2015, p. 34).

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

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

Com isso, é relevante destacar que tanto a avaliação do/a educador/a quanto a autoavaliação do/a educando/a, fortalecem o processo de ensino-aprendizagem no que diz respeito ao envolvimento orgânico e amplo do grupo na experiência cênica em curso. Sobre isso, Viola Spolin aponta que “experenciar é penetrar no ambiente. É envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: emocional, físico e cognitivo” (Spolin, 2005, p. 47).

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

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

brasileira o/a negro/a só é associado à mão de obra braçal, à sexualidade do corpo, às manifestações populares.

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

Como já posto, 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/a negro/a escravizado/a, do/a negro/a subjugado/a e violentado/a. Para, além disso, notei que o grupo, formado exclusivamente por negros e negras, demonstrava de forma explícita a resistência em formar equipes com educandos/as com um “tom” de pele mais acentuado/retinto e de cabelo crespo, o que gerava certo desconforto no desenvolvimento dos jogos teatrais.

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

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

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

A inserção dessa atividade extraclasse na prática teatral perpassou pela compreensão de que a memória expressa pela oralidade é um valor que a sociedade brasileira herdou do povo africano na diáspora, bem como de que a sabedoria oral dos mais velhos e das mais velhas é uma especificidade emblemática da educação escolar quilombola por manter viva a sabedoria popular, o conhecimento

não livresco. Além disso, a tradição oral tem uma dimensão ancestral de resistência, de sociabilidade, o que, indiscutivelmente, contribui para a construção da noção de pertencimento, da noção de territorialidade quilombola, enfim, mantém viva a memória de um povo.

A esse respeito Claudilene Maria da Silva, ressalta o seguinte:

(...), memória negra é o legado da luta permanentemente empreendida pelos africanos escravizados e seus descendentes no Brasil para garantir a sobrevivência física e simbólica dessa população, âmbito no qual, historicamente, o espaço da cultura tem sido de grande importância (Silva, 2019, p. 42).

A introdução dos instrumentos xequerê, berimbau e agogô<sup>3</sup> nos exercícios e jogos propostos foi menos “difícil” do que o atabaque<sup>4</sup>, pois esse tambor foi de imediato associado de forma pejorativa ao candomblé, ou melhor, dizendo, à macumba. Mesmo que alguns participantes externassem comentários intolerantes acerca dessa religião, o atabaque ganhou presença relevante nas proposições cênicas. Nesse contexto, propus um constante diálogo sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros referentes a corporeidade, a musicalidade e a ancestralidade.

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.

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

<sup>3</sup> O xequerê, também conhecido como abê ou agbê, é um instrumento musical de percussão criado na África, e consiste de uma cabaça seca cortada em uma das extremidades e envolta por uma rede de contas. O berimbau é o instrumento da família das cordas que possui o menor número de cordas; é constituído por uma única corda esticada em uma haste de madeira, e é dotado de uma caixa de ressonância feita de cabaça. O agogô, também conhecido como gã, é um instrumento musical formado por um único ou múltiplos sinos originado na música iorubá, da África Ocidental.

<sup>4</sup> Atabaque é um instrumento musical de percussão africano da família dos membranofones percutidos. É usualmente tocado em rituais religiosos afro-brasileiros como o candomblé e umbanda, empregado para evocar as entidades (Orixás, Inquices e Voduns).



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. “A imaginação do ator e suas qualidades pessoais podem se desenvolver mais amplamente na improvisação do que em qualquer outro lugar” (Ryngaert, 2005, p. 86).

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

Esse dado me desafiava e, ainda me desafia, enquanto professor da Escola Municipal Duque de Caxias, a intensificar, de forma contínua, as ações e orientações pedagógicas que valorizassem a história e a cultura do povo africano e afro-brasileiro na formação holística do educando/a quilombola montense<sup>5</sup>. 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/a estudante, pela maneira como fomos educados até agora em nos enxergarmos, nos percebermos e nos projetarmos no mundo. Essa encruzilhada de desconstrução, reconstrução e construção de autoestima é decisiva para o cumprimento do papel da escola quilombola na oferta de uma educação libertadora e emancipatória.

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

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

<sup>5</sup> Montense é o adjetivo pátrio atribuído a quem nasce na comunidade Monte Recôncavo.

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

Durante o deslocamento pela sala também eram lançados comandos para que imaginassem algumas situações, tipo: andando pensativo/desconfiado, atrasado para o trabalho, avistou uma pedra preciosa, etc. A inserção de outros elementos condizentes com a cultura quilombola ampliou o jogo no que se refere à transição para a produção do ambiente ficcional, sendo que a prontidão, a organicidade, a concentração eram sensações importantes para evitar a quebra entre uma etapa e outra.

Dentro do ciclo 2 do processo – Quem somos Nós?, os/as educandos/as exploraram os fragmentos dos textos “Navio negreiro” e “Quem tá gemendo?”. Esses fragmentos, diferentemente do primeiro texto do ciclo 1, possibilitaram de imediato que os educandos e educandas se conectassem com o contexto da diáspora africana, pois a maioria conhecia a abordagem histórica sobre o tráfico de negros escravizados (o sofrimento). Também propus um estudo de campo – laboratório cênico, em que a turma observou e conversou com algumas memórias vivas do Monte Recôncavo a respeito do povoamento da comunidade quilombola, atividades econômicas, costumes, dentre outros aspectos.

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

O texto em jogo revela para os/as participantes uma atmosfera ficcional que permite o encontro com diferentes significados, os quais são suscitados através de palavras, frases, sentenças curtas e longas lançadas pelo professor. Esse diálogo possibilita que a montagem leve em consideração o conhecimento-prévio dos/as educandos-atores e educandas-atrizes no que diz respeito ao caráter momentâneo e espontâneo da improvisação, não os/as limitando a um texto

pronto e acabado, o que cria, como já foi dito, um espaço investigativo na própria produção diária em sala de aula.

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

Em todas as encenações a personagem negra/negro ocupava o lugar de desvantagem socioeconômica, o lugar de suspeita. Essa compreensão de mundo era bastante discutida criticamente durante a etapa final de cada aula no momento da avaliação e autoavaliação, em que a turma revelava que as improvisações foram inspiradas no que tinham visto na novela, no filme, no comercial.

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

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. 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 do/a empregado/a e nunca de empregador/a, este lugar era encenado por um participante de tonalidade de pele mais clara, escolhido pelo próprio grupo.

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

Segundo Peter Brook, “o que está escrito e impresso ainda não tem forma cênica” (Brook, 2008, p. 45). É a partir da busca dessa forma que os/as envolvidos/as no processo reconhecem a riqueza dos fragmentos do texto. Surge com isso, um novo texto, não mais o texto autêntico utilizado pelo professor na condução do jogo, mas uma dramaturgia da própria turma. Essa

compreensão permitiu que a turma produzisse ao final de dois meses do ciclo 2 uma célula cênica intitulada “Queremos nossos empregos”.

Partindo para o ciclo 3 – O que queremos aqui (comunidade) e lá (mundo), os textos “Velho atabaque” e “Sou negro”, foram apresentados para a turma através do jogo “hipnose”, em que um/a participante conduz e determina a ação do/a outro/a. Aqui o/a hipnotizador/a tinha que fazer um movimento provocado pelo comando da palavra lançada no jogo para que o/a hipnotizado/a reproduzisse. Essa escolha serviu para problematizar a discussão referente a liberdade de expressão e ao valor civilizatório afro-brasileiro da ancestralidade, uma vez que os fragmentos desses textos indicavam um ambiente voltado para os ensinamentos de resistência transmitidos pelos pais, pelos antepassados.

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

No jogo “cabo de guerra”, bem como nos outros jogos de competição selecionados por mim, sempre vi na palavra e/ou frase um disparador de sensações, de sentidos que favorecessem a liberação para a cena. No caso específico desse jogo, usei palavras de ordem sugeridas pela turma, tais como: “Não desista”, “Vamos à luta”, “Força, força”, “Vamos lá”, “Não dê o braço a torcer”, dentre outras.

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

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

De acordo com Maria Lúcia de Souza Barros Pupo:

O impacto do texto na origem do jogo se vincula, sobretudo, às operações que ele vai suscitar. É a apropriação lúdica do texto que revela ao grupo seus próprios desejos, seus interesses e contribui para que ele formule o seu discurso teatral. Essa formulação tende necessariamente a ganhar em complexidade, na medida em que passa a envolver a ampliação das fronteiras, por vezes não especialmente largas, dos referenciais dos componentes do grupo (Pupo, 2005, p. 140).

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

Tendo em vista a conclusão da minha pesquisa, retomei a atividade de construção do autorretrato, uma vez que eu evitei propositadamente comentar os que foram produzidos no início das minhas aulas de teatro no mês de agosto. Então, no mês de dezembro com a finalização do ciclo 3, em que foi construída uma célula cênica que recebeu da própria turma o título de “Um por todos e todos por um”, solicitei que os/as participantes construíssem outros autorretratos com o pretexto de compor o cenário da última apresentação.

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

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

### Descobertas em encruzilhadas...

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

Nesse sentido, a potencialidade do jogo na construção do acontecimento cênico, apontado por diferentes autores/as durante a fundamentação dessa experiência do teatro na sala de aula em um contexto quilombola, possibilitou que diferentes aspectos da atuação emergissem na área de representação, sendo esta um lugar para que os/as participantes problematizassem as suas existências negras-quilombolas e pensassem, ou melhor, jogassem e testassem diferentes soluções para as situações problematizadas na cena. Com isso, as soluções que surgiam no próprio jogo, chamadas por mim de saltos qualitativos, se configuram como espaços encruzilhados de dúvidas e certezas sobre os possíveis caminhos de enfrentamento do racismo e de legitimação das narrativas ancestrais da própria comunidade.

Assim, 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/as 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 e do jogo teatral e de improvisação criaram espaços para que os/as envolvidos/as construíssem conexões dialógicas com seus conhecimentos prévios, com suas vivências anteriores em prol da construção cênica afroreferenciada, já que toda metodologia adotada teve como mote/pano de fundo (elemento problematizador) a história e a cultura dessa comunidade negra rural quilombola, sendo assim, até certo ponto um ensaio crítico para a vida dos/as envolvidos/as nesse processo de ensinagens e aprendizagens.

O espaço vazio e propositivo criado na área de representação enquanto laboratório 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, como pressupõe os valores afro-brasileiros da memória, da ancestralidade e da tradição oral presentes no contexto em que a instituição escolar está inserida.

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/as discentes se restringiam a representação do sofrimento do negro escravizado e/ou do negro desempenhando funções consideradas socialmente inferiores, marginalizadas.

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

Na contramão de todos os males que o racismo pode causar, busquei com essa experiência artístico-pedagógica ao valorizar os saberes e fazeres, as ensinagens e aprendizagens afroreferenciadas que estão na comunidade quilombola, colaborar para a implementação da Lei nº 10.639/03, bem como pensar em mecanismos de transcendência do racismo e de projeção de espelhos de valorização da autoestima e do autoamor dos/as estudantes negros/as quilombolas.

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.
- BARRETO, Cristiane. *A travessia do narrativo para o dramático no contexto educacional*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.
- BROOK, Peter. *A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro*; tradução Antonio Mercado. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. *Drama como método de ensino*. São Paulo: Ed. Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.
- 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.
- LIMA, Maria Nazaré Mota de. *Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens*. Salvador: EDUNEB, 2015.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARTINS, Marcos Bulhões. O mestre-encenador e o ator como dramaturgo. In: *Revista Sala Preta*, Departamento de Artes Cênicas, ECA – USP. São Paulo, nº. 2, p. 240-246, 2002.
- 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.
- PUPPO, 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, Djamilia. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. Tradução Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Ed. Cosac Naify, 2009.
- SANT'ANA, Antônio Olímpio de. *Superando o racismo na escola / Kabengele Munanga, organizador*. 3ª edição. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- 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.



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

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

Capítulo 7

# PEDAGOGIA DO CRUZO NO ENSINO DE TEATRO E A INSERÇÃO DOS TEMAS TRANSVERSAIS PARA A FORMAÇÃO DO (A) ARTISTA-DOCENTE- PESQUISADOR (A)

---

Cristiane Barreto  
Profª adjunta da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, UFBA.  
<https://lattes.cnpq.br/3979465154325416>  
[cristiane.barreto@ufba.br](mailto:cristiane.barreto@ufba.br)

## Resumo

O texto é um relato do processo criativo e colaborativo desenvolvido no componente curricular “Jogos e improvisação”, do curso de Licenciatura em Teatro, da Escola de Teatro, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), no semestre 2019.2. Teve como objetivo na formação do/a artista-docente-pesquisadora para criação poética e de público cocriador da cena através do jogo. A preparação de tais estudantes teve como base os *Viewpoints* (Anne Bogart e Tina Landau) e os Jogos teatrais (Viola Spolin). A metodologia desenvolvida nas aulas foi pautada nas dimensões: Pedagógica, poética e espetacular por meio da aplicação de exercícios de aquecimento corporal e vocal, prontidão, concentração, leitura de textos, apreciação de vídeos, aulas práticas de construção do corpo cênico no espaço-tempo e práticas de improvisação – as quais serviram como estímulos para a criação do jogo cênico intitulado “Vem pro jogo!”, inspirado na peça “Meninas de short e sem rosto” (Cristiane Barreto), nos temas transversais e na ideia de cruzo de saberes e fazeres a partir da Pedagogia da encruzilhada (Luiz Rufino).

**Palavras-chaves:** Jogo; Pedagogia do teatro; Espectador (a); Temas transversais; Pedagogia da encruzilhada

Este texto é um breve relato de uma experiência desenvolvida presencialmente antes da pandemia – durante o semestre de 2019.2, nas aulas do componente curricular obrigatório “Jogos e improvisação”, da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

O componente curricular tem carga horária total de 136 horas (com 8 horas por semana) e é ofertado para estudantes do 1º semestre dos três cursos da Escola de Teatro (Bacharelados em Interpretação e Direção teatral e Licenciatura em Teatro) e também para estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Artes, do Instituto de Humanidade, Artes e Ciências (IHAC) da UFBA. A ementa presente no projeto pedagógico sinaliza que é um “Exercício dirigido de teoria e prática do jogo e da improvisação para a formação do atuante em teatro”.

A turma era composta por 20 estudantes e diante da diversidade de cursos, objetivos e realidades socioculturais, alguns objetivos foram traçados: objetivo geral – proporcionar a compreensão da importância do jogo e da improvisação no fenômeno cênico – e objetivos

específicos – proporcionar a vivência nas dimensões: "pedagógica (a formação para a cena e composição do corpo cênico); poética (o jogo para criação cênica e na espetacular) e a espetacular (o jogo como espetáculo).

### **Dimensão pedagógica: formação para a cena e composição do corpo cênico**

Os jogos escolhidos para a turma conhecer e experimentar foram os *viewpoints* (*vps*), (Bogart, Tina; Landau, Tina, 2017), e Jogos teatrais (Spolin, Viola, 2001). A metodologia desenvolvida nas aulas foi pautada pela ênfase na aplicação de exercícios de aquecimento corporal e vocal, prontidão, concentração, jogos, leitura de textos, apreciação de vídeos e outros recursos midiáticos, aulas práticas de construção do corpo cênico, bem como práticas de improvisação. O objetivo era a construção de uma mostra cênica final.

Houve uma escolha consciente pela inversão da ordem. Enquanto tipicamente o processo de inserção de estudantes é iniciado com jogos teatrais (a exemplo dos de Spolin), ali começamos pelos *viewpoints*. A intenção com essa inversão foi a de fazer com que a experiência fosse primeiramente a do corpo – a partir do tempo e do espaço proposto pelos *viewpoints* físicos.

Algumas especificidades dos *vps* são importantes para estudantes em formação. Há a escuta extraordinária, o foco suave e a ideia harmônica de grupo (que cria junto de maneira colaborativa). Como costume dizer, ninguém é uma ilha quando entra para esse jogo.

Os jogos teatrais (Spolin, 2001) abordam o corpo no que se refere à prontidão, sensibilização e integração de participantes para a improvisação, porém, a maneira como o jogo é realizado – através do “Onde?” (espaço onde se passa a ação), “ Quem?” (personagens que participam na ação) e “O quê?” (situação criada para a ação improvisada – limita a uma atuação muito realista, com definição bem marcada entre palco e plateia. Minha intenção era desconstruir esse modelo de atuação.

De 2015 para cá, tenho buscado aprofundar conhecimento acerca dos *viewpoints* (primariamente pelo viés prático). Essa metodologia improvisacional tem sido bastante experimentada no Brasil, todavia, a maioria dos seus praticantes – artistas, pesquisadores, pesquisadoras e docentes – ainda encontravam algumas dificuldades pelo fato de que “O livro dos *viewpoints*: Um guia prático para *viewpoints* e composição”<sup>1</sup>, de Anne Bogart e Tina Landau, foi traduzido por Sandra Meyer para a língua portuguesa apenas recentemente (em 2017).

<sup>1</sup> *The viewpoints book: A practical guide to the viewpoints and composition.*

A metodologia foi organizada pela diretora, Bogart e a coreógrafa, Landau, na década de 80 com o objetivo de treinamento para atores e atrizes. A obra descreve a criação dos *vps* para a dança, na década de 70, pela coreógrafa americana Mary Overly, a partir de seis *vps*: espaço, forma, tempo, emoção, movimento e história.

Bogart e Landau se apropriaram e fizeram uma adaptação do que Overly propôs. Ampliaram de seis para nove *vps*. Para elas, trata-se de um conjunto de princípios do movimento através do tempo e do espaço. Tal conjunto é desenvolvido para o exercício da prática de criação em grupo de maneira colaborativa. Para as autoras trata-se de “uma filosofia traduzida em uma técnica para: 1) treinar performers; 2) construir coletivos; e 3) criar movimento para o palco” (2017, p. 24).

Os *vps* físicos, ou *vps* de movimento, são caracterizados pelo tempo e pelo espaço. Foram desenvolvidos, para o teatro, como procedimento de treinamento autoral e de criação cênica. Eles são divididos em físicos e vocais. Os físicos são subdivididos em espaço-tempo (Relação espacial, Resposta cinestésica, Forma, Gesto, Repetição, Arquitetura, Andamento, Duração e Topografia). Os *vps* vocais são: Timbre, Altura, Dinâmica, Andamento, Duração, Resposta Cinestésica, Forma, Gesto, Arquitetura, Aceleração/Desaceleração, Repetição e Silêncio.

Os (as) estudantes tiveram algumas dificuldades iniciais para compreenderem cada *viewpoint* físico. Optei em fazer abordagem separada de cada um – com explicação sobre a definição dada pelas autoras – e depois estimei a experimentação no corpo com exercícios preparatórios indicados Bogart; Landau (2017): uma série de alongamentos (p. 40), “pulos altos” (p.44), “correndo para o centro” (p.45), círculo, amontoado, linha ” (p. 109), “a perseguição” (p. 47), “visão periférica” (p. 48), “*soft focus*” (p. 50), “escuta extraordinária” (p. 51) e “*feedforward e feedback*” (p. 52).

Foto 1: Exercício do círculo, amontoadado, linha



Fonte: Cristiane, Barreto. Sala de aula no PAF IV, UFBA, Salvador, Bahia, 2019

Partimos então para a experimentação dos *viewpoints* físicos e vocais individualmente. Nessa etapa, os físicos foram introduzidos de maneira fechada, com os exercícios da “contagem” (p. 87), “fluxo” (p.88), “trabalho na raia” (p. 90) e “trabalho da grade” (p. 92) até chegar à experimentação da etapa dos *vps* abertos, que, segundo as autoras, é “uma forma livre do treinamento (...) em que padrões de chão, como raia e a grade, não são predeterminadas” (Bogart; Landau, 2017, p. 93).

Foto 2: Exercício da raia – *Viewpoints*



Fonte: Cristiane Barreto. Sala de aula do PAF IV – UFBA, Salvador, Bahia, 2019

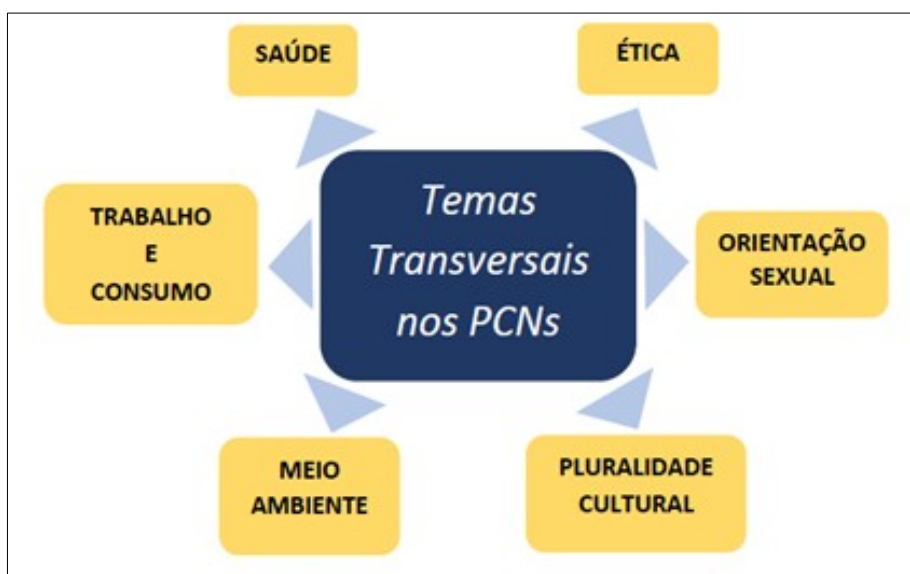
Após essa etapa iniciamos os exercícios para a compreensão de composição de cena. Sobre isso, destaca-se esse trecho de Bogart; Landau (2017, p.31):

Composição é a prática de selecionar e arranjar componentes separados da linguagem teatral em um trabalho de arte coeso para o palco. É a mesma técnica que qualquer coreógrafo, pintor, escritor, compositor ou diretor de cinema usa em suas disciplinas correspondentes. No teatro, é escrever com seus pés, com os outros, no espaço e tempo, usando a linguagem do teatro.

A turma, como já dito, era muito diversa nos aspectos sociais, culturais e raciais, inclusive, com dois estudantes alemães que estavam em intercâmbio na universidade. Além disso, também no que diz respeito à gênero e à orientação sexual. Foi então que busquei suporte nos temas transversais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, Arte, Ensino Fundamental (1997):

Em conjunto com as outras áreas de conhecimento trabalhadas na escola, na área de Arte pode-se problematizar situações em que os alunos tenham oportunidade de perceber a multiplicidade de pensamentos, ações, atitudes, valores e princípios relacionados, à ética; meio ambiente; orientação sexual; saúde; trabalho, consumo e cidadania; comunicação e tecnologia informacional; pluralidade cultural, além de outros temas locais definidos na organização escolar. Para trabalhar os temas transversais na área de Arte, deve-se ainda levar em consideração as especificidades da área, procurando nos conteúdos aspectos que os integrem a ela. É preciso ressaltar, ainda, que a elaboração e apreensão de noções, princípios e valores pelos alunos sobre as práticas de arte e questões emergentes do processo sociocultural se faz na interação com os professores (1997, p. 38).

Figura 01: Temas transversais. PCNs



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Transversais Contemporâneos na BNCC: Contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Brasília: MEC, 2019.

A Base Nacional Curricular Comum, BNCC (2019), destaca a importância da continuidade da inserção dos temas transversais na Educação Básica e ampliam dos seis presentes nos PCNs, para quinze, distribuídos em seis macroáreas temáticas. A nomenclatura também mudou, os Temas Transversais passaram a ser chamados de Contemporâneos: Temas Transversais Contemporâneos (TTCs), como dispostos na imagem a seguir:

Figura 02: Temas Transversais – BNCC



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Transversais Contemporâneos na BNCC: Contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Brasília: MEC, 2019.

Um aspecto relevante é que nos PCNs, os temas transversais não eram tidos como obrigatórios, mas na BNCC passaram a ser obrigatórios:

na BNCC eles passaram a ser uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas, ampliados como Temas Contemporâneos Transversais, pois, conforme a BNCC (BRASIL, 2017), são considerados como um conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito (2019, p. 11)

Diante dessas considerações, questões relacionadas à pluralidade cultural, à orientação sexual ou à gênero são Temas Transversais Contemporâneos e esses temas podem atravessar os demais componentes curriculares da Educação Básica, por isso, é importante que estudantes das Licenciaturas em Teatro tenham conhecimento sobre e como articulá-los aos conteúdos específicos da área.

transversal pode ser definido como aquilo que atravessa. Portanto, TCTs, no contexto educacional, são aqueles assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e a trazem para a realidade do estudante. Na escola, são os temas que atendem às demandas da sociedade contemporânea, ou seja, aqueles que são intensamente vividos pelas comunidades, pelas famílias, pelos estudantes e pelos educadores no dia a dia, que influenciam e são influenciados pelo processo educacional (2019, p. 7)

Após o momento de conscientização da necessidade de inserir nas nossas práticas de ensino teatral temas tidos como transversais (como as questões raciais ou de gênero), refleti sobre como fazer a articulação entre toda uma formação colonial-eurocêntrica (enquanto artista-docente-pesquisadora) e a inclusão de temas como os étnico-raciais. Foi então, que conheci a Pedagogia da encruzilhada e a possibilidade do cruzo entre saberes e fazeres coloniais e decoloniais proposta por Luiz Rufino,

o que reivindico como outros caminhos possíveis não se credibiliza a partir da ignorância ou da negação dos conhecimentos já produzidos e institucionalizados pelo Ocidente. O que sugiro como caminho é o cruzo (Rufino, 2017), entre essas perspectivas e muitas outras historicamente subalternizadas, partindo da premissa de que a diversidade de experiências e práticas de saber (Santos, 2008) são infinitamente mais amplas do que aquilo que é autorizado pela narrativa dominante. Nesse sentido, é na potência do cruzo e na emergência do que eclode nas zonas de fronteira entre o que é cruzado que se fundamenta a minha reivindicação por Exu (2018, p. 75).

O texto de Rufino (2018) foi lido com a turma e debatemos sobre o entendimento e inspiração para as nossas reflexões. Embora o texto tenha muitos termos relacionados ao candomblé ou à capoeira, como havia estudantes da turma com propriedade para tratar desses temas, tivemos esclarecimentos de algumas dúvidas e demonstrações no corpo – o que possibilitou um melhor entendimento. No meu caso especificamente, lembrei da minha trajetória como estudante, que é consonante com Ana Carolina Fialho de Abreu:

Como estudante de Teatro, observo que a ênfase dada pelos/as professores/as nas disciplinas ao longo dos anos nas universidades é para as abordagens estrangeiras, ou inspiradas nelas, como por exemplo, os Jogos Teatrais de Viola Spolin (2008), o Jogo Dramático de Ryngaert (1981), O Jogo Dramático Infantil de Peter Slade (1978), O Teatro Pós-dramático na Escola de Carminda Mendes André (2011) e por sorte o Teatro do Oprimido de Augusto Boal (1975, 1999), assim como os seus Jogos para atores e não atores que normalmente são oferecidos em disciplinas optativas e dependem da linha de pesquisa dos/as professores em mediá-los. (DE ABREU, 2019, p. 20-21).

Na sua tese de doutorado sobre metodologias ou abordagens de práticas de ensino teatral “com” as culturas indígenas através da comicidade ritual, a pesquisadora aponta que no âmbito do ensino teatral desconhece experiências práticas de ensino teatral pensadas “com” as culturas



indígenas e seus rituais. A ideia de articular o cruzo de saberes e fazeres entre estudantes e professora para o desenvolvimento do jogo cênico fortaleceu as dimensões pedagógica, poética e também espetacular.

### **Dimensão poética: jogo para criação cênica**

Foi então que começamos a pensar quais temas gostaríamos de abordar nas improvisações para a criação do jogo cênico, entre outros estímulos, sugeri a leitura de uma peça curta intitulada, *Meninas de short e sem rosto* (2010), de minha autoria, inspirada em uma imagem do fotógrafo Mario Cravo Neto, da série *Laroyé*, dedicada à representação do orixá Exu. Suas oferendas são feitas em cruzamentos de ruas ou estradas como forma de proteção para os caminhos e conexão com pontos diferentes. A peça trata a história de cinco meninas (pré-adolescentes e adolescentes) que vivem em situação de risco e perambulam por uma feira popular de uma grande cidade. O texto foi lido em sala e depois foi feita uma reflexão acerca das temáticas tratadas – o universo feminino, abandono, invisibilidade e sexualidade. Essas temáticas seriam a base para as improvisações realizadas para a composição de cenas para a mostra final do componente curricular.

Uma das atividades realizadas para construção colaborativa do roteiro do jogo cênico foi baseada no exercício “incorporando diálogo” (Bogart; Landau, 2017). Foram distribuídos para cada dupla fragmentos de passagens da peça “*Meninas de short e sem rosto*” em pequenos pedaços de papel. A turma se dividiu em duplas e entre dois grupos, A e B, um em frente ao outro em pé:

Grupo A pergunta:

Grupo B responde:

A – E agora?

B – Quem sabe?

A – Quem ia imaginar?

B – A gente podia tentar saber...

A – A gente já sabe.

B – É a gente já sabe.

A – A gente preferia não saber, não é?

B – É a gente preferia não saber.

A – Tá doida? Eu queria ter pai, mãe, irmão, avó...Queria ter cama, quarto, comida quentinha, quem cuidasse de mim.

B – A gente tinha combinado.

A – Tá surda?

B – Se não ficar quieta eu paro de falar.

Uma das orientações dadas foi sobre a necessidade de terem o cuidado de falarem o texto tentando não criar psicologicamente uma história ou personagem. Após essa orientação, solicitei

que falassem o texto pensando em uma série de aspectos como a altura da voz, diferentes ritmos, aceleração e desaceleração.

Por fim, foi sinalizado que escolhessem um dos objetos expostos no chão da sala – itens como adereços diversos, roupas, aparelhos telefônicos, guarda-chuvas e jornais – para cada dupla e criasse, sem texto, seis imagens-partituras articuladas com os *viewpoints* escolhidos pelas duplas (físicos e vocais). Alertei-os para que, ao colocarem o texto na partitura física da cena não esquecessem também da composição vocal (do timbre, da altura e do ritmo).

Outras propostas para composição de cena foram experimentadas e usamos os *vps* como indutores para criação colaborativa. Em uma das propostas, foram formados grupos de três pessoas – cada estudante do grupo dirigiu uma composição e atuou nas outras duas que seus colegas de grupo, alternadamente, dirigiram. Em outra proposta, houve um tempo para cada discente elaborar sua ideia a partir de uma imagem ideograma – por exemplo, cada cena tinha que propor a ideia de oposição ou contraste. E ainda, houve a proposta de incluir na cena algo com tempo definido (dez segundos) que deveria ser criada sem indicar diretamente a forma ou tema elaborado, utilizando o repertório experimentado dos *vps*. Ao final, os diretores apresentaram suas cenas.

Em outra composição, formaram-se grupos maiores – de quatro a cinco pessoas. O primeiro grupo construiu a imagem ou as imagens e depois juntou as cenas como no cinema – editaram a sequência. Cada composição teve a proposta de conter certos elementos, por exemplo:

- Dez segundos de silêncio;
- Beijos;
- Dez segundos de repetição;
- Dez segundos de voz em volume alto;
- Dez segundos de imobilidade;
- Diálogo com frases escolhidas;
- Dez segundos de fala em coro.

### **Dimensão espetacular: jogo como espetáculo**

Nesse momento em diante, já estávamos pensando sobre a mostra cênica e também introduzindo os jogos teatrais de Spolin (2001): o “Onde?”, o “Quem?” e “O quê?”. Alguns temas inspirados na peça “Meninas de short e sem rosto”, foram tratados de maneira poética e incorporados nas improvisações realizadas.

O estímulo da peça e suas temáticas foram os disparadores para a pedagogia do cruzo e de todo o processo de criação do roteiro colaborativo a partir das improvisações e construção de um jogo cênico com o espectador como cocriador da cena.

Todas as composições de cenas que surgiram foram criadas a partir dos fragmentos de trechos da peça, dos *viewpoints* e dos jogos teatrais através de “Onde?”, “Quem?” e “O quê?”. Depois, foram realizadas edições e ajustes. Inicialmente inseriram a partitura corporal sem a palavra e, depois, o texto foi inserido. Além disso, testamos a composição de cenas colaborativas.

Foto 3: Jogo do Onde? Quem? e O quê? – Jogos teatrais



Fonte: Cristiane Barreto. Sala de aula no PAF IV, UFBA, Salvador, Bahia, 2019.

O intuito de trazer o público como cocriador do jogo cênico foi proposto devido à pesquisa realizada no âmbito do doutorado defendido em 2016 – no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, PPGAC, UFBA – com a tese intitulada “O público como quinto criador? Uma pedagogia do olhar por meio de jogo poético com os espectadores”.

Os experimentos cênicos desenvolvidos durante esse estudo, foram contemplados com o Prêmio Ideias inovadoras, 2012, FAPESB e os desdobramentos da tese se transformaram em um projeto de pesquisa que tenho desenvolvido desde 2015 – como docente, primeiramente na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, e atualmente na UFBA – denominado “Dispositivo *sorobô*: Procedimentos para uma pedagogia do olhar”.

A junção dos *viewpoints* com os jogos teatrais foi positiva. Estudantes puderam, com os vps de espaço e tempo e com as composições das cenas, se prepararem de maneira colaborativa. Sobre

isso, Bogart e Landau sinalizam: “eles representam um processo claro e uma postura não hierárquica, prática e colaborativa por natureza. Ambos enunciam problemas e hipóteses particulares que um jovem enfrenta quando está ingressando no campo do teatro” (2017, p. 33).

Os jogos teatrais são basilares para uma “alfabetização teatral”, porém, Spolin (2001) sinalizou que foi influenciada pelo sistema de Stanislávski para formação de atores e atrizes. Exatamente nisso diferem dos *vps* e, por isso, resolvi iniciar com eles. Eles “sugerem novos modos de fazer escolhas em cena e gerar ações baseadas na consciência do tempo e do espaço para além ou em lugar da psicologia” (2017, p. 34).

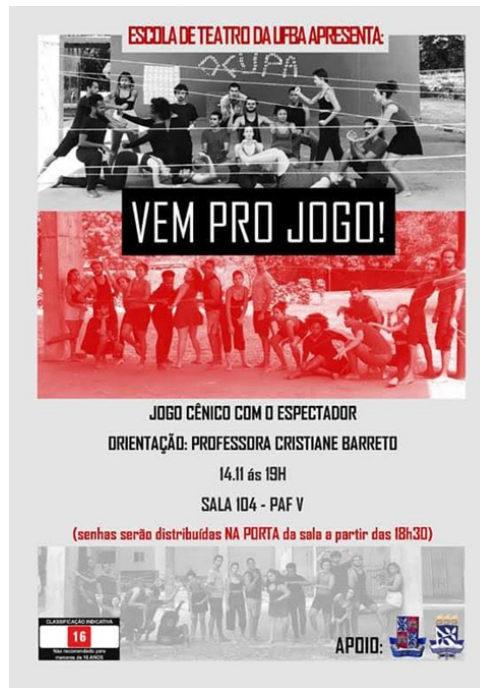
Foto 4: Experimentando espaços. Viewpoints



Fonte: Cristiane Barreto. PAF, UFBA, Salvador, Bahia, 2019.

A mostra cênica intitulada “Vem pro jogo!” aconteceu em novembro de 2019, em uma sala do pavilhão de aulas, no final do semestre e teve a participação do público como cocriador da cena.

Figura 03: Carta de divulgação



Fonte: Cristiane Barreto. Criação da turma de alunos (as), 2019.

Foi concebido colaborativamente uma espécie de jogo cênico com a participação do público, por meio de um roteiro sequenciado (com início meio e fim) de cenas criadas durante as aulas e escolhidas por discentes para o resultado prático do componente curricular no final do semestre. Contou ainda com uma sonoplastia escolhida por estudantes participantes e composta de músicas diversas – tais quais Cigano, da BaianaSystem; *Oriki* – Orixá Exu, do grupo Ofá Obatalá; e *Hi-Hell Sneakers*, de Jeff Beck. Da mesma maneira, ambientação cênica (composta por objetos e adereços diversos), figurino e maquiagem foram concebidos a partir das escolhas discentes. O público foi limitado a 60 pessoas por conta do tamanho do espaço da sala e foi convidado a interagir ou cocriar desde seu ingresso a partir de um jogo de aquecimento e de concentração que estudantes participantes realizaram com cabos de vassoura em uma grande roda. Parte do público aceitou, outra preferiu rapidamente sentar-se para assistir, com curiosidade ou ainda sem entender direito o que estava acontecendo.

Na sequência, em alguns momentos preestabelecidos no roteiro da mostra, o público foi convidado a interagir. Exemplificam esses momentos a escolha ou sorteio de temas para o início ou desfecho de cenas e o convite para participarem diretamente das cenas com os/as jogadores/as estudantes em diversos momentos ao longo dos 50 minutos de jogo.

Foto: 5: Sorteio de temas. Improvise com o corpo.



Fonte: Cristiane Barreto. Sala 104, PAF V, UFBA, Salvador, Bahia, 2019

Assim, o público participou da criação de objetos apenas com o corpo juntamente com os (as) jogadores (as); da criação de uma espécie de labirinto com um cordão – cada participante que ali ingressava ia segurando e improvisando uma narrativa com temas relacionados com abandono, invisibilidade, violência sexual e sexualidade – e até na construção de personagens, através de sorteio de objetos para uma composição dinâmica (para inserção em alguma cena que acontecia em determinado momento).

Foto 6: O público participante com o improviso com o cordão



Fonte: Cristiane Barreto. Sala 104, UFBA, Salvador, Bahia, 2019

### Em processo....o jogo ensina

O relato desse processo descritos e interpretados nesse texto, sob o meu olhar de artista-docente-pesquisadora, não demanda aspectos conclusivos por conta de seu caráter processual, fértil e multiplicador. Considero que seus frutos – mesmo que tenham se configurado nas descobertas descritas aqui – são sementes transitórias que não se esgotaram. São pílulas cênicas resultantes dessa experiência artístico-didática e de reflexões pontuais que são contidas na forma restrita a esse tempo e espaço de formação, concepção, produção e encenação.

Posso, entretanto, identificar nas tramas desse processo colaborativo, aspectos significativos que permitem tecer um fio condutor nos desdobramentos dos aspectos norteadores que serviram de ignição para as experimentações realizadas: a preparação dos (das) jogadores (as) estudantes e a criação de um roteiro cênico é possível através inicialmente dos *Viewpoints* (Bogart; Landau, 2017) e, posteriormente ou paralelamente, com os Jogos teatrais (Spolin, 2001); é recomendável a ideia de cruzo cultural de saberes e fazeres inspirados pela Pedagogia da encruzilhada (Rufino, 2018); e por fim, o público pode ser convidado a participar como jogador-cocriador da cena a partir de uma espécie de jogo cênico criado por jogadores (as) atuantes.

### Referências bibliográficas

DE ABREU, Ana Carolina Fialho de. *HÓXWA E LLAMICHU: jogos cômico-críticos para o ensino de teatro e das histórias e culturas indígenas*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, PPGAC-UFBA, 2019.

BARRETO, Cristiane. Meninas de short e sem rosto. In: *Quatro cravos de exu* (Org.) BARBOSA, Marcos. Salvador: JM Editora e Gráfica, 2010.

BOGART, Anne; Tina Landau. *O livro dos viewpoints: Um guia prático para viewpoints e composição*. Trad: Sandra Meyer. São Paulo: Perspectiva, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Temas Transversais Contemporâneos na BNCC: Contexto histórico e pressupostos pedagógicos*. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

RUFINO, Luiz. *Pedagogias das Encruzilhadas*. Revista Periferia: Educação, cultura e comunicação. v.10, n.1, p. 71 - 88. 2018. DOI: <https://doi.org/10.12957/periferia.2018.31504>

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

# Quais conteúdos importam na formação de um professor de música? Breve análise crítica do currículo da licenciatura em música da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

---

Renan Ribeiro Moutinho<sup>1</sup>  
E-mail: [renan.moutinho@cefet-rj.br](mailto:renan.moutinho@cefet-rj.br)

**Resumo:** este trabalho discorre sobre o processo de formação de um professor de música a partir da documentação normativa nacional para estes futuros profissionais. A partir de análise documental crítica, o objetivo do artigo é verificar de que forma estes documentos normativos discutem a presença da diversidade cultural na formação do futuro docente. Além disto, permite relacionar esta análise com a estrutura de uma instituição escolhida para amostragem e que efetivamente forma novos licenciados, caso da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

**Palavras-chave:** currículo; diversidade; universidade federal do Rio de Janeiro

## 1. Introdução

A formação de futuros educadores musicais pode ser vista a partir de diferentes perspectivas. Não se pode negar que o aspirante a professor já carrega um conhecimento de mundo que envolve vivências particulares, como sua prática de músico, o seu próprio aprendizado como instrumentista e a sua apreciação de diferentes manifestações musicais. Em um constante diálogo com diferentes instituições sociais como a universidade, a escola, o lugar em que se vive ou nas relações interpessoais, não podemos ter a pretensão de esgotar esse tema. Por considerarmos que estas subjetividades são de difícil mensuração, localizaremos esta discussão na perspectiva dos documentos que fundamentam a capacitação de futuros docentes em música a fim de que possamos verificar como estes textos legais determinam e orientam a formação em temas como a diversidade cultural e a cultura popular. Ainda cientes deste limite, restringiremos a análise documental nos documentos descritos no Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro e em documentos que tangenciam a formação de qualquer docente, independentemente de sua área, por acreditarmos que esta instituição poderá servir como amostragem para que possamos traçar um panorama da formação educacional no Rio de Janeiro.

<sup>1</sup> Pós-doutorando em Educação (UERJ). Professor da Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER) do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). <http://lattes.cnpq.br/5078495010867389>.



## 2. A UFRJ: breve história

A Escola de Música da UFRJ é internacionalmente reconhecida como a alma mater no desenvolvimento de alguns dos mais célebres músicos, dentre instrumentistas, compositores e regentes, na recente História da Música Brasileira. Destes, podemos destacar compositores de hinos da pátria, como Francisco Manuel da Silva (autor do Hino Nacional Brasileiro) e Francisco Braga (autor do Hino à Bandeira) assim como compositores internacionalmente reconhecidos como Antônio Carlos Gomes, todos eminentemente ligados à elite social da época.

A partir de forte inspiração europeia, a sua atual sede (fundada em 1922) possui estilo eclético, localizando-se no bairro boêmio da Lapa, centro do Rio de Janeiro. A história da atual Escola de Música da UFRJ<sup>2</sup> pode se confundir com a constituição da sociedade carioca e brasileira. Nesse trabalho não nos interessa mergulhar profundamente na história desta escola porém consideramos importante citar que, assim como diversas outras unidades de educação superior do país à época, esta Escola também servia a formar membros da alta sociedade de então, excluindo-se, por exemplo, negros e índios, além de sua história priorizar conteúdos musicais majoritariamente europeus (PEREIRA, 2003) e não o que era produzido, ressignificado e reapropriado por intermédio de diversos processos de hibridização entre “erudito” e “popular” nas ruas e vielas do Rio de Janeiro da década de 1920<sup>3</sup>.

O curso de licenciatura em Música nesta Instituição Federal foi reconhecido inicialmente pelo Decreto nº 19.852, de 11/04/1931. Atualmente, apresenta autorização s/n/CEG/UFRJ/2003, com carga horária total de 3.150 horas divididas em disciplinas obrigatórias (1.540 horas) e em disciplinas optativas (1.610 horas)<sup>4</sup>.

Atualmente, esta instituição estabelece o quantitativo mínimo de vinte e seis (26) vagas no seu edital de ingresso 2013-2014. Esse número de vagas pode variar por conveniência da administração a partir do ingresso por intermédio de transferências externas e internas; isenção de vestibular como forma de reingresso; além da escolha do curso por intermédio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) vinculado ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

<sup>2</sup> Consideramos importante citar que, a partir de 1930, o então Instituto Nacional de Música torna-se Escola Nacional de Música, passando a ser vinculada à Universidade do Brasil, embrião da atual Universidade Federal do Rio de Janeiro.

<sup>3</sup> Modinha e Lundu: vide História da Música Popular Brasileira, de José Ramos Tinhorão.

<sup>4</sup> FREIRE (2005) apresenta um dado divergente quanto à carga horária total do curso. Segundo esta autora, a qual também compôs a Comissão de Elaboração do Currículo à época, o currículo possui o total de 2.970 horas, divididas dentre 1070 obrigatórias, 1630 complementares e 270, livres). Em virtude do documento legal ressaltar a carga horária de 3.150 horas em negrito, procedemos a utilização deste dado.

De forma adicional e obrigatória, todos os candidatos às vagas no vestibular são submetidos a testes de habilidades específicas (THEs) para a prática musical dentro da área almejada para estudo. Este teste, também comum a outras linguagens artísticas como teatro e artes visuais, possui o objetivo de avaliar o conhecimento prévio técnico-musical do aspirante a uma das vagas no certame.

Após a aprovação na seleção, a vida acadêmica do discente é balizada pelo denominado sistema de créditos. Cada crédito corresponde a 15 horas de aulas, a serem contabilizadas no quantitativo geral estipulado para a integralização do curso. A conclusão do curso se concretiza por intermédio de pesquisa monográfica e da realização, com o devido aproveitamento, das disciplinas concernentes aos estágios obrigatórios.

### 2.1 Projeto Político-pedagógico

O projeto político-pedagógico (PPP) da licenciatura em Música da UFRJ trata de uma reformulação do antigo projeto de curso de 2002, e que veio a ser aprovado em 2008, por ocasião de ampla reforma curricular realizada em seu âmbito. Em 2010, nova atualização do currículo foi aprovada pela Congregação da Escola de Música/UFRJ, sem alteração da carga horária total necessária para a colação de grau<sup>5</sup>.

Inicialmente, acreditamos oportuno salientar para a previsão constitucional de autonomia universitária<sup>6</sup>, o qual garante a prerrogativa de elaboração orgânica nas universidades, como os projetos de curso, projetos políticos pedagógicos, dentre outras resoluções das respectivas comunidades acadêmicas desde que sejam respeitadas as orientações gerais ligadas ao Ministério da Educação, contidas nos principais documentos que apresentamos nos subcapítulos anteriores. Acreditamos que essa possibilidade de interação, se efetivamente realizada, pode trazer benefício para uma formação docente que efetivamente interaja com sua comunidade acadêmica, com a pluralidade de ideias e, em especial, com a diversidade de manifestações culturais existente em nosso país.

O projeto político de curso aqui analisado trata especificamente do curso de licenciatura, não abrangendo o curso de bacharelado. Esta postura, baseada em sugestões

<sup>5</sup> Segundo dados do SIGA, vale registrar que “a proposta da Escola de Música de reforma curricular do curso de Licenciatura em Música foi aprovada pelo CEG em 16/02/2009 (proc. 030274/2006-84). Em 15/10/2010 a Congregação/EM aprovou a atualização da matriz curricular 2009/2: redução de 60 h / 3 crédo do Grupo Harmonia e aumento de 60 h / 3 crédo em Atividades Acadêmicas Obrigatórias, em função da mudança de categoria de MUC 171-Harmonia Funcional I, com manutenção dos totais exigidos para colação de grau (proc. 058227/2010-27).

<sup>6</sup> CF 1988: Art. 207.

da Comissão de Especialistas para as instituições que desejarem elaborar seus planos de curso, diz respeito à problemática em caracterizar o curso de licenciatura com as especificidades que este possui, evitando que este curso se torne um “curso acessório” do bacharelado (UFRJ, 2008, p. 4).

De uma forma geral, o PPP do curso de licenciatura busca ratificar sua proposta de reforma apresentando uma análise histórica do curso; os marcos que caracterizam o perfil do curso; sua concepção de currículo; o perfil do ingressante, assim como outros elementos que buscam orientar a formação técnico-profissional do discente. O documento divide-se em oito capítulos, totalizando-se vinte e cinco páginas elaboradas por uma Comissão Especial Temporária designada para a relatoria deste projeto<sup>7</sup>. Assim como relata FREIRE (2005), o trabalho de elaboração durou dois anos e contou com ampla participação da comunidade acadêmica, dentre docentes e discentes, no transcorrer dos trabalhos.

FREIRE (2005) discorre também sobre a implantação do novo currículo da licenciatura em música da UFRJ após dois anos de sua efetiva implantação. Membro integrante da Comissão de Elaboração deste documento, juntamente com os professores Afonso Oliveira, Sara Cohen e Sheila Zagury, esta professora acompanhou a implementação deste currículo a partir de uma pesquisa qualitativa junto aos alunos da licenciatura transferidos da extinta educação artística bem como junto com aqueles discentes que já ingressaram na nova estrutura curricular. Em virtude do precoce falecimento da pesquisadora no presente ano<sup>8</sup>, a pesquisa não foi concluída<sup>9</sup>.

Ao retomarmos a ideia central deste capítulo, a qual está fundamentada na oportunidade de analisar o processo de formação dos professores em música com prioridade para os documentos que orientam a discussão sobre a temática da diversidade de manifestações culturais, sublinhamos as formas que os conceitos de diversidade e de cultura são ressaltados no PPP.

No referido documento, o termo diversidade ocorre em duas ocasiões (UFRJ, 2008, p. 12 e p. 17) e em nenhuma destas ocorrências está relacionada ou se refere à cultura. A ausência desta discussão no PPP pode nos dar indícios acerca da importância em discutir a diversidade e nossas manifestações culturais, ou da falta dela, neste documento que norteia o curso de educação musical.

<sup>7</sup> Os professores Sara Cohen, Afonso Oliveira, Sheila Zagury e Vanda Bellard compuseram este grupo de trabalho (FREIRE, 2005).

<sup>8</sup> A moção de pesar em virtude do falecimento da Prof<sup>a</sup> Vanda Bellard Freire, lotada na Escola de Música/UFRJ ocorreu na sessão do Conselho Universitário da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CONSUNI), em 09/04/2015. O documento pode ser visualizado em: [http://www.consuni.ufrj.br/images/Mocoos/Mo%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_Pesar\\_-\\_Prof\\_C2%AA\\_Vanda\\_Bellard\\_Freire.pdf](http://www.consuni.ufrj.br/images/Mocoos/Mo%C3%A7%C3%A3o_de_Pesar_-_Prof_C2%AA_Vanda_Bellard_Freire.pdf)

<sup>9</sup> A fim de consultar os artigos e trabalhos publicados com resultados parciais desta pesquisa, ver FREIRE (2003; 2005)

O conceito de cultura, por sua vez, é associado ao de sociedade em todas as suas referências. O documento cita “traços culturais” (ibid, p. 3), “âmbito da cultura”; e características socioculturais “ (ibid, p. 16). Porém, mantendo a tendência de outros documentos legais que vimos anteriormente como a CF e a LDB, não apresenta uma elaboração epistemológica para o conceito, tampouco para o conceito de cultura popular. Em contrapartida, sublinha uma preocupação no que se refere à formação do futuro docente:

(...) Assim, visando à formação de professores efetivamente preparados para enfrentar a constituição plural da sociedade e da cultura, estarão sendo abrangidas, ao longo do curso: diferentes concepções de música e diferentes práticas e gêneros musicais (“populares” e “eruditos”, música escrita e de tradição oral, etc.)” (ibid, p.16)

O excerto supracitado nos demonstra uma preocupação da Comissão de Elaboração em reconhecer a existência de binarismos entre os gêneros musicais. Sem explicitar quais seriam os gêneros musicais alocados na categoria “populares” e na categoria “eruditos”, a relatoria coloca estes termos entre aspas, o que pode nos indicar algum tipo de cuidado na discussão desta polarização. Este excerto também cita a “constituição plural da sociedade e da cultura” o que pode significar novamente a prática utilizada pelas classes hegemônicas em diluir a diversidade de manifestações musicais de nosso país sem que ocorra a caracterização dos protagonistas reais dessa história. De todo modo, para nós este é o único momento do PPP em que a temática da diversidade de manifestações culturais é, ao menos, tangenciada.

O perfil ressaltado no PPP para o futuro licenciado em Música diz respeito a “um profissional que além de educador seja também um artista” (UFRJ, 2008, p. 11), o que pode nos dar indícios do caráter da formação do futuro educador musical enfatizado por esta instituição. SOUZA (1997), por sua vez, ressalta o seguinte:

“Acredito que os problemas pedagógicos são solucionados a partir das competências específicas (domínio técnico através da prática de um instrumento musical), competência metodológica (metodologia do ensino da música) e competência social (conhecimento de fundamentos de Psicologia e Sociologia), sendo esta última, na minha opinião, a que melhor pode solucionar conflitos, resolver questões de disciplina, problemas de grupo, entre outros” (ibid, p. 16, apud UFRJ, 2008, p. 11)

Em outras palavras, concordamos com o autor no excerto acima de que, dentre as competências de formação do futuro docente em música, é a última (competência social) que torna o educador apto a articular as tensões e conflitos desenvolvidos no decorrer de sua prática educativa. Portanto, acreditamos que o caráter artístico do educador é tão fundamental quanto sua

capacidade em articular o seu conhecimento com a comunidade escolar em que este desenvolve o seu trabalho.

Desta forma, apesar do PPP discorrer acerca da preparação do futuro docente em diferentes perspectivas (UFRJ, 2008, p. 15-16), consideramos que o documento não é explícito no que se refere às orientações ao futuro educador musical sobre a importância em incluir a diversidade de manifestações musicais como um princípio básico de sua prática profissional.

No que se refere à composição curricular, os módulos também foram estruturados de forma a atender e refletir os pressupostos descritos nas diretrizes específicas elaboradas pelo Ministério da Educação e nas normas para a formulação de projetos pedagógicos e organização curricular dos cursos de graduação da UFRJ<sup>10</sup> (ibid, p. 9), como veremos no próximo subcapítulo.

## **2.2 Matriz Curricular**

Na pesquisa exploratória realizada antes da banca de qualificação, diferentes documentos apresentaram nomenclatura divergente para a referência do mesmo tipo de conteúdo. Ora “matriz curricular”<sup>11</sup> ou simplesmente “currículo dos cursos”<sup>12</sup>. O documento aprovado junto com o processo de reforma curricular do curso de licenciatura em música, o qual foi anexado de forma a projetar visualmente as disciplinas e que será analisado neste trabalho, é denominado de matriz curricular<sup>13</sup>.

A estruturação da matriz curricular se baseia na projeção de realização e conclusão do curso em oito períodos, embora o prazo mínimo para a conclusão do curso seja de três anos. Neste documento, as disciplinas são elencadas de forma seriada, ressaltando a sua equivalência em créditos, carga horária total e requisitos expressos com ênfase nominal para àquelas disciplinas que são obrigatórias e as que possuem caráter optativo ou que possuem algum tipo de realização flexível. Estas últimas subdividem-se em 1) optativas de escolha restrita (quando a escolha da disciplina está condicionada a determinado grupo de disciplinas); 2) optativas de escolha condicionada (quando a escolha da disciplina está condicionada com a realização de uma disciplina específica); 3) atividades acadêmico-científico-culturais e de 4) atividades acadêmicas de livre escolha (escolhidas livremente pelo aluno em quaisquer cursos da UFRJ).

<sup>10</sup> Resolução UFRJ/CEG nº 02/03.

<sup>11</sup> Para exemplo, ver Resolução nº 3.613, de 12 de abril de 2011.

<sup>12</sup> Para exemplo, ver Resolução nº 3.584, de 12 de abril de 2011.

<sup>13</sup> Ver Anexo I.

O fluxograma das disciplinas busca se sustentar em uma divisão básica dentre três módulos, subdivididos a partir da temática geral estabelecida para cada módulo. O primeiro módulo, denominado por “Música”, é composto por 1.020 horas da carga horária total do curso, subdividindo-se em 1) Práticas Interpretativas, 2) Composição e 3) Regência . Este módulo relaciona disciplinas que atendam às prerrogativas da DCN para o curso de Música (ibid, p. 15):

“(…) Visando evitar a ênfase excessiva num ou noutra campo de conhecimento musical e assim estabelecer a desejável proporcionalidade, propõe-se um conjunto de disciplinas obrigatórias, no campo específico da música (Módulo I), que apontem tanto para a formação vocal-instrumental, quanto para a formação composicional e a formação em regência” (ibid, p. 12).

O segundo módulo, Pedagogia, busca atender as prerrogativas das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura. Sua carga horária de 1170 horas é somada à 400 horas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, o que objetiva “formar professores competentes musicalmente e pedagogicamente, o que inclui competências mais específicas” (ibid, p. 12) em articulação com a Faculdade de Educação e com o Colégio de Aplicação, ambos órgãos da UFRJ.

O terceiro módulo atende implicitamente às Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica. Este módulo concentra disciplinas que enfatizam a necessidade de articulação dos componentes teóricos da formação do discente em Música no exercício de sua prática pedagógica, assim como em sua formação cidadã. Segundo o documento, este módulo “contempla conteúdos e práticas que enriquecem ou complementam os dois primeiros módulos, contribuindo para o alargamento da formação dos licenciandos” (ibid, p. 17).

Assim como foi dito no início deste trabalho, a empiria nos remete ao pressuposto de conceber que a estrutura curricular das instituições de ensino superior em música são baseadas na valorização da música europeia, fato que se projeta no conteúdo e nas ementas das disciplinas. De caráter quase dogmático, esta hegemonia da música praticada na Europa poderia diluir as recomendações da diversidade musical descritas nos documentos legislativos, imputando o status de “alta cultura” à denominada música erudita e restringindo o acesso de novas manifestações e práticas que não estivessem enquadradas neste padrão eurocêntrico. Outro fator de análise pode ser a própria justificativa do módulo I, com ênfase para a formação de um futuro licenciando em disciplinas usualmente associadas à prática de música erudita<sup>14</sup>.

14 O Módulo I do PPP da UFRJ contempla três campos, a saber: Práticas Interpretativas, Composição e Regência. Estes campos dizem respeito a um conteúdo usualmente associado à música erudita (PEREIRA, 2013).

Neste sentido, a partir de trabalhos que objetivaram analisar os documentos que subsidiam a licenciatura em música no Brasil (DENARDI, 2006; MATEIRO, 2003; 2009; QUEIROZ & MARINHO, 2005), selecionamos um trabalho que pode nos ajudar no aprofundamento desta suposta percepção de um currículo de música que se estrutura a partir de uma égide eurocentrista.

PEREIRA (2013) analisa a ideologia que norteou a elaboração das diretrizes de formação de professores e os projetos pedagógicos de quatro diferentes instituições de ensino superior em música do Brasil, a partir de 2004. Neste trabalho, o autor parte da teoria crítica do currículo e da sociologia da cultura – em especial, dos trabalhos de Michael Apple e Pierre Bourdieu -, para elaborar um neologismo entre o conteúdo curricular que estruturava o Conservatório Imperial de Música desde o início do Século XIX<sup>15</sup> e o conceito bourdieuano de *habitus*<sup>16</sup>. O resultado, segundo o autor, seria a presença na estruturação curricular de um *habitus* conservatorial, essencialmente construído a partir da valorização da música erudita:

A noção de *habitus* ajuda-nos a explicar a uniformidade observada na distribuição do conhecimento musical nos currículos analisados, apesar de não haver uma prescrição disciplinar nas diretrizes curriculares nacionais. Ainda que existam pequenas variações nas diferentes propostas curriculares, poderíamos reconhecer o que Bourdieu chama de homologia das práticas, ou seja, uma diversidade na homogeneidade (BOURDIEU, 2009, p. 99). Nesta perspectiva, práticas curriculares por este *habitus* conservatorial selecionam a música erudita como orientadas conhecimento legítimo e como parâmetro da estruturação de disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa” (ibid, p. 120)

A UFRJ foi uma das instituições selecionadas para a análise deste autor (ibid, p. 13). Na matriz curricular desta universidade, o autor selecionou disciplinas que mais se assemelhavam às dos Conservatórios de Música, especialmente no que se refere ao conteúdo tradicionalmente composto por temas que privilegiam a música desenvolvida em países europeus entre os séculos quinze e vinte. Suas conclusões ressaltam que as disciplinas da matriz curricular da UFRJ possuem semelhanças com as disciplinas

<sup>15</sup> Em artigo que discorre sobre a escolarização no ensino de música, VIEIRA (2004) disserta sobre as origens deste modelo: “a origem da instituição "conservatório" reporta ao século XVI da Itália, quando o termo foi utilizado para denominar instituições de caridade que conservavam moças órfãs e pobres. Dentre as atividades desenvolvidas nesses asilos, destacava-se a música, que mais tarde configurou-se como a única. Ao final do século XVIII, o Conservatório Superior de Música de Paris tornou-se o modelo de instituição de ensino musical difundido e firmado no século XIX. Chegou ao Brasil naquele mesmo século, com a criação das três primeiras escolas de música do País, hoje denominadas Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1848), Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (1895) e Instituto Estadual Carfós Gomes (1895), localizado em Belém, Pará (SALLES, 1995).

<sup>16</sup> “(...) História incorporada, feita natureza, e por isso esquecida como tal, o *habitus* é a presença operante de todo o passado do qual é o produto: no entanto, ele é o que confere às práticas sua independência relativa em relação às determinações exteriores do presente imediato. Essa autonomia é a do passado operado e operante que, funcionando como capital acumulado, produz história a partir da história e garante assim a permanência na mudança que faz o agente individual como mundo no mundo” (BOURDIEU, 2009, p. 93 apud PEREIRA, 2012, p. 120).

usualmente utilizadas nos Conservatórios, alocadas com a grafia semelhante ou com pequenas modificações<sup>17</sup>. Além disso, a estrutura de ambos os currículos possuía a mesma estruturação básica no que se refere à formação técnico-profissional do discente. Por fim, conclui que o conteúdo das disciplinas selecionadas possuem conteúdos que remetem a referências técnico-musicais hegemonicamente europeias e usualmente estruturantes da formação de um aluno que vislumbra tornar-se um instrumentista concertista clássico, perfil tradicionalmente desenvolvido nas salas de aulas dos Conservatórios de Música e, posteriormente, em cursos de bacharelado.

Em virtude de análise da disposição das disciplinas dentro dos módulos previstos pelo PPP na matriz curricular, concordamos com os indícios apontados pelo autor acerca da premissa de que a estruturação do currículo atual da licenciatura em Música da UFRJ se baseia, em sua maioria, em conteúdos consolidados àquela denominada por “música erudita” de forte conotação eurocêntrica. Isto se deve a quantidade de disciplinas que, embora restritivas, dizem respeito ao mesmo conteúdo em que se estrutura o currículo dos Conservatórios de Música, ainda nos dias de hoje, e que são apontados por PEREIRA (2013), como Harmonia Vocal-Instrumental, Harmonia Funcional e Análise Harmônica.

As disciplinas que podem tratar especificamente de manifestações culturais e de manifestações da cultura popular, por sua vez, são discutidas brevemente pelo autor supracitado, motivo que nos leva a considerar importante um maior aprofundamento na ementa destas bem como na articulação destas disciplinas com aquelas que tratem da formação profissional especificamente do futuro docente em música. Desta forma, prosseguiremos à análise das ementas das disciplinas no próximo subcapítulo.

### **2.3 Ementas de disciplinas: formação de professores, cultura e cultura popular**

As disciplinas que se propõe a capacitar o profissional para trabalhar com a temática da diversidade de manifestações culturais e sociais nas suas práticas pedagógicas (UFRJ, 2008, p. 16) e sua localização dentre os três módulos estabelecidos não nos parece explícita. Além disto, partimos da

<sup>17</sup>As ementas das disciplinas analisadas foram: Harmonia e Morfologia de I a Vi; b) História da Música de I a IV; c) Das disciplinas de: Técnica Vocal (I e II), Introdução à Regência I e II; Regência de Corais Escolares I e II; Instrumentação e Arranjos Musicais I; Piano B, Órgão B, Cravo B, Violão B, Bandolim B, Violino B, Viola B, Violoncelo B, Contrabaixo B, Harpa B, Canto B, Flauta B, Oboé B, Clarineta B, Fagote B, Saxofone B, Trompa B, Trompete B, Trombone B, Tuba B (I e II); Oficina Instrumental (Teclado, Piano, Percussão, Violão, Canto e Flauta Doce) I a VI; Formação de Conjuntos Escolares; Instrumentação e Arranjos Musicais I e II; Canto Coral (I a IV) e (V a VI); Acústica e Biologia aplicadas à Música; Harmonia Vocal-Instrumental I a IV; Harmonia Funcional I a IV; Análise Harmônica I e II; História da Música I a IV; Música Brasileira I e II; Percepção Musical I a IV.



concepção de que esta temática poderia ser transversal a qualquer uma das disciplinas que compõe a formação de um futuro educador musical. Desta forma, não nos causaria estranheza que a ementa da disciplina Harmonia partisse de um estudo sistematizado das estruturas mais comumente utilizadas nas práticas artísticas do povo Ewe, de Gana ou que o mote da discussão acerca da disciplina História da Música possuísse a trajetória de Luiz Gonzaga e sua extensa obra musical para discutir o contexto histórico do Brasil à sua época.

Envoltos a esta problemática, recorreremos à análise de disciplinas que potencialmente possam tratar da temática que objetivamos discutir. A fonte de dados é o Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA/UFRJ), ligado à Pró-Reitoria de Graduação (PR1/UFRJ) o qual publiciza o ementário das disciplinas dos cursos desta instituição<sup>18</sup> nos suportes físico e virtual. O ementário disponível foi criado e aprovado pelos respectivos departamentos da Escola de Música sem as referências bibliográficas, o que nos impossibilitou da análise destas ementas com as referências que as subsidiam, como foi citado na metodologia de pesquisa deste trabalho. Consideramos que este fato possa ser limitador assim como pode indicar uma orientação implícita de cada departamento para que os professores possuam liberdade dentro de certos conceitos de caráter geral.

De todo modo, selecionamos 21 disciplinas dentre obrigatórias (Tabela nº 2) e de escolha restrita e condicionada (Tabela nº 3), as quais foram listadas<sup>19</sup> com os respectivos códigos, nomes, carga horário e ementário.

O conjunto das disciplinas de caráter obrigatório pode nos revelar algumas premissas para análise. Das onze disciplinas selecionadas, duas indicam a possibilidade de discussão dos componentes musicais que caracterizam a denominada Música Brasileira. As outras nove disciplinas tratam da capacitação do futuro docente em música com o enfoque em uma discussão pedagógica para a sua futura prática pedagógica.

As disciplinas acerca da Música Brasileira possuem os períodos históricos de nossa historiografia como balizadores. Tanto a primeira como a segunda disciplina se propõe à utilização de conceitos técnico-musicais, como a análise estética e estilística, à reflexão social e antropológica das “tradições musicais vigentes à época”. Contudo, os parâmetros para a seleção destas tradições musicais não são imediatamente identificáveis, o que pode influenciar em uma concepção restritiva do que seria a “Música Brasileira” em diferentes momentos históricos.

<sup>18</sup> O banco de dados pode ser acessado pelo endereço: <https://siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/ListaCursos.html>, acessado em 14/06/2015, às 18:46.

<sup>19</sup> Vide Apêndice II.

Além disto, a carga horária total, de sessenta horas, designada para a discussão de um tema com esta complexidade pode não ser suficiente para que as inúmeras manifestações culturais de nosso país sejam contempladas.

A disciplina de Didática, por sua vez, possui um desdobramento em outras duas disciplinas que podem especificar este campo. Inicialmente, as ementas das três disciplinas versam acerca dos componentes estruturantes da prática pedagógica, como o planejamento, a avaliação e a história destas práticas, ressaltando a construção de um compromisso didático que possua ênfase crítica-social e em sincronismo com a sua materialização em atividades práticas, organizadas ou não em metodologias específicas, objeto das disciplinas de fundamentos e metodologia do ensino de música. Consideramos importante ressaltar que as ementas das disciplinas de Didática ressaltam a reflexão didática com o “contexto sócio-histórico, político, econômico e filosófico da prática pedagógica” na Educação Básica, o que pode ser um locus privilegiado para o desenvolvimento de atividades que incluam a diversidade de manifestações culturais presentes em nossa sociedade.

As disciplinas de fundamentos e de metodologia do ensino de Música se propõem a apresentar um panorama dos principais métodos de musicalização brasileiros e estrangeiros sob diferentes perspectivas. As cinco disciplinas, desenvolvidas em uma carga horária total de 270 horas, também se baseiam em uma perspectiva crítico-social assim como as disciplinas de Didática. Segundo as ementas, os fundamentos que norteiam as metodologias de ensino musical serão desenvolvidos em diferentes perspectivas, como sociais e culturais. Os critérios para a seleção destas metodologias não são descritas de forma clara, embora o documento descreva diferentes “ambientes culturais” e contextos “formais e informais”. A última disciplina, porém, é a única que possui o enfoque específico na prática vocal, sugerindo uma articulação destes conteúdos com ênfase para técnicas de desenvolvimento vocal para diferentes faixas etárias.

A disciplina de prática de ensino de música apresenta a maior carga horária dentre o conjunto de disciplinas obrigatórias: 400 horas, o que pode ser justificado tendo em vista seu caráter eminentemente prático. Esta disciplina pode sugerir ao aluno a possibilidade de convergência das discussões teóricas realizadas anteriormente em atividades efetivamente práticas. Destacamos a possibilidade de “desenvolvimento curricular em diferentes espaços educativos”, o que pode indicar a ampliação dos espaços de atuação do futuro docente, sugerindo uma interação com práticas pedagógicas que não se limitem ao ambiente formal da escola.

A segunda tabela reúne dez disciplinas com a mesma carga horária, de trinta horas. De caráter optativo, são nestas disciplinas que empiricamente projetamos uma maior ênfase nas temáticas que são objeto deste trabalho. Isto pode ocorrer em virtude da análise prévia da

nomenclatura das disciplinas, como folclore, antropologia da música e História da Música, as quais tangenciam o que conceituamos neste trabalho por cultura e cultura popular.

As disciplinas Folclore Nacional Musical I e II podem sugerir uma posição ideológica da Comissão de Elaboração desta matriz curricular no que se refere à discussão da temática da cultura popular. Suas ementas reúnem conceitos como música popular brasileira, gêneros da música popular brasileira e cultura brasileira, relacionando-os à um processo de construção de uma “identidade nacional, multiculturalismo, mediação e resignação cultural”. A disciplina Música e Tradições Orais no Brasil está descrita, em sua íntegra, na Ementa de Folclore II. Este fato pode indicar uma ausência de clareza epistemológica no que se refere ao local de discussão de manifestações musicais que possuam as tradições orais como meio de profusão.

Deste segundo grupo, cinco disciplinas possuem o enfoque nominal na História da Música embora possamos inferir que as ementas de outras disciplinas do mesmo grupo também se baseiam em uma perspectiva histórica para estruturar seus conteúdos. De todo modo, consideramos que o enfoque das quatro disciplinas de História da Música (I a IV) seja a discussão de diferentes categorias de representação musical, como escritas, não-escritas, música enquanto objeto de um processo industrial e sua interação em um contexto sócio-histórico.

Parece-nos que a disciplina “História da Arte Integrada à Música” possui o seu enfoque nas Artes Visuais com o objetivo de traçar um paralelo entre as duas linguagens artísticas que, até poucas décadas atrás, estavam diluídas dentre a Educação Artística. Nos parece insuficiente tratar somente de uma linguagem artística em uma disciplina que se propõe a tratar da integração da História da Arte em integração à Música. Ademais, também consideramos que a carga horária de trinta horas pode não ser suficiente para contemplar itens como “a evolução das Artes visuais desde a origem até os nossos dias”, tampouco se esta trajetória realmente se propor a discorrer, mesmo que minimamente, acerca da contribuição cultural das diversas raças e etnias que formaram a humanidade.

A disciplina Música e Tradições Orais no Brasil está descrita, em sua íntegra, na ementa da disciplina Folclore II. Este fato pode indicar uma ausência de clareza epistemológica no que se refere ao local de discussão de manifestações musicais que possuam as tradições orais como meio de profusão. Acreditamos que a falta de aprofundamento em um tema tão caro a diferentes grupos culturais em nosso país pode resultar na perda de um momento pedagógico estratégico para a discussão de diferentes processos de invisibilidade social assim como de visibilidade seletiva.

As disciplinas “Introdução à Antropologia da Música” e “Introdução às músicas do mundo” se propõe à ambiciosa tarefa de fomentar o estudo da etnomusicologia a partir da exposição de diferentes manifestações musicais pelo mundo. O termo diversidade é, enfim, citado de forma literal em uma ementa, embora nos pareça que sua utilização possua caráter genérico.

A análise que nos propusemos a realizar acerca dos documentos supracitados até o nível das ementas pode nos remeter a algumas considerações finais acerca do curso de licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o que faremos no último subcapítulo.

### **3. Considerações finais acerca dos documentos gerais e dos pertinentes à formação de professores em música da EMU/ UFRJ**

Inicialmente, ratificamos que nos parece existir de forma explícita nos documentos de formação geral e específica em Música, tanto no que diz respeito aos diplomas legais quanto às diretrizes pertinentes à formação de futuros docentes em música regulamentados pelo MEC, a determinação de que o perfil dos futuros educadores musicais deve reunir o compromisso com a diversidade de manifestações culturais com ênfase para a redução das desigualdades em nosso país. Nenhum dos documentos analisados aloca a cultura em binômios que se contrapõe como “alta” e “baixa” cultura, ou “cultura popular” e “cultura erudita” mas sim buscam enfatizar a necessidade de visibilizar a pluralidade de contribuições de povos que constituíram esta nação, como os negros e os indígenas, com base no respeito às diferenças e na inclusão destas nos processos educativos.

No entanto, as ementas nos levam a supor que a articulação dos documentos do MEC com o que está disposto da formação de professores em música da EMU/UFRJ só ocorre para satisfazer as recomendações deste órgão regulador de forma genérica, a partir da adequação dos seus documentos com as respectivas DCNs e não no profundo debate, inclusive com a comunidade acadêmica e a sociedade civil, acerca dos reais propósitos que nortearão o perfil do futuro licenciando e a sua prática como educador musical que é também parte de uma comunidade.

Ademais, a partir dos documentos analisados podemos inferir que a discussão de conceitos como cultura brasileira, música brasileira, cultura nacional, folclore nacional, dentre outros, não é fomentada a partir de uma discussão sobre ideologias e relações de poder que podem intervir em nossa sociedade e nos próprios conteúdos estudados; e sim, designada em sua totalidade na afinidade ideológica de cada docente. Novamente, este fator pode indicar uma desassociação dos conteúdos estudados na sala-de-aula, reunidos unicamente em torno dos objetos de preferência do professor dos conteúdos que serão demandados, na realidade, das práticas pedagógicas em sala-de-

aula. O perigo das ementas estarem desassociadas dos imperativos legais é que a escolha de conteúdos poderá ocorrer de forma isenta de suas ideologias sociais e raciais, o que pode convergir para uma manutenção de privilégios e não em um constante repensar das práticas pedagógicas.

As DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais não foram incluídas ou citadas em nenhum dos documentos analisados apesar de sua publicação ter sido anterior à aprovação da reformulação do projeto político-pedagógico, em junho de 2004. Este fato nos leva a questionar a formação de um professor que terá que cumprir, em sua prática profissional, a exigência legal de inclusão de história e cultura afro—brasileira e indígena em sua atividade didática. Esta temática, que poderia ser cara a um projeto pedagógico que possuísse a premissa de discutir a sociedade, a cultura brasileira e a história de nosso povo fundamentando-se na correção de injustiças históricas contra o povo negro e indígena poderá ser tratada de forma rasa e superficial pelos futuros docentes como mera necessidade de cumprimento da legislação e não em toda a sua capacidade de promover a identificação de crianças, jovens e adultos com a Cultura de seu povo.

Neste mesmo esteio, caso os dispositivos legais sejam incorporados, a obrigatoriedade de música nas escolas caminhará para um contraponto a um modelo de educação musical que continue pautando suas práticas pedagógicas em um modelo eurocêntrico e balizador de uma suposta “alta cultura”, a qual classifica manifestações culturais com o potencial sociocultural do funk carioca como “baixa cultura” ou sequer como música.

### Referências bibliográficas

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma única história. 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8>> . Acesso em: 10 nov., 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017, p. 154.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília:CNE/CP. Resolução no 01, 2004.

CARNEIRO. Sueli Aparecida. A construção do outro com não-ser como fundamento do ser. Tese de Doutorado. USP. 2005, 339p. Disponível em: <[http://bdpi.usp.br/single.php?\\_id=001465832](http://bdpi.usp.br/single.php?_id=001465832)>Acesso em: 19 de junho de 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2005. p. 143 – 154

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOVICH, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs). Educação como prática da diferença. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação, descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras. v. 12, n. 1, jan/abr, 2012. p. 90-109. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.629/03. In: Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. (Org.) Antônio Flávio Moreira, Vera Marai Candau. 10. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes 2013.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2013.

QUEIROZ, L.. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. REVISTA DA ABEM, Local de publicação (editar no plugin de tradução o arquivo da citação ABNT), 12, may. 2014. Disponível em: <<http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/367>>. Acesso em: 05 Jul. 2022.

KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação. Episódios de Racismo Cotidiano Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LINO, Dulcimarta Lemos. Música Tradicional da Infância. Revista Reflexão e Ação: “Música e Educação: Poéticas da Escuta, v. 22, n.1, p. 273-282, 2014.

Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/4637/3268>>. Acesso 05 jun. 2022.

PINHONI, Marina. Mãe denuncia caso de racismo contra filho de 3 anos fantasiado de macaco em escola municipal de SP. G1. São Paulo, 03 de junho de 2022.

SILVA QUEIROZ, L.. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. REVISTA DA ABEM, Local de publicação (editar no plugin de tradução o arquivo da citação ABNT), 25, may. 2018. Disponível em: <<http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/726>>. Acesso em: 05 Jul. 2022.

TRINDADE, Azoilda. A cor da cultura-saberes e fazeres-modos de brincar. Rio de Janeiro, Fundação Roberto Marinho, 2010.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

## AUTORES ORGANIZADORES

### Renan Ribeiro Moutinho



Pós-doutorando em Educação (2022) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ). Doutor em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGM/UNIRIO), com período como pesquisador visitante (FAPERJ) na The Hugh A. Glauser School of Music (Kent State University/EUA), sob a orientação do Prof. Dr. Kazadi wa Mukuna. Pesquisador associado do GPEMUDA/CNPq (Grupo de Pesquisa em Musicalidades da Diáspora Africana), os seus interesses de pesquisa são: funk carioca, musicalidades da Diáspora Africana, a trajetória de artistas negras/negros e o diálogo entre as Relações Étnico-Raciais e o Ensino de Artes. É professor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), onde atua como

docente permanente da Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER), campus Maracanã e no ensino médio integrado e graduação em Engenharia de computação no campus Petrópolis. É membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Pai da Ayana, suburbano do Irajá, flamenguista e portelense. E-mail: [renan.moutinho@cefet-rj.br](mailto:renan.moutinho@cefet-rj.br)

### Eduardo Machado dos Santos



Mestre em Artes Cênicas (2015) e Graduado em Artes Cênicas (2013) pela Universidade Federal da Bahia. Professor de Artes Cênicas no IFMT - Campus Alta Floresta, desde 2016. Doutorando em Artes Cênicas na Universidade Federal da Bahia. Fez intercâmbio com o curso de Artes Cênicas da Universidade de Évora, em Portugal (2012). Foi professor do Curso de Interpretação para Teatro CIT - SESC Piedade - PE (2015). Fundador dos grupos Osicran Teatro (Igarassu, PE), Faisca Teatro (Évora, Portugal) e Pleorama (Salvador-BA). Dirigiu, entre outros, os espetáculos: Criando Asas (Alta Floresta - MT, 2022) e Concreto CONTRA-FLECHA (Alta Floresta-MT, 2017); Cural Grande, (Rio de Janeiro - RJ, 2014); Braseiro (Évora, Portugal, 2012); De uma noite de Festa, (Salvador - BA, 2011); A Farsa do Panelada (2017) e A Lição (2018, Igarassu-PE).

Recebeu o Prêmio Agente Jovem de Cultura, do Ministério da Cultura, pela formação e manutenção do grupo Osicran Teatro, de Igarassu-PE. É membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em: direção teatral, criação compartilhada e encenação. E-mail: [eduardo.machado@ifmt.edu.br](mailto:eduardo.machado@ifmt.edu.br)



**Obpn**



INSTITUTO FEDERAL  
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
Sertão Pernambucano